

GERHARD PORTELE und LUDWIG HUBER

## ENTWICKLUNG DES AKADEMISCHEN HABITUS

Zum Problem der Konzeptbildung in der Hochschulsozialisationsforschung<sup>1)</sup>

### 1. EINSTELLUNGSVERÄNDERUNG ODER IDENTITÄTSENTWICKLUNG?

Wie immer man Sozialisation versteht, man geht davon aus, daß sie (bzw. eine bestimmte Phase) ein Ergebnis hat, das als Merkmal einer Person zugeordnet werden kann, "relativ überdauernd" (KOHLI 1973, S. 26), wenn auch prinzipiell veränderbar ist und das weitere Handeln (einschließlich Wahrnehmung und Interpretation der Situation) mitbestimmt. Als solche Sozialisationsergebnisse hat vor allem die amerikanische "Impact-of-College"-Forschung (vgl. FELDMANN/NEWCOMB 1969) in erster Linie Einstellungen aufgefaßt und untersucht (zu Wertvorstellungen, Zielorientierungen, politischen, ökonomischen, sozialen Sachverhalten und Entwicklungen usw.).

Abgesehen von dem weithin affirmativen Erkenntnisinteresse und den vielfach anfechtbaren Methoden dieser Untersuchungen ist das Konzept der "Einstellung" selbst zu kritisieren: Die Einstellungskonstrukte beziehen sich nur jeweils auf isolierte Aspekte der kognitiv-evaluativen Orientierung von bestimmten Objekten und erlauben nicht die "strukturelle Textur" des Bewußtseins zu erfassen, aus der erst Handlungen und Handlungsdispositionen sich erklären ließen (GEULEN 1975, S. 86; vgl. HUBER 1980, 530f.).

Folgerichtig werden theoretisch komplexere Konstrukte zur Erfassung der Sozialisationsergebnisse als handlungsanleitend gefordert und z.T. eingesetzt: ob "Handlungsplan" (nach MILLER u.a. 1973), "Handlungsraum" (nach KAMINSKI, 1974), "Handlungsschema"

---

1) Gekürzter und leicht veränderter Auszug aus dem Artikel der Verfasser: "Hochschule und Persönlichkeitsentwicklung", in: L.HUBER (Hg.): Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Bd.11, Stuttgart: Klett, voraussichtlich 1981.

oder -grundstruktur" (VOLPERT 1974) oder "operatives Abbildsystem" (BREUER 1975, S.11ff., nach HACKER) genannt: immer sind damit komplexe aus Kognition (Orientierung, Wissen) und Evaluation (Bewertung, Motivation) zusammengesetzte Handlungspläne gemeint, die, durch Handeln hervorgebracht, Handeln wiederum regulieren und als hierarchisch angeordnet vorgestellt werden (vgl. GEULEN 1977, S.73ff.; ULICH 1980, 94ff). Erhalten bleibt jedoch auch bei diesen Konzepten die Blickrichtung des Forschers "von außen" auf von den Subjekten abstrahierende, überindividuell gemeinsame psychische Merkmale, die (potentiell) zu gesellschaftlichen Strukturen in Beziehung gesetzt werden.

In einer Art Gegenbewegung dazu steht die sich im letzten Jahrzehnt rasch ausbreitende Orientierung am Konzept der Identität bzw. Identitätsentwicklung (also ein Ansatz bei der individuellen Struktur und deren Entwicklung, der Absicht nach interpretiert aus der Perspektive des untersuchten Individuums selbst), z.T. ausdrücklich als Paradigmenwechsel von der strukturalistischen Handlungstheorie mit ihrem Modell des Rollenspiels zur ontogenetischen Theorie der Entwicklung von Rollen-(oder Interaktions-) kompetenz proklamiert (DÖBERT u.a., 1977, 27f.).

