

Sozialisation in der Hochschule

1. Einleitung

Versteht man unter „Sozialisation“ den Prozeß, in dem sich der Mensch als gesellschaftlich handlungsfähiges Subjekt in tätiger Auseinandersetzung mit der sozialen Umwelt entwickelt (Geulen & Hurrelmann, 1980; Tillmann 1989), so ist „Hochschulsozialisation“ derjenige Teil dieses Prozesses, der mit dem Studium an einer Hochschule einhergeht.

Während eine so allgemeine Definition (Huber 1980) auch weiterhin gelten kann, haben sich die Fragen seitdem noch verschärft, welchen Stellenwert diese Phase, soweit abgrenzbar, zwischen familiärer und schulischer auf der einen, beruflicher und allgemeiner Erwachsenen-Sozialisation auf der anderen Seite hat und ob und welchen Einfluß dabei die Institution Hochschule als solche zwischen der engeren Umwelt der Fächer einerseits, der weiteren Umwelt der Kultur, des Beschäftigungssystems und des politischen Klimas andererseits ausübt. Gründe dafür sind zum einen wahrgenommene Veränderungen in der „Realität“ der (deutschen) Hochschulen in diesem Jahrzehnt, zum anderen Veränderungen im Nachdenken über Hochschulsozialisation.

Zur Veränderung der westdeutschen Hochschulen

Wenigstens kurz zu erwähnen ist als erstes das sich fortsetzende *Größenwachstum*. Die

Zahl der Studierenden ist seit 1975 von ca. 840 000 auf z. Zt. 1.5 Millionen gestiegen, während die des wissenschaftlichen Personals um noch nicht einmal 3% erhöht und die Studienplätze (Flächen, Infrastruktur) nicht mehr nennenswert ausgebaut wurden. Daß sich diese veränderten Verhältnisse im Erleben der Hochschulumwelt niederschlagen und mittelbar, etwa über abnehmende Integration ins akademische System, auch deren Sozialisationskraft schmälern, ist subjektiv und theoretisch plausibel, empirisch aber weiterhin untersuchungsbedürftig: Amerikanische Forschungen (vgl. Pascarella 1985 b) sprechen dafür, während Peisert u. a. (1988) in Befragungsergebnissen zur Dichte von und Zufriedenheit mit Kontakten keine wesentlichen Änderungen konstatieren.

Starke Rückwirkungen hatten und haben Entwicklungen im *Beschäftigungssystem*, insbesondere die Lage auf dem Arbeitsmarkt. Entsprechend der existentiellen Bedeutung für die Betroffenen und der Bedeutung dieser Gruppe für Politik und Ökonomie – und ihrer Artikulationsfähigkeit! – ist die Zahl der Analysen und Untersuchungen hierzu Legion (Peisert 1988; Habel, v. Lüde, Metz-Göckel & Steuer 1987; Bader, Habel, v. Lüde, Metz-Göckel & Steuer 1987; Teichler 1987; Krüger, Steinmann, Stetefeld, Polkowski & Haland-Wirth 1986; Kaiser, Nuthmann & Stegmann 1985 – um nur die jüngsten zu nennen). Die Summe ist immer die gleiche: Mindestens 40% aller Studenten fürchten

Arbeitslosigkeit oder doch Dequalifikation, in den Sprach-, Kultur- und Sozialwissenschaften durchgängig weit mehr (bis zu zwei Drittel), in anderen Fächern je nach Wahrnehmung der Konjunktur bzw. Prognosen zunehmend (z.B. Medizin) oder wechselnd (z.B. Bauingenieure, Lehrer) und Frauen überall mehr als Männer.

Sie fühlen sich dadurch zunehmend belastet: Desorientierung in den Zielen, Unsicherheit in der Planung des Studiums, Neigung zu Fachwechsel, Studienabbruch, Desengagement, pro-forma-Studium und psychische Krisen sind die begreiflichen, verbreiteten Folgen, die durch auch zu beobachtende positive Strategien (Zusatz- oder Höherqualifizierung hier, Interessen- oder Bildungsstudium da) nicht aufgewogen werden. So sehr damit die Studienerfahrung beeinflusst wird, so ungewiß sind einstweilen die längerfristigen Folgen in Identität und Habitus, die erst als Sozialisations-effekte gelten dürften. Gewiß ist, daß diejenigen Konzeptionen des Hochschulsozialisationsprozesses, die darin vor allem antizipatorische professionelle Sozialisation am Werke sehen (Huber 1980, 528; Freidson 1986), bei Lockerung des Berufsbezuges an Erklärungskraft verlieren oder modifiziert werden müssen.

Prozesse des gesellschaftlichen *Wertewandels*, so sie sich denn feststellen lassen, reichen weit über die Hochschule hinaus, aber eben auch in diese hinein. Allerdings durchaus widersprüchlich: Auf der einen Seite bekundete im letzten Jahrzehnt wie in der jüngeren Generation überhaupt, so gerade auch ein Teil der Studierenden nicht nur in der Bundesrepublik stärker die sogenannten postmaterialistischen oder alternativen Werte eines anderen Lebens (Unabhängigkeit, Kreativsein, Freundeskreis, Konsumdistanz, Naturbewahrung), Arbeitens (Sinnhaftigkeit, Selbstverwirklichung, Gestaltungsfreiheit, Kooperation, Leistung nicht als Selbstzweck) und Politikmachens (nach Zielen: Abrüstung, Ökologie etc., und Formen: außerhalb der Apparate und Parteien) (Inglehart 1979; Krause, Lehnert & Scherer 1980; Glotz & Mala-

nowski 1982; Schindler 1982 a, b; Peisert u. a. 1988, Huber 1988).