Auf Phasen und Richtungen in der Entfaltung dieses Konzepts wird hier nicht eingegangen, sondern dazu auf die anderen Beiträge dieses Bandes verwiesen. Die von ERIKSON's (1966) entwicklungstheoretischem Konzept angeleiteten Untersuchungen, die Akzentuierung der Beziehung von (Hochschul-)sozialisation im Lebenslauf (vgl. KOHLI 1973, 1978) und ein entsprechend biographischer Untersuchungsansatz sind ebenso Ausfluß dieser Umorientierung wie die phänomenologisch-empathische Beschreibung des Erlebens und Erleidens der Universität durch Studenten (vgl. SCHÜLEIN 1977) oder die durch Intensivinterviews gestützten Fallstudien zu individuellen Studienbiographien unter dem Gesichtspunkt von Konsolidierungs- und Krisenphasen (vgl. HEIPCKE 1979).

Das Konzept der Identität enthält in der Tat eine Maxime, die Person des Sozialisanden als ganze und einzigartige zu sehen, als Subjekt ernst zu nehmen und sich selbst interpretieren zu

lassen. Und mit "Identitätskrisen" hat es eine potentiell kritische Funktion auch gegenüber den gesellschaftlichen Bedingungen, die Ich-Identität durch Entfremdung und Atomisierung verhindern. Beides sollte nicht wieder aufgegeben werden. Als alleiniger Fokus einer Theorie der Sozialisation, auch auf der Hochschule, scheint es jedoch nicht geeignet. OTTOMEYER (1980) nennt zwei grundlegende Fehler der vorherrschenden Theorien der Identitätsbildung: Entweder sie berücksichtigen dafür nur die interpersonelle Interaktion und vernachlässigen die sachlich-gegenständliche Praxis, die Herstellung von Produkten, die identitätsstiftend sind (so Mead, Goffmann, Habermas und andere interaktionistische oder rollentheoretische Konzeptionen), oder sie verabsolutieren die sachlich-gegenständliche Praxis und vernachlässigen die Interaktion (so etwa die Autoren der "Kritischen Psychologie"). Demgegenüber hebt Ottomeyer (1980, S. 163ff.) die "triadische Struktur von identitätsbildender menschlicher Praxis" hervor. Identität gewinnt das Individuum durch den "produktiv sachlichen Gegenstandsbezug" und den "zwischenmenschlichen Bezug", der erst adäquat hergestellt werden kann, wenn die Individuen den sachlichen Gegenstandsbezug zur "gemeinsamen Sache" machen können. Allerdings sei unter kapitalistischen Verhältnissen eine adäquate Identitätsbildung sehr schwierig, wenn nicht unmöglich, weil die Widersprüche sowohl innerhalb der Zirkulations-, der Produktions- und der Konsumtionssphäre als auch zwischen ihnen eine zu hohe Synthetisierungsleistung verlangten, nämlich eine "selbstbewusste Vereinheitlichung der eigenen unterschiedlichen und widersprüchlichen Handlungssequenzen oder auch Rollen".

Damit ist zugleich darauf verwiesen, daß auch die Identität gesellschaftlich bestimmt ist: dann kann aber auch die Ich-Identitätsbildung nicht als eine gleichsam außergesellschaftliche oder rollenunabhängige je individuelle Leistung begriffen werden (wie es bei DÖBERT 1977 und selbst bei OTTOMEYER 1980 erscheint), sondern nur als eine wiederum mit gesellschaftlichen und gruppenspezifischen Mustern vermittelte oder, wie wir annehmen (siehe unten) als selbst wieder eine Ausprägung des Habitus.