Auf der anderen Seite bleiben die starken Akzente, die die staatliche Wissenschaftspolitik programmatisch und faktisch auf die Förderung von „zukunftsträchtiger“ Naturwissenschaft und Spitzentechnologie setzt, zusammen mit den höheren Berufsaussichten, aber auch Konkurrenzanforderungen in diesen Bereichen gewiß nicht ohne – bisher weniger untersuchte – Folgen für Ziele, Strategien und Selbstverständnis anderer Teile der Studierenden. Das Resultat ist daher weniger ein allgemeiner Wandel als vielmehr eine stärkere Polarisierung der Werthaltungen in verschiedene, mit bestimmten Fächergrenzen kongruente Lager (Peisert u. a. 1988, 291, 308). Dies könnten sehr nachhaltige, sich in Berufentscheidungen, Lebensweisen, in zwei Kulturen der Gesellschaft überhaupt fortsetzende Sozialisations-effekte sein – aber gewiß nur zu einem kleinen Teil durch die Hochschule bewirkt, allenfalls in den Fachkulturen verstärkt. In jedem Falle sind damit, wie schon mit früheren Beobachtungen zu einem „neuen Sozialisationstyp ‚Narziß‘“ (Ziehe 1975) alle „unhistorischen“ Aussagen über Hochschulsozialisation infrage gestellt, die nicht die Spezifik der Epoche bzw. der „Generation“ der jeweils Studierenden (Preuss-Lausitz u. a. 1983) berücksichtigen.

Als Folge der bisher genannten Veränderungen, aber auch als Teil des allgemeingesellschaftlichen Prozesses der Individuierung (Beck 1986) kann die Diffusion der „Rolle“ oder „Lebensform“ des Studenten verstanden werden. Diese bleibt zwar formal durch das organisierte Lernen wissenschaftlicher Grundkenntnisse definiert, wird aber faktisch durch gleichzeitige andere Bezüge zunehmend überlagert: physische und psychische Energien der Studierenden, vor allem schlicht: ihre Zeit, werden zunehmend durch feste familienähnliche Bindungen, Wohngestaltung oder -gemeinschaften, durch außerhochschulische (politische etc.) Gruppen und vor allem umfangreiche und kontinuierliche Erwerbstätigkeit in Anspruch genommen;

obendrein wächst der Anteil der Studierenden, die älter sind und/oder schon mehr vorgängige Berufs- und Lebenserfahrung haben (Schnitzer, Isserstedt & Narten 1983, Huber 1985, 1988; zu parallelen Entwicklungen in Europa und USA Huber 1984, Levine 1981; Starke 1980). Was immer nach einem Hochschulstudium an Persönlichkeitsveränderungen wahrgenommen wird, ist dem wohl unauflöselichen Zusammenwirken der Tätigkeiten und (auch emotional intensiven) Erfahrungen in allen diesen Bezügen zu verdanken. Der Begriff „Hochschul“sozialisation ist insofern irreführend.

Schließlich gehört auch hierher die bedeutendere *Rolle der Frauen* an der Hochschule. Dies ist nicht so sehr eine objektive Veränderung, insofern der Anteil der Frauen an den Studierenden im letzten Jahrzehnt nur mäßig weiter gestiegen ist (und an den Lehrenden gar nicht) und zur Zeit knapp unter 40% stagniert. Stark gewandelt hat sich aber zum einen das Bewußtsein der Studentinnen und Wissenschaftlerinnen von sich und ihrer besonderen Situation, ihre Bereitschaft und Kompetenz, sich zu artikulieren und zu organisieren. Zum anderen beginnen, im Zusammenhang damit, meist von Frauen betriebene Untersuchungen zunehmend die männlichen Züge der hochschulischen Lehr-Lern-Kultur, der Interaktionsstrukturen und sogar der Paradigmen und sozialen Formen der Wissenschaft selbst aufzudecken (z.B. Earius 1988; Clemens u. a. 1986; Bock, Braszeit & Schmerl 1983). Das erste hat vermutlich das Klima in und das Erlebnis der Hochschulumwelt in vielen Fächern zumindest für die Studentinnen, wahrscheinlich auch für die Studenten beträchtlich verändert; das zweite zwingt eigentlich dazu – nur daß dies bisher nicht einmal ansatzweise geleistet ist – alle Aussagen über Hochschulsozialisation daraufhin zu prüfen, wie weit sie nur die der Männer erfassen oder mindestens stark nach den Geschlechtern differenziert werden müßten.

Die hier nur skizzierten Entwicklungen bzw. ihr Auftauchen in der Wahrnehmung erschüttern also bisher weithin als selbst-

verständlich genommene Bezugspunkte der Hochschulsozialisationstheorie: die Integrationskraft der Hochschule als erlebbare soziale Einheit, die antizipatorische Beziehung auf den künftigen Beruf, die naive Abgrenzung gegenüber gesellschaftlichem Wandel, die Einheit der Studentenrolle und die Verallgemeinerbarkeit der Aussagen über die Geschlechter (und wie man hinzufügen könnte: über die ethnischen und sozialen Herkunft) hinweg.

Zum Forschungsfeld

Situations- und Trendbeschreibungen wie diese besagen noch nichts über Sozialisationsprozesse, sondern nur etwas über deren derzeitige Voraussetzungen. Obwohl häufig ineins gesetzt, muß nämlich Hochschulsozialisationsforschung von Forschung über Studenten überhaupt abgehoben werden. *Studentenforschung* erarbeitet Zustandsbeschreibungen der Studentenschaft zu bestimmten Zeitpunkten: Rekrutierung, soziale Lage; Studienkarrieren, Berufsverbleib; Beziehungen, Lebensweisen, Studienstrategien; Einstellungen, Orientierungen, Hochschulwahrnehmungen usw., deren Verteilung unter den gegebenen Bedingungen usw. Nicht jedoch kann sie so die persönliche Entwicklung nachzeichnen. Dies eben ist die Aufgabe der *Hochschulsozialisationsforschung*: Sie soll den Prozeß theoretisch rekonstruieren, in dem die von den Studierenden aus bisheriger Sozialisation mitgebrachten Dispositionen (als die eine Menge von Voraussetzungen) unter den Bedingungen eines Hochschulstudiums (als der anderen) und in Auseinandersetzung mit diesen verstärkt oder verändert werden, also den Zusammenhang von Voraussetzungen, Verlauf und Ergebnissen dieser Phase der Persönlichkeitsentwicklung zu erklären versuchen (Zentrum I Bildungsforschung 1973, 850; Huber 1980, 521; Huber & Vogel 1984, 107; zu den unterschiedlichen Erkenntnisinteressen auch Becker & Ritsert 1983).