Schließlich vermögen diese Konzepte, die vom Potential des Menschen zu Selbstobjektivation und -reflexion ausgehen und Identität als Selbstbewußtsein und Selbstgefühl (oder auch emotionaler Selbstidentifikation) auffassen (vgl. OTTOMEYER 1980; REICHWEIN in diesem Band), zwar Handeln insoweit zu erklären, als das Handeln als bewußte Selbstäußerung des Subjekts begriffen werden kann. Derjenige Anteil der Handlungsformung, den es ihm selbst unbewußt in der Übernahme immer schon vorgängiger gesellschaftlicher und gruppenspezifischer Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmuster (auch in seiner Selbstreflexion) vollzieht, die aus dem "stummen Zwang der ökonomischen Verhältnisse" resultierende "Charaktermaske" (MEW 23 S.765), muß aber gleichfalls in seiner Entstehung erklärt werden. "Selbsttheorien" als der eine Teil der Wirklichkeitstheorie eines Individuums neben seiner "Umwelttheorie" (vgl. 1979 oder "interne Selbstmodelle" als subjektive Theoriestücke des "naiven Handlungstheoretikers" Mensch (Filipp 1979, S. 144), sind also wichtig als Teil dessen was in der Sozialisation vermittelt wird, aber eben nur als Teil, auch sie sind je nach historischer Situation und gesellschaftlicher Position unterschiedlich.

## 2. HOCHSCHULSOZIALISATION ALS HABITUSAUSBILDUNG

### 2.1 Habitus als Handlungsgrammatik

Geeigneter gerade zur Analyse der Akademikersozialisation erscheint uns das Konzept des Habitus. Als Habitus fassen BOURDIEU/PASSERON (1971, 219ff. vgl. 1972, 44ff.) "systemeigene Charakteristika", gemeinsame Grundhaltungen, "die innerhalb eines Gesellschaftssystems das Verhalten von Mitgliedern der gleichen Klasse in den verschiedensten Lebens- und Arbeitsbereichen prägen, selbst wenn dieses Verhalten seine spezifische Form den Eigengesetzen der jeweiligen Subsysteme verdankt". Der Habitus wird selbst wiederum als ein "System von Wahrnehmungs-, Denk-, Beurteilungs- und Aktionsschemata", auch "dauerhafte und übertragbare Dispositionen" genannt (BOURDIEU/PASSERON 1972, 49; BOURDIEU 1976, 165), aufgefaßt: wir interpretieren diese auch im Sinne von "sozialen Konstruktionen von Realität" oder "sozialen

Konstruktionen von Realität" oder "sozialen Vorstellungen" (BERGER/LUCKMANN 1969, MOSCOVICI 1973, und HERZLICH 1975), und "moralischen Systemen", die Handlungsentscheidungen ermöglichen bzw. "Motivationssystemen", die Handeln in Gang setzen und halten (PORTELE 1977, 1978).

Der Habitus wird wiederholt als eine Grammatik beschrieben, als "generative Grammatik der Handlungsmuster" (ausführlich dazu BOURDIEU 1974, S. 50; vgl. 1976, 154ff.), als ein strukturiertes, seinerseits strukturierendes Regelsystem also, mit Hilfe dessen einzelne Sätze, hier also: Handlungen, generiert werden, darunter ganz verschiedene, widersprüchliche und neue (zuvor weder ausgesprochene noch gehörte), die man dennoch verstehen bzw. als falsch oder richtig beurteilen kann. Es gibt bereichs- oder gruppenspezifische Differenzierungen dieser Grammatik (Mundarten, Dialekte, Codes), und es gibt (in Grenzen) die Möglichkeit unterschiedlicher individueller Ausprägungen, der persönlichen Stile, die eben dadurch die strukturelle Einheit verdecken (vergessen lassen, verschleiern), eben die Grammatik, auf der sie doch beruhen und die sie ihrerseits reproduzieren (vgl. BOURDIEU 1976, S. 189). Dieses Regelsystem muß nicht und wird selten bewußt angewandt werden, es liegt den einzelnen Sprechakten bzw. Handlungen zugrunde und kann nur aus diesen rekonstruiert werden. BOURDIEU/PASSERON (1971, 219ff.) behandeln als Beispiel eines solchen Habitus das "asketische Ethos des sozialen Aufstiegs", aus dem im einzelnen sehr unterschiedliche Strategien der Familienplanung, Ausbildungsentscheidungen, Lebenserfahrungen hervorgehen können, in denen die objektiv gegebenen und erfahrenen Chancen und Schranken (z.B. des Erfolgs im Bildungswesen) bereits subjektiv vorweggenommen werden.