Studentenforschung wird in der Bundesrepublik (und in anderen Ländern) in ver-

gleichsweise wesentlich größerem Umfang getrieben. Bewegt von meist aktuellen Problemthematizierungen und Informationsbedürfnissen aller Beteiligten, wird sie regelmäßig, gewissermaßen wie ein Fieberthermometer, an den Leib „Hochschulkörper“ angelegt. Sie wird häufig als Politikberatung konzipiert und gefördert oder in Auftrag gegeben und ist insoweit auf bald gewinnbare quantitative Daten orientiert, methodisch und zeitlich und theoretisch mit weniger Ansprüchen konfrontiert als die Hochschulsozialisationsforschung. So wichtig ihre Ergebnisse als Ausgangspunkt auch für diese sind, soll sie hier nicht Gegenstand sein (für Überblicke Huber & Vogel 1984; Schneider 1985 – der allein für 1958 - 1983 an die 300 Studien fand und auswertete; HIS 1987, Huber 1989.)

Demgegenüber sind wirkliche *Sozialisationsstudien* selten und – in der Bundesrepublik ohne kontinuierliche institutionelle Basis – häufig nur qualitativ interpretierbar, explorativ und auch längst nicht immer auf Entwicklung der Theorie hin orientiert (so auch die Feststellungen von Pascarella 1985 b; Kuh u. a. 1986; Weidman 1989 a für die amerikanische Impact-of-College-Forschung). *Komparatistische* Forschung, die dem Anspruch systematischen Vergleichs und historischer Kontextanalyse (Oehler 1986) genügt, ist in beiden Bereichen schwach ausgeprägt, besonders, wie angesichts der Schwierigkeiten begreiflich, in der Sozialisationsforschung (rühmliche Ausnahme: das „FORM“-Projekt; vgl. Framhein & Langer 1984; Dippelhofer-Stiem und Lind 1987).

Die *Forschungsfragen*, in die die oben gestellte Aufgabe bereits aufgefächert wurde (Huber 1980, 523), bestehen im Prinzip fort: weiterhin geht es um den Beitrag der Hochschulausbildung und -erfahrung zu gesellschaftlicher Reproduktion oder Innovation, individueller Konformität oder Emanzipation, die Erstreckung auf allgemeine (politische) und berufliche (professionelle) Sozialisation, interaktions- und gegenstands(fachinhalts)bezogene Sozialisation und den Anteil, den hier Selektion, da Lern- und Entwicklungsprozesse daran

haben. Sie werden durch die eingangs erinnerten Veränderungen der Realität modifiziert, sind aber z. T. auch im Gang veränderten Nachdenkens (Theoriebildung) über Hochschulsozialisation anders einzuordnen.

2. Veränderungen im Nachdenken über Hochschulsozialisation

2.1. Wandlungen der Wahrnehmung von Wissenschaft

Im früheren Artikel für dieses Handbuch (Huber 1980) galt es noch, die Auffassung durchzusetzen, daß die Entgegensetzung von „Sozialisation“ und „Qualifikation“ und ihnen jeweils zugeteilter Dimensionen der komplexen Einheit des Prozesses nicht gerecht wird – nicht einmal als eine nur analytisch gemeinte Unterscheidung: Weder berührt „Sozialisation“ nur die „affektive“ oder „emotionale“ „Qualifikation“ nur die „kognitive“ oder „rationale“ Dimension des Verhaltens, noch kann man die erste nur mit „interaktionsbezogenen“, die zweite nur mit „gegenstandsbezogenen“ Dispositionen identifizieren. Auch dürfte eine solche Unterscheidung nicht darüber hinwegtäuschen, daß für eine bestimmte berufliche Praxis eine bestimmte Sozialisation unentbehrlicher Teil der geforderten Qualifikation (wie in „antizipatorischer professioneller Sozialisation“ auch ausgedrückt) und umgekehrt diese die Voraussetzung kompetenten Mithandelns in bestimmten gesellschaftlichen Bereichen, also Sozialisation sein kann (Kern & Schumann 1970; Lutz & Krings 1971; Bargel 1975; Offe 1975; Bamme & Holling 1976; Müller 1979; Teichler 1983).

Die Unterscheidung hat insbesondere in dem uns hier interessierenden Bereich ihren Sinn verloren, dem der Wissenschaften. Hochschul- ist ja auch Wissenschaftler-sozialisation, und wenn überhaupt in irgendeinem Handlungsbereich, dann müßte, nach dem traditionellen Selbstverständnis der meisten Wissenschaften, hier zwischen der Aneignung der kognitiven In-

halte und der Ausprägung sozialer Dispositionen säuberlich getrennt werden (können). Demgegenüber hat jene jüngere Richtung der Wissenschaftssoziologie, die mit „mikrosoziologischen“ oder „ethnographischen“ Sonden arbeitet, ein Bild vom Alltagsbetrieb wissenschaftlicher Forschung gezeichnet, das diese Trennung von Erkenntnislogik und sozialen „Begleitumständen“ vollends unmöglich macht.

Diese Studien haben insbesondere die Subkultur und das Hantieren in den Labors, die Entstehungs-„geschichte“ wissenschaftlicher Tatsachen als Texte und das Agieren von Experten in den Blick genommen (vgl. die Zeitschrift „Social Studies of Science“, 1970 ff.; die Jahrbücher „Sociology of the Sciences“, 1977 ff.; Barnes & Edge 1982; Knorr-Cetina & Mulkay 1983; Latour & Woolgar 1979; Knorr-Cetina 1981; Nowotny 1979). Sie zeigen Wissenschaft als einen durchgehend sozialen Prozeß: Nicht erst in „Verwertungssituationen“ wird sie gesellschaftlich bestimmt, auch nicht nur durch „fremde“ Erkenntnisinteressen geht „soziale Logik“ in Fragestellung und Auftrag ein, sondern auch in den Forschungsparadigmen für Problemstellung, -begrenzung und methodisches Design (Kuhn 1971), „sedimentiert“ in Apparaten und Meßgrößen, steckt ein soziales Erbe, und in Beobachtung, Messung, Identifizierung von „Befunden“ soziale Wahrnehmung und Kommunikation. Wissenschaft erscheint damit als lediglich eine spezialisierte Ausprägung „gesellschaftlicher Konstruktion von Wirklichkeit“ im Sinne von Berger & Luckmann (1969); wie jene in die Kultur einer Gesellschaft, so ist diese in eine eigene Subkultur eingebettet.