Übernommen hat Bourdieu den Begriff Habitus interessanterweise von dem Kunsthistoriker Panofsky (Bourdieu 1974) bei der Analyse des gotischen Stils: der Habitus verbindet "den Künstler mit der Kollektivität und seinem Zeitalter ... und, ohne daß dieser es merkte, seinen anscheinend noch so einzigartigen

Projekten Richtung und Ziel weist" (S. 132). Ausdrücklich wendet sich Bourdieu dagegen, Habitus als ein Repertoire von Antworten auf gemeinsame Probleme, oder als eine Anzahl einzelner und vereinzelter Denkschemata zu verstehen (S. 143), sondern als eine "Axiomatik von Schemata" (S. 152), der man mit einer "objektiven Intention" folgt (und nicht mit einer subjektiven), die es erlaubt "alle typischen Gedanken, Wahrnehmungen und Handlungen in einer Kultur zu erzeugen und nur diese" (S. 143).

Das Habituskonzept wurde also zunächst als einer historischen Epoche zugehörig verwendet, dann aber ausgeweitet auf gesellschaftliche Strukturen innerhalb einer Gesellschaft, nämlich Klassen. Es läßt sich zweifellos auch zur Rekonstruktion sowohl der allgemeinen "Axiomatik von Schemata" verwenden, der die gesellschaftliche Formation der wissenschaftlich-technisch-künstlerischen Intelligenz, also auch die Absolventen der Hochschulen, in ihrem Handeln folgt (z.B. indem sie ihre privilegierte Situation zugleich ausspielt und sichert), als auch der speziellen Axiomatik, aus der heraus die Angehörigen der einzelnen Disziplinen und Professionen Probleme wahrnehmen und bearbeiten (zur näheren Beschreibung von Akademiker- und fachspezifischem Habitus vgl. unten 2.3). Diese Axiomatik kann allerdings immer nur durch eine gleichzeitig die gesellschaftlichen Strukturen einbeziehende Interpretation erschlossen werden; die einzelnen erfragten oder beobachteten Einstellungen, Fertigkeiten und Handlungen, die in empirischen Untersuchungen erhoben werden, können individuell variieren oder sich scheinbar widersprechen und doch Ausdruck desselben Habitus sein. So setzt gegenseitig kritisierende Kritik den "Konsensus im Dissensus" voraus, was den Außenstehenden als eine verschwiegene Komplizität in den Voraussetzungen zwischen Kritisiertem und Kritiker erscheint.

Die aus den einzelnen Akten (des Sprechens) erschlossene Grammatik geht, einmal rekonstruiert, logisch jenen voran (erscheint als ihre logische Bedingung). Historisch aber wird sie durch

die Sprechenden in einer Sprachgemeinschaft erst hervorgebracht: darin liegt auch die Möglichkeit ihrer historischen Veränderung (in Zeiten des Übergangs und der Krise, in denen ein neuer Habitus, zunächst repräsentiert durch aufsteigende Individuen oder Gruppen, Teilhabe in der politischen Herrschaft gewinnt: BOURDIEU 1974, S.155ff.). Biographisch betrachtet erwirbt auch das Individuum seine Grammatik durch Sprechen, also durch eigenen Aktivität (wie unterschiedlich immer dieser Prozeß durch die jeweilige Umwelt beeinflußt sein mag).

Darin liegt zwar die Wahrscheinlichkeit, daß die Grammatik unbewußt, das Sprechen von den so erworbenen Sprachmustern beherrscht und so, wie z.B. im Jargon, "entfremdet" bleibt, aber auch die Möglichkeit, sich der Grammatik und ihrer Grenzen bewußt zu werden, in diesen Grenzen einer selbst nicht "befreiten" Grammatik ihr Potential auszuschöpfen, ihr einen persönlichen Stil abzugewinnen (dadurch mittelbar auch auf die kollektive Grammatik zurückzuwirken).