Das hat bedeutende Konsequenzen für die Konzeptualisierung der Sozialisationsumwelt und -ergebnisse. Zum einen spricht demnach vieles für den Versuch, „disciplinary cultures“ (Becher 1981; Becher & Huber 1990) als solche zu beschreiben. „Kultur“ sollte dabei in einem weiten anthropologischen Sinne verstanden werden als der Zusammenhang der in einer nach Region und Epoche bestimmten Gesellschaft geläufigen Gestaltungen der Praktiken, der in

diesen und mit diesen überlieferten Formen des Wissens, Denkens und Wertens, symbolischen Kommunikationsformen und geteilten Bedeutungen. Wenn Kulturen z. B. bestimmte Anstandsregeln, Rituale, Tabus, Merkmale für Devianz kennen, so tun dies bei näherem Hinsehen auch die Wissenschaften; ebenso teilen sie „hidden assumptions“ über die Wirklichkeit, die nur in Krisen thematisiert, und „tacit knowledge“, das, obwohl maßgeblich für praktisches Handeln, nicht explizit gelehrt wird (Polanyi 1958, 1967, Gerholm 1985). Der wichtigste Aspekt ist gerade dieser, daß die je mit den Handlungen verknüpften Vorstellungen selbstverständlich sind, auch bei den anderen als selbstverständlich vorausgesetzt werden und damit Kultur als Ressource der Koordination fungieren kann (E. Becker 1986, 12).

Wissenschaftssozialisation ist folgerichtig nicht etwas der Tradierung und Aneignung kognitiver Inhalte Äußerliches oder zu ihr Hinzukommendes, sondern unlöslich mit ihr verbunden, ist in diesem Sinne *Enkulturation*. Schon aus diesen Gründen greift eine rein systemtheoretische Rekonstruktion des Wissenschafts- und Sozialisationsprozesses m. E. zu kurz. Klüver argumentierte 1983 (133) stringent in deren Sinne etwa so: Das gesellschaftliche Subsystem Wissenschaft, konstituiert durch seine Eigenfunktion der Produktion rationalen geprüften Wissens, erbringt, soweit in der Universität organisiert, als Leistung für andere Subsysteme u. a. die universitäre Sozialisation („Qualifikation“ eingeschlossen, s. o.).

Die Besonderheiten dieser „Anwendungssysteme“ finden ihre Entsprechung in den Erkenntnisinteressen der deshalb ausdifferenzierten Disziplinen (darum ist Hochschulsozialisation immer Fachsozialisation). Deren Struktur, gebrochen durch Fachsystematik und historisch-didaktische Tradition, konstituiert das Curriculum, verstanden als das Gesamt der Lehr-Lern-Situationen des Studiums, in denen sich der *Habitus* (dazu s. u.) ausbildet als disziplinspezifische Kompetenz, nämlich Fähigkeit und Bereitschaft, verschiedene, auch

neuartige Situationen gemäß generalisierten (situationsübergreifenden) Schemata zu interpretieren und entsprechende Handlungen zu generieren. 1988 aber entwickelt Klüver diesen Gedankengang unter Berufung auf die oben erwähnte neue Wissenschaftssoziologie dahin weiter, daß, sehr verkürzt gesagt, die Funktion und Leistungen der Wissenschaft nicht bestehen und nicht begriffen werden können ohne ihre Einbettung in die „Lebenswelt“, hier verstanden als alltägliches Reden und soziales Handeln, durch das überhaupt der logisch immer offene (unterdeterminierte) Prozeß wissenschaftlichen Arbeitens praktisch nur geschlossen werden (Klüver 1988, 59). „Einsozialisierung“ in wissenschaftliches Handeln wäre darum unvollständig und unpraktisch, wenn es sich nur auf die erkenntnislogischen Kategorien, die im Wissenschaftssystem gelten, bezöge und nicht gerade auch auf die Kompetenz zum wissenschaftlichen *Alltagshandeln* (Klüver 1988, 157).

Zum anderen kommt von hier einer der Anstöße, auch die möglichen Ergebnisse der Hochschulsozialisation in einer Weise zu rekonstruieren, die nicht primär allgemeine politische und soziale Einstellungen der künftigen akademischen Bürger, auch nicht die individuelle Erfahrungsverarbeitung in der Identitätsentwicklung des Subjekts, sondern die Wahrnehmungs-, Denk-, Bewertungs- und Handlungsmuster der Angehörigen einer Gruppe, hier einer Disziplin, in den Vordergrund rückt. Als das System, das generative Prinzip oder die „strukturierende Struktur“ solcher Muster oder Schemata oder dauerhafter Dispositionen definiert Bourdieu den *Habitus*. Dieser seinerseits entspricht als „strukturierte Struktur“ den historischen und sozialen Lebensbedingungen der jeweiligen Gruppe, genauer: der Position im sozialen Raum, die sie nach der durchschnittlichen Zusammensetzung ihres ökonomischen, sozialen und kulturellen „Kapitals“ einnehmen kann, und den mit ihr gegebenen Praxen und Handlungsmöglichkeiten, und er reproduziert diese. Was dem Konzept – gegenüber dem Focus auf Identität, so be-

rechtigt der Respekt vor dem Subjekt, individuellen Sinngebungen und Erleidnissen ist – für Sozialisationsforschung den Vorzug gibt, ist eben dieser Rückbezug auf kollektive soziale Lagen und deren Reproduktion. Gegenüber dem behavioristischen Einstellungsbegriff ist es der Begriff einer Kompetenz, die, je nach Situationswahrnehmung durchaus verschiedene, auch neue oder widersprüchliche Handlungen erzeugen kann, die „objektiv ihrem Zweck angepaßt (sind), ohne daß bewußt Ziele und Zwecke anvisiert werden“, und individuelle Stile als Varianten eines gruppenspezifischen homologen Systems verinnerlichter Strukturen zuläßt (Bourdieu 1979, 165; 1982, 277; 1987, 108; Bourdieu & Passeron 1971, 219; zur Einführung des Habitusbegriffs in die Hochschulsozialisationsforschung Portele & Huber 1981, 1983; Schütte 1982; zur generellen Diskussion Liebau 1987; Eder 1989).