## 2.2 Der Prozeß der Habitusausbildung

Bleiben wir in diesem Modell, müssen wir uns die Ausbildung des Habitus, also nunmehr den Sozialisationsprozeß, als mit einer Vielzahl von Tätigkeiten und Interaktionen einhergehend vorstellen, die zwar ihrerseits durch allgemeine und bereicherspezifische gesellschaftliche Strukturen, den jeweiligen Kontext also, strukturiert sind (was auch schon für die rein sprachliche Interaktion gilt, vgl. BOURDIEU 1976, 156), in der aber die beteiligten Individuen aktiv handeln und im Handeln Informationen aufnehmen, Erfahrungen und feedback verarbeiten usw.

Die psychischen Mechanismen und Prozesse, die dabei involviert sind, können und müssen vermutlich unter Zuhilfenahme verschiedener lern- und entwicklungstheoretischer Modelle rekonstruiert werden: Verhaltenskonditionierung (auch vom "System" aus angelegt) und in kybernetischen termini beschreibbare Handlungsre-

gulationen und -adaptationen sind keineswegs auszuschließen; Entwicklung der kognitiven und evaluativen Strukturen durch Lernen am Modell, durch die Konfrontation mit kognitiven Diskrepanzen, durch kognitive Entwicklung und Umstrukturierungen und insbesondere durch die Verallgemeinerung und Verinnerlichung praktizierter Handlungen (nach Piaget) sind aber für die Hochschulsozialisation wesentlich interessantere Konstrukte (mehr dazu bei HUBER 1980, S. 543ff. und teilweise bei SCHULMEISTER 1981).

In soziologischer Sicht unterscheiden BOURDIEU/PASSERON (1972) zwischen primärer (familiärer) und sekundärer pädagogischer Arbeit (vor allem in schulischen Institutionen) zur Einprägung des Habitus. In der Regel baut die sekundäre pädagogische Arbeit auf der primären auf. Daneben kann Habitus ohne spezialisierte Agenten und speziell arrangierte Situationen, also ohne pädagogische Arbeit, angeeignet werden, indem z.B. ein Kind durch Praxis praktische Kompetenz erwirbt, ohne daß sie im Bewußtsein thematisiert oder erklärt werden müßte. Diese Praxis erscheint als "selbstverständlich" und "evident", als von sich aus legitimiert, das dank gemeinsamen Habitusformen Erzeugte als Realität entsprechend der Theorie von der "sozialen Konstruktion der Realität" oder den "sozialen Vorstellungen" (s.o.). Auch der Habitus des Akademikers wird zum Teil - nachahmend etwa im Praktikum oder im Referendariat, oder interagierend, etwa in der studentischen Subkultur - auf diese selbstverständliche, nicht bewußte und nicht zu thematisierende Art angeeignet. Auch bei der pädagogischen Arbeit mit expliziten Agenten und Situationen gibt es eine implizite Pädagogik (sonst auch als "heimlicher Lehrplan" bezeichnet), die einen Habitus durch die unbewußte Einprägung von Prinzipien produziert, die sich in der durchgesetzten Praxis nur im praktischen Zustand äußern (vgl. BOURDIEU und PASSERON 1972, S. 62). Im Studium werden etwa Prinzipien, wie Themen "anzugehen", Arbeiten "anzulegen", Fälle oder Aufgaben zu lösen sind, nicht ausdrücklich vermittelt, aber praktisch durchgespielt und eingeübt. Es wird so insgesamt das "Sozialisationsparadoxon" (PORTELE



1978) vermieden, geht es doch im Prozeß der Sozialisation darum, daß "... wir lernen zu wollen, was wir sollen..." (POPITZ 1968, S.6). Der Befehl aber: "Du sollst das wollen" ist unausführbar, denn wenn jemand das tut, was er soll, tut er nicht das, was er will; wenn er das nicht tut, tut er was er will, nicht, was er soll. Was immer er tut, er mißachtet den Befehl.