Habitus wird durch Praxis (Mit-Tun) angeeignet (Portele 1985), wie die Prinzipien der (Mutter-)Sprache durch Mit-Hören und -Reden: größtenteils unbewußt, darum gerade als etwas Selbstverständliches, kaum je Thematisiertes; das legt einen Rückbezug auf eine „Kultur“ (Liebau & Huber 1985) eher denn auf ein „System“ nahe. Dabei werden durch die primäre Sozialisation in der Herkunftsfamilie und deren sozialer Lage entsprechend die entscheidenden Grundlinien gezogen, die über Aspirationen und Gewohnheiten schon die späteren Änderungsmöglichkeiten eingrenzen. Darum kann eine in späteren Phasen beobachtete Habitusformung niemals nur aus deren Umgebung allein, sondern nur aus dem Zusammentreffen des herkunftsspezifischen Habitus mit dieser verstanden werden.

Eine Herausforderung stellt noch die Operationalisierung des Konzepts für empirische Untersuchungen des fachspezifischen Habitus dar. Das Siegener „Projekt Studium und Biographie“ (Friebertshäuser 1989a, b) sucht sie, in gewagter theoretischer Koppelung, in den situationsspezifischen Coping-Strategien. Schütte (1982) und Schmidt (1985) legen nahe, Problem-

definitionen und spezifische Grenzziehungen zwischen (fach)wissenschaftlich und nicht-wissenschaftlich dafür heranzuziehen. Frank (1989) beschreibt, zunächst Luhmann (1986, 1987; Luhmann & Schorr 1979) folgend, fachspezifische Sozialisation als das Lernen der „richtigen“ systemspezifischen „Differenz“, macht dann aber, unter Bezug auf Bourdieu, deutlich, daß diese (logischen) *Differenzen* zugleich soziale *Distinktionen* sind, d. h. Gruppen und Hierarchien konstituieren. Im weiteren Sinne könnten m. E. auch fachspezifische Studien- und Lernstrategien, Arbeitsformen und Diskussionsstile sowie Lebensweisen als Habitus strukturierend und manifestierend gelten und zur Operationalisierung herangezogen werden.

Damit ist der Blick immerhin geöffnet auf Zusammenhänge, die nur in einem anderen als dem systemtheoretischen, nämlich in einem reproduktionstheoretischen Rahmen gewürdigt werden können.

2.2 Sozialisation und Selektion

Der fachspezifische Habitus muß also als Produkt aus Fachkultur und Herkunftskultur (und Statusaspirationen, also auch mittelbar antizipierter Berufskultur) verstanden werden. Diese Einsicht spricht nun m. E. auch dagegen, die Hochschulsozialisation ausschließlich als Wissenschaftssozialisation auszulegen, wie es Klüver (1983, 1988) tut. Das wäre denkbar, wenn die soziale Organisation Hochschule nur für das Wissenschaftssystem da wäre und dieses in ihr (mittels Heranziehung und Enkulturation von „Nachwuchs“) nur sich selbst reproduzierte. Die Kompliziertheit jeder Analyse von Hochschule und Hochschulsozialisation rührt aber daher, daß sich in derselben sozialen Organisation (mindestens) zwei Systeme überlagern: Wissenschafts- und Erziehungs- (oder Ausbildungs-)system. Das wird zwar von der deutschen Universitätstradition programmatisch, von der reinen Lehre der Systeme theoretisch geleugnet. Dennoch: Medium und Code des Erziehungssystems (nach

Luhmann & Schorr 1979 und Luhmann 1986 und 1987 sind dies Selektion(!) bzw. „gut-schlecht“) durchdringen sich mit denen des Wissenschaftssystems unauflöslich – zumal in Handeln und Erfahrung der Studierenden. Denn Selektion ist im Studienalltag allgegenwärtig, am sichtbarsten in den *Prüfungen*. Ihr Stellenwert in den Wahrnehmungen und Strategien der Studierenden ist gar nicht hoch genug einzuschätzen:

Informationen über Abschlüsse, Prüfungsformen und -anforderungen gehören zu den ersten, die StudienbewerberInnen und -anfängerInnen bekommen und in formellen und informellen Beratungsgesprächen erfragen – ohne daß doch die überwiegende Mehrheit das Gefühl der Unsicherheit über die Prüfungsanforderungen je verlore (Apenburg, Grosskopf und Schlattmann 1977; Breuer, Keil, Kleiber, Meier & Piontkowski 1975). Prüfungsrücksichten werden „internes Steuerungskonzept“ (Piontkowski 1975), determinieren zwar nicht völlig, dirigieren aber doch beträchtlich das Studienhandeln (Viebahn 1980; Teichler 1987, 130) und instrumentalisieren insbesondere die Auswahl der Veranstaltungen, Arbeitsthemen, Lehrer und sogar der PartnerInnen für Lern- und Arbeitsgruppen. Die vorherrschenden Prüfungsformen, nach Fächern allerdings unterschiedlich, legen Studierenden „Fakten-Pauken“ nahe (Peisert 1988, 151); die Tendenz zu „Oberflächen-Lernen“ oder additivem Lernen statt „Tiefen-Lernen“ oder strukturellem Verstehen (surface vs. deep level learning; serialistic vs. holistic learning; operation vs. comprehension learning), die von manchen Vertretern dieser wichtigen Unterscheidungen (Entwistle 1981, Entwistle & Ramsden 1983) eher wie ein Persönlichkeitsmerkmal (Stil) betrachtet wird, wird von anderen als strategische Reaktion auf die obwaltenden Prüfungssituationen (Biggs 1973; Laurillard 1989) und zugleich Erosionseffekt durch langjährige Prüfungserfahrungen erkannt (Marton & Säljö, 1976; Marton, Hounsell & Entwistle 1985).