Die explizite pädagogische Arbeit hingegen, "die den Habitus durch die methodische organisierte Einprägung als solche von formulierten oder sogar formalisierten Prinzipien produziert" (BOURDIEU/PASSERON 1972, S. 63), führt dazu, die (Sprach-) Praxis bewußter und systematischer zu tun, aber auch zur Möglichkeit, sie bewußt zu verändern. Explizite Pädagogik ist damit einerseits die Bedingung dafür, daß "Alltagstheorien" bzw. "Handwerkelei" und Wissenschaft voneinander getrennt werden. "Dies ist eine der stärksten sozialen Auswirkungen der wissenschaftlichen Rede, die den Inhaber der Prinzipien (z.B. Ingenieur) durch eine unüberwindbare Schranke vom bloßen Praktiker (z.B. Techniker) trennt" (BOURDIEU/PASSERON 1972, S. 67). Diese Pädagogik ist damit Bedingung auch für den privilegierten Status des Akademikers und zugleich Bedingung für dessen Aufhebung.

### 2.3 Akademischer und fachspezifischer Habitus

Der eben beschriebene Prozeß ist mitnichten nur einer der inneren Entwicklung von Subjekten. Er geht vielmehr, wie alle Sozialisation, einher mit Selektionsprozessen (formalisierten und informellen), die unmittelbar die objektive Zusammensetzung, Status und Situation der Ausgewählten und der Ausgeschiedenen bestimmen, mittelbar wiederum auch beider Habitus. Nur kann das hier nicht ausgeführt werden. Ergebnis dieses doppelten Prozesses (und zugleich Anlaß zu theoretischer und praktischer Kritik) ist jedenfalls die Ausbildung einerseits des allgemeinen Akademikerhabitus. Zu ihm gehören offenbar Status- und Bildungsbewußtsein, Führungs- und Privilegien-

anspruch, die das FORM-Projekt (vgl. BARGEL u.a. 1977) in den Selbstdarstellungen von Akademikern als unterscheidendes Merkmal gegenüber anderen Bevölkerungsgruppen vorfand und die fataerweise auch noch, in modifizierter Form, in der Haltung des kritischen Wissenschaftlers und sogar noch des "Alternativlers" wiederzufinden sind - vermutlich solange, wie besondere Privilegien für Akademiker existieren und in Anspruch genommen werden. Es ist der allgemeine Habitus der "neuen Klasse" der wissenschaftlich-technischen Intelligenz, die sich als Sprachgemeinschaft der rein rationalen Argumentation darstellt und damit ihre Rechte als Profession und ihren Anteil an der Macht sowohl einfordert als auch legitimiert. (Gouldner 1980).

Seine besondere Ausprägung erfährt er andererseits im fach- und zugleich professionsspezifischen Habitus der Ärzte, Juristen, Pädagogen, Psychologen.... Nach dem auch hierzu heranzuziehenden Grammatikmodell liegt deren professioneller Handlungen eine "Handlungsgrammatik" zugrunde.

So wie sprachlichen Äußerungen von der Art "Das Fenster wurde zerbrochen" eine sprachliche Tiefenstruktur unterstellt werden kann ('Vergangenheit(zerbrechen/jemand, Fenster, mit etwas/)), so läge der Behandlung eben dieses Vorgangs bzw. Ereignisses eine je nach Profession unterschiedliche Handlungs-Tiefenstruktur zugrunde (der Jurist würde es in Kategorien wie Schadenshöhe, Täter, Geschädigter, Tathergang, Tatmotiv behandeln; der Psychologe etwa unter solchen wie bewußt/unbewußt, Alter/Entwicklungsstand des Täters, persönliche Motivation wie Aggression, Frustration, situative Momente usw.). Aus dieser Tiefenstruktur heraus wird das Ereignis in unterschiedlicher Weise gefaßt, die entsprechende Assoziationen, Suchstrategien für die Bearbeitung oder Problemlösung auslöst. Oder es wird dem professionellen Juristen, Psychologen usw. die "Situation" schon von vornherein in seiner fachspezifisch-terminologischen Beschreibung, als "Fall" geliefert (vgl. SCHÜTTE 1981).