Generell scheint, auch im internationalen Vergleich, „Studienangst“ (Sorge, nicht

„mitzukommen“, Termine nicht zu schaffen, Beunruhigung wegen schlechter Noten) sich „als hemmender Faktor für tiefgehendes, Verstehen herbeiführendes Lernen auszuwirken“ (Kump, Jetten, Lapajne, Sagmeister & Dippelhofer-Stiem 1987, 67). H. S. Becker, Geer und Hughes (1968) haben in einer brillanten Fallstudie einer Universität in den USA deutlich gemacht, wie die Orientierung auf die nötigen Noten das Kalkül und Handeln im Studienalltag noch bis in die einzelnen Interaktionen hinein (zum „Signale-Auffangen“ in die Vorlesung, zur „Gesichtspflege“ in die Sprechstunde!) durchdringt und Notenpunkte zu einer Art Währung auf dem ganzen Campus werden. Die subjektive Wahrnehmung der Prüfungsanforderungen, die natürlich modifiziert ist durch Ich-Stärke, Erfahrung, Orientierungen usw. der Individuen (Teichler 1987, 135 identifiziert „Prüfungstabile“ und „Prüfungs-labile“), beschränkt also Ausprägung intrinsischer Motivation, Verfolgung intellektueller Interessen, Vertiefung des Lernens. Gerade Studierende, die selbständig arbeiten wollen und könnten, betonen dies.

Prüfungen werden (neben unsicheren Berufsaussichten) als größte psychische Belastung des Studiums und von bis zu zwei Drittel der Studierenden als solche empfunden – natürlich weniger von den Leistungsbesten (Preisert 1988, 196; Teichler 1987, 130). Zugleich wecken sie Angst, sind einer der Anstöße zu Krisen (Ebhardt & Heipcke 1981): Studierende wissen sich in ihrer Mehrheit von Prüfungen bzw. Prüfern abhängig (Scheer & Zenz 1973, 33), äußern fast alle (96%) mittlere oder starke Prüfungsangst und führen, wenn sie Studienschwierigkeiten haben, sie auf Prüfungen und Prüfungsvorbereitungen zurück (Apenburg, Grosskopf & Schlattmann 1977. Zwischen- und kumulative Prüfungen aktualisieren Mißerfolgsschmerz nicht minder (entgegen früheren Erwartungen), führen aber zu Strategien des Aufschiebens und Wiederholens und damit zu Studienzeiterverlängerung (Fisch 1970; Helberger 1988) und entsprechender Absorption des studentischen Zeithaushalts. Der auch

pathogene Effekt des Prüfungsdrucks – schwere Angstzustände, Arbeitsstörungen und Beziehungskrisen (vgl. Wiesenthals Bibliographie in Prahl 1980) – wird in den Beratungs- und Therapiezentren buchstäblich aktenkundig (vgl. Krüger & Steinmann, Krüger, Maciejewski & Steinmann 1982, 133), nirgendwo jedoch die Spuren, die er und der Initiationsakt der Prüfung selbst (mit seinen Projektionen und Regressionen) in den Persönlichkeiten hinterlassen, die sie überstehen.

Die Prüfungsformen sind fachspezifisch verschieden (Teichler 1987, 127) und als solche geeignet, auch ihrerseits fachspezifische Komponenten des Habitus auszubilden bzw. KandidatInnen, die ihn nicht zeigen, herauszuprüfen (Bourdieu & Passeron 1971, 163, 186; Portele & Huber 1983, 109). Aber sie fügen ihm andere hinzu, die der Sphäre entfremdeter Arbeit entsprechen: extrinsisch bestimmte Wahl der Inhalte etc., Leistungsmotivation, Zeitökonomie, Konkurrenz, Instrumentalisierung von Beziehungen. Daß nachhaltige Wirkungen auf die Persönlichkeitsentwicklung durch das Prüfungssystem, in der Folge der Studentenbewegung noch heftig als Instrument der Herrschaft angegriffen (Kvale 1972; Prahl 1976, 1980), noch nicht wieder zum Gegenstand von Hochschulsozialisationsforschung gemacht worden sind, ist eher als ein Fall von Ent-Thematisierung (oder von Resignation angesichts methodischer Schwierigkeiten und politischer Aussichtslosigkeit) zu werten denn als Zeichen nachlassender Relevanz.

Prüfungen sind jedoch nur ein Teil des Selektionssystems, ja haben als der sichtbarste geradezu die Funktion, von dem unsichtbaren Prozess der Selbstselektion (vgl. Bourdieu & Passeron 1971, 174) abzulenken. Für den Hochschulbereich beginnt Selbstselektion in der Entscheidung über die Aufnahme eines Studiums: diese fällt, wie auch für vorangehende Bildungsentscheidungen nachgewiesen (Boudon 1973; Böttcher 1985, Engel & Hurrelmann 1987), bei Frauen, Arbeiter- und Ausländerkindern z. T. leistungsunabhängig, also auch bei besseren Abiturnoten, eher gegen das

Studium aus (Giesen 1981, 119). Sie setzt sich in der nach Herkunft und Geschlecht unterschiedlichen Wahl von Studienfächern (und Berufswegen) fort; Kalküle der Differenz zwischen dort vermuteten Anforderungen an ökonomisches und kulturelles Kapital und eigenen Voraussetzungen halten die einen ab und homogenisieren die Gruppe der anderen (Kelly 1976; Walter 1981; Sandberger & Lehner 1982; Kellermann 1984; Burkart 1984; Kazemzadeh & Schaeper 1983; Liebau & Huber 1985; Peisert 1988; Preisser 1989; Huber 1990). Studienabbruch (von ca. 15% - 20% eines Studiengangs) und Fachwechsel (bei ca. 20%; HIS Ergebnisspiegel 1987, 160, 174) beides überwiegend innerhalb der ersten zwei Studienjahre vollzogen, verstärken diesen Effekt und dürften auch Reaktion auf die Habituszumutungen der Hochschul- und Fachkultur sein (Bourdieu & Passeron 1971; de Saint-Martin 1968).

Bei aller methodischen Schwierigkeit, die Gründe dieser Entscheidungen zu identifizieren und im Verhältnis zu gewichten (Apenburg 1980; Kramer 1977; Winteler 1984), hat doch ein Erklärungsmodell wie das von Tinto (1975, 1987) große Plausibilität (vgl. zuletzt Pascarella, Terenzini & Wolfe 1986; Weidman 1989a, b): darin ist der Grad akademischer Integration (Studienerfolge und intellektuelle Teilhabe) und sozialer Integration (Kontakte zu Lehrenden und Mitstudierenden) für diese Entscheidungen maßgeblich. Das aber sind andere Ausdrücke für Aufnahme und Erfolg in der jeweiligen Kultur.

Selektion also ist die Kehrseite der Sozialisation. Im Effekt bestärkt sie nach der einen Seite den hochschul- und fachspezifischen Akademikerhabitus (einschließlich Statusbewußtsein) derer, die in dieser Kultur verbleiben (Girod De L'Ain 1981), und homogenisiert diese, indem sie zugleich nach der anderen Seite ausscheiden läßt, wer zu dieser Kultur nicht „paßt“ – oder nicht zu passen glaubt; die Selbstelimination aber folgt nach wie vor schicht- und geschlechtsspezifischen Kriterien. Hochschulsozialisation muß daher auch im Rahmen der Reproduktion gesellschaftlicher

Strukturen interpretiert werden (Meyer 1972; Bowles & Gintis 1974; E. Becker 1983).

2.3. Die Mitwirkung der Subjekte

In weiten Teilen der früheren amerikanischen Sozialisationsforschung unter dem bezeichnenden Titel „Impact of College“ (Huber 1980, 527, 538; Langer 1984a; Dippelhofer-Stiem 1983, Feldmann & Newcomb 1970), schien es, als drücke die Sozialisationsumwelt einem „passiven“ Sozialisanden gleichsam ihren Stempel auf: desto nachhaltiger, je einheitlicher und geschlossener sie war (Chickering 1969; Chickering & McCormick 1973) und desto weniger individuell gegebene Bedingungen (Geschlecht, Schulbildung, Intelligenz, konfessionelle o.ä. Bindungen) dessen Formbarkeit beschränkten. Das ging mit der weithin vorherrschenden struktur-funktionalistischen Rollentheorie gut einher. Auch in der Bundesrepublik vollzog sich erst mit der Wiederentdeckung des symbolischen Interaktionismus eine Wende zur Auffassung des Sozialisanden als einer aktiv sich mit der Umwelt auseinandersetzenen Persönlichkeit (Steinert 1972; Geulen 1977) oder eines „produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts“ (Hurrelmann 1986), so auch in der Hochschulsozialisationsforschung (Sommerkorn 1981; Portele & Huber 1983).

Mittlerweile als „Konsens in der Gemeinschaft der Sozialisationsforscher“ gefeiert (Tillmann 1989, 13), hat sie sich auch hier so vollkommen durchgesetzt, daß schon wieder Besorgnis angezeigt ist, hinter der leichten Rede von „Subjektwerdung“ in „wechselseitiger Abhängigkeit“ könnten die denn doch schwer übersteigbaren objektiven Bedingungen allzusehr verdrängt werden.

Immerhin: auch und gerade wenn man das Habituskonzept Bourdieus bevorzugt, weil es dieses subjektivistische Mißverständnis nicht zuläßt und im Grunde diese Dichotomie selbst aufhebt, muß man die aktive Mitwirkung des Subjekts an seiner Indivi-

duation und Sozialisation hervorheben. Für die Hochschulsozialisation in vor allem drei Hinsichten:

Zum einen: die *generellen Orientierungen* (Zielsetzungen, Sinngebungen), durch die sich die Studierenden schon bei Antritt ihres Studiums voneinander unterscheiden, modifizieren ihrerseits Fachwahl, Studienstrategien und Verarbeitung der Erfahrungen. Während deren je einzigartiges Ineinanderwirken eigentlich nur am Einzelfall interpretiert werden kann (Beispiele s. Heinze, Klusemann & Soeffner 1980; Marotzki & Kokemohr 1989), suchen empirische Studien sonst die unendliche Vielfalt durch Bildung von *Typen* zu reduzieren, die ihrerseits als unabhängige Variablen gesetzt werden. In vielleicht unzulässiger Zusammenfassung vieler (Clark & Trow 1966; Keil & Piontkowski 1973; Portele & Huber 1983; Katchadourian & Boli 1985; Kellermann 1987): Ob intuitiv entwickelt, systematisch abgeleitet oder faktorenanalytisch generiert: erstaunlich regelmäßig findet sich darunter ein Typ, der, mit „academic“, „intellectual“, „theoretisch/fachlich interessiert“, „Klein-Humboldt“ o.ä. bezeichnet, offenbar durch seine Nähe zum offiziellen Selbstverständnis der Hochschule definiert ist und von dem andere durch unterschiedliche Distanz zu diesem abgesetzt werden: so der Berufs- oder Statusorientierte („vocational“, „careerist“, „Status-Sucher“), der bloß Leistungsorientierte (striver, Streber, „Arbeitsbiene“, prüfungsorientiert) und die Übrigen (von „collegiate“ bis „unconnected“, von „non-conformist“ bis „Verlegenheitsstudent“). (Zur Kritik solcher Typologien, die der schon von Schiller mit „philosophischer Kopf“ vs. „Brotgelehrter“ eingeführten merkwürdig ähnlich und zu den abhängigen Variablen potentiell tautologisch seien und mit die „Wenigen“ vs. die „Vielen“ eine Elite-Masse-Differenz setzten, siehe Huber 1989, Frank 1989).

Zum anderen bestimmen mehr oder minder bewußte spezielle Entscheidungen des Individuums darüber, welchen Erfahrungsbe-
reichen es sich aussetzt, wie lange und wie intensiv, und wie es diese eben dadurch

auch verändert. An Studien- und Fachwahl ist das schon deutlich geworden (s.o.). In allem weiteren wird in vielen jüngeren Untersuchungen akademischer Erfolg und Sozialisation von einer Größe abhängig gemacht, die verschiedene Namen trägt, am besten aber wohl als „*Interesse*“ zusammengefaßt würde. Sie umfaßt jedenfalls über die früher allenfalls thematisierte und leicht als passiv mißverständbare „Motivation“ hinaus das Setzen auf, Sich-Einlassen in und Erfolg-erwarten aus der (fachlichen) Arbeit. „Affinität“ im Sinne positiver Beziehungen und Erfahrungen mit einem (Schul-)Fach besagt so nach Welzel (1985) mehr über die Voraussetzung, ein bestimmtes Studium zu beginnen, als Abiturnotenquerschnitt oder eine – ohnehin fiktive – allgemeine „Studierfähigkeit“. Weit zurück, in die Motive der Leistungsfachwahlen und die generelle Bewertung der Schulerfahrungen der gymnasialen Oberstufe verfolgen Kazemzadeh & Schäper (1983, 22, 33) die Entstehung der Orientierungsprofile zurück. Diese verteilen sich durchaus unterschiedlich auf die Studienfächer; für ihre Integration sind gleichermaßen Umweltbedingungen wie Transparenz der Anforderungen, strukturierung der Inhalte, gute soziale Beziehungen und finanzielles Auskommen förderlich (Kazemzadeh & Schaeper 1984).