Was heißt das? Die Wirklichkeit wird auf eine bestimmte Weise strukturiert. Bei jedem Habitus werden ganz spezifische Informationen weiter gesucht, um das Problem auf die habitusspezi-

fische Weise lösen zu können. Ziel dieser Unternehmung ist, das Geschehen bearbeitbar zu machen. Bearbeitbarkeit kann mindestens zwei Ausprägungen haben: Routine-Bearbeitung, d.h. Bearbeitung als etwas, wofür es anerkannte Lösungsregeln gibt und Problembearbeitung: Bearbeitung durch Kombination oder Konstruktion von Lösungsregeln (Transformationsregeln). Insofern wird tatsächlich etwas "hergestellt" (WOLFF et al., 1979) und dabei ist wichtig, daß der Herstellungsprozeß nicht als solcher erscheint, sondern als "Wirklichkeit" verschleiert wird. Hierin besteht eine Analogie zwischen "Habitus" und professionellem "Blick" wie WOLFF u.a. (1979, S. 111) ihn fassen: "Mit dem Ausdruck "Blick" beziehen wir uns nicht auf das Erkennen von etwas "objektiv Gegebenem", sondern im Gegenteil auf die Art und Weise, wie über kognitive Interpretationsmuster und -strukturen Realitäten konstituiert werden - "Blick" wird von uns ausdrücklich als "Synthetisierungsleistung" verstanden. Durch den "Blick" erkennt man nicht Wirklichkeit, sondern stellt diese überhaupt erst her".

In der Erzeugung dieses Habitus - und weder in der unzweifelhaft unzureichenden Vermittlung technischer Fertigkeiten noch in einer unspezifischen "allgemeinen" Bildung - besteht vermutlich die praktische Funktionalität der Hochschule, um derentwillen sie immer noch als Ausbildungseinrichtung und Sozialisationsinstanz existiert.

LITERATUR

- BARGEL, T. u.a. (1977) Zur Sozialisation von Akademikern. Zwischenergebnisse einer international vergleichenden Untersuchung zum Ausbildungseffekt der Hochschule. In: Konstanzer Blätter für Hochschulfragen 53, 5 - 24
- BERGER, P./LUCKMANN, Th. (1969) Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Frankfurt
- BOURDIEU, P./PASSERON, J.C. (1971) Die Illusion der Chancengleichheit. Stuttgart
- BOURDIEU, P. (1972) Kulturelle Reproduktion und soziale Reproduktion. In: Ders./ PASSERON, J.C.: Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt. 89 - 137. Frankfurt
- BOURDIEU, P. (1974) Zur Soziologie der symbolischen Formen. Frankfurt
- BOURDIEU, P. (1976) Entwurf einer Theorie der Praxis. Frankfurt
- BREUER, F. u.a. (1975) Psychologie des wissenschaftlichen Lernens. Arbeiten zur sozialwiss. Psychologie, H.4. Münster
- DÖBERT, R. u.a. (1977) Zur Einführung. In: Dies. (Hrsg.): Entwicklung des Ichs. 9 - 30. Köln
- EPSTEIN, S. (1979) Entwurf einer Integrativen Persönlichkeitstheorie. In: FILIPP, S.-H. (Hg.): Selbstkonzeptforschung, 15 - 43. Stuttgart
- ERIKSON, E.H. (1966) Identität und Lebenszyklus. Frankfurt
- FELDMAN, K.A./NEWCOMB, M. (1969, 1970) The Impact of College on Students, 2 Bde., San Francisco 1969, 1970
- FILIPP, S.-H. (1979) Entwurf eines heuristischen Bezugsrahmens für Selbstkonzept-Forschung: Menschliche Informationsverarbeitung und naive Handlungstheorie. In: FILIPP, S.-H. Selbstkonzeptforschung. 129 - 149. Stuttgart
- GEULEN, D. (1975) Konzeptionelle Probleme der Erfassung von Sozialisationsprozessen im Hochschulbereich. In: BARGEL, T. u.a. (Hg.): Sozialisation in der Hochschule. Blickpunkt Hochschule 37; 83 - 95. Hamburg
- GEULEN, D. (1977) Das vergesellschaftete Subjekt. Frankfurt
- GOULDNER, A.W. (1980) Die Intelligenz als Neue Klasse: 16 Thesen zur Zukunft der Intellektuellen und der technischen Intelligenz. Frankfurt/New York
- HEIPCKE, K. (1979) Bildungsprozesse in Hochschule und Beruf. In: TEICHLER, U. (Hg.): Hochschule und Beruf. 223 - 244. Frankfurt
- HERZLICH, C. (1975) Die soziale Vorstellung. In: MOSCOVICI, S. (Hg.): Forschungsgebiete der Sozialpsychologie 1. 361 - 406. Frankfurt
- HUBER, L. (1980) Sozialisation in der Hochschule. In: HURRELMANN, K./ULICH, D.: Handbuch der Sozialisationsforschung. 521 - 550. Weinheim