„*Integration*“, manifest in „*Interesse*“ am Ziel, Identifikation mit den Normen, Bewährung an den Anforderungen des Studiums, Kontakt mit anderen und Zufriedenheit mit der Situation, wäre wiederum Voraussetzung des weiteren Gelingens des Studiums. Das entspricht ziemlich dem „goal commitment“ und „institutional commitment“ als Voraussetzungen akademischer und sozialer Integration im schon erwähnten Modell von Tinto (1975).

In den USA speist diese „commitment theory“ in diversen Spielarten offenbar viele Untersuchungen und Empfehlungen (Jacobi, Astin & Ayala 1987). Commitment (was Interesse, Engagement und Anstrengung, effort umfaßt) führt zu Integration (oder involvement), diese zu Identifikation mit Studium und Fach und so auch zu aca-

demic growth (Terenzini & Wright, 1987), konkret z. B. auch zur (für akademische Karriere oft folgenreichen) Übernahme von on-campus jobs als studentische Hilfskraft (Pascarella & Staver 1985). Für Pascarella (1985 a, 24, 48, anschließend an Pace 1979) wirken sich Merkmale der Hochschulumwelt nicht unmittelbar im Verhalten der Studenten aus, sondern nur wenn sie in Interesse und damit auch Bemühung der Studierenden übersetzt sind. Nicht zur Theorie ausformuliert, taucht der Zusammenhang doch auch in Untersuchungen aus BRD und Ex-DDR auf: Geknüpft an Gewißheit der Berufswünsche, -entscheidung und -aussichten bringt höheres Engagement in Studium und „extracurricularen“ Aktivitäten auch höheren Leistungsstand, mehr Kontakte, größere Zufriedenheit mit dem Studium mit sich (Starke 1980, 80, 122, Teichler 1987, 294; Peisert u. a. 1988, 168). Umgekehrt, als *circulus vitiosus*, geht es genau so (vgl. Krüger, Steinmann, Stetefeld, Polkowski & Haland-Wirth 1986 und die o. g. Arbeiten zum Studienabbruch): Distanz bzw. kritische Haltung zum Ist-Zustand der Umwelt Hochschule auf den Ebenen Fach und Lehrveranstaltungen bewirkt Probleme im Umgang auch mit Kommilitonen und Lehrenden und im Lern- und Arbeitsverhalten (so Dippelhofer-Stiem 1983 a, 156) – oder geht ihrerseits mit jenen einher.

Daß die Studierenden sich involvieren müssen, um ihrerseits involviert und dadurch sozialisiert zu werden, ist hochplausibel – oder trivial. Es verlangt unweigerlich als nächste Frage: Woher aber erklärt sich Interesse? Die Antworten der einen, etwa „intellectual challenges“, „logical appeal“, soziale anregende Kontakte (vgl. z. B. Pascarella 1985 a; Sjöberg & Dahlstrand 1987) führen wiederum auf die Variable der Hochschulumwelt; die der anderen, etwa positives Selbst-Konzept (Giesen 1981, 119; Smart & Pascarella 1986), Ich-Stärke, hoher Leistungsstand (Peisert u. a. 1988, 168), Lernvoraussetzungen oder kulturelles Kapital und übergreifende Zielorientierungen, führen auf Variablen des individuellen „background“, also Resultate

der primären und sekundären Sozialisation.

An diesem Punkte trifft sich nun, *drittens*, der Blick auf die Handlungsstrategien der Subjekte mit demjenigen auf die Strukturen der subjektiven Verarbeitung der Realitätsverfahren, konzipiert als *Identitätsentwicklung*. Aufnahme und Wirkung dieses Konzepts in der Hochschulsozialisationforschung verdankt sich zunächst einem praktischen Motiv: geschärfter Wahrnehmung für die Zumutungen, denen sich Menschen in den gegenwärtigen (anonymen, maskulinen, mediatisierten, bürokratisierten, labyrinthischen usw.) Hochschulen ausgesetzt sehen, und dadurch gesteigerten Krisen der Identität. Ihm entsprechen Untersuchungsinteressen an den Formen der Bewältigung, z. B. „lösungsorientierten“ (offenen) vs. „rückzugsorientierten“ (verdeckten, problemverschiebenden), und deren unterschiedlicher Verteilung nach Geschlecht, sozialer Situation und Fächern im Gießener Projekt (Krüger, Maciejewski, & Steinmann 1982; Krüger, Steinmann, Stetefeld, Polkowski & Haland-Wirth 1986) oder an den coping-Strategien im Siegener Projekt.

Ein theoretisches Motiv ist zum einen die Kritik an der Erhebung und nachträglichen Korrelation verbal erfragter, voneinander isolierter Einstellungen – Erwartungen, Bewertungen etc. – und dem zugrundeliegenden behavioristischen Paradigma (Geulen 1975; Huber 1980; Lind 1983 a). Zum anderen ist es die Forderung nach, erstens, der Konzeptualisierung einer internalen Struktur, in der Handlung, Erfahrung und Reflexion zusammengebracht werden, und zweitens, folgerichtig, nach der Berücksichtigung der individuellen Lebensgeschichte, in der sich diese schon vor Eintritt in eine neue Umwelt, hier die der Hochschule, entwickelt und geformt hat, kurz der Entwicklung persönlicher und darüber hinaus, die phasenspezifischen sozialen Identitäten einbegreifend, der Ich-Identität (Döbert, Habermas & Nunner-Winkler 1977; Burkart, Funke & Kellermann 1981; Reichwein 1981; Portele & Huber 1983; Vogel 1986b; Marotzki & Kokemohr 1989;

Heipcke 1988; in den USA, im Anschluß vor allem an Erikson 1966, Chickering & McCormick 1973; Chickering 1981).

Betonte man mehr die kollektive Lebensgeschichte je nach Lage im sozialen Raum, würde die erste dieser Forderungen auf das Habitus-Konzept und damit auf den praxeologischen Theorieansatz Bourdieus führen. Hier