- HURRELMANN, K./ULICH, D. (Hg.) (1980) Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim
- KAMINSKI, G. (1974) Studieren als Handeln als Trauer. In: Psych.Beitr. 16, 310 - 337
- KOHLI, M. (Hg.) (1978) Soziologie des Lebenslaufs. Neuwied
- KOHLI, M. (1973) Studium und berufliche Laufbahn. Stuttgart
- MARX, K./ENGELS, F. (1964-1974): WERKE (MEW), Bd. 1-39 und Ergänzungsband I, Berlin-Ost.
- MILLER, C.A. u.a. (1973) Strategien des Handelns. Stuttgart
- MOSCOVICI, S. (1973) Introduction to HERZLICH, C.: Health and Illness. A Social Psychological Analysis. Academic Press. IX - XIV. London and New York
- OTTOMEYER, K. (1980) Gesellschaftstheorien in der Sozialisationsforschung. In: HURRELMANN, K./ULICH, D.: Handbuch der Sozialisationsforschung. 161 - 193. Weinheim
- POPITZ, H. (1968) Der Begriff der sozialen Rolle als Element der soziologischen Theorie. Tübingen
- PORTELE, G. (1977) Organisationsstruktur von Hochschulen und Entwicklung moralischer, kognitiver und motivationaler Orientierungen bei Studenten. Hektogr. Ms., Mannheim
- PORTELE, G. (1978) "Du sollst das wollen!". Zum Paradox der Sozialisation. In: Portele, G. (Hg.): Sozialisation und Moral. 147 - 168. Weinheim und Basel
- REICHWEIN, R.: Identität und postsekundäre Sozialisation in soziologischer Sicht. In diesem Band
- SCHÜLEIN, J.A. (1977) Selbstbetroffenheit. Über Aneignung und Vermittlung sozialwissenschaftlicher Kompetenz. Frankfurt
- SCHÜTTE, W. (1981) Die Einübung des juristischen Denkens. Diss., Hamburg 1981
- SCHULMEISTER, R. (1981) Pädagogisch-psychologische Kriterien für den Hochschulunterricht. In: HUBER, L. (Hg.): Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Bd. 11. Stuttgart: Klett (voraussichtlich 1981)
- ULICH, D. (1980) Lern- und Verhaltenstheorie in der Sozialisationsforschung. In: HURRELMANN, K./ULICH, D.: Handbuch der Sozialisationsforschung, 71 - 99. Weinheim
- VOLPERT, W. (1974) Handlungsstrukturanalyse als Beitrag zur Qualifikationsforschung. Köln
- WOLFF, St. u.a. (1979) Arbeitssituationen in der öffentlichen Verwaltung, Frankfurt/New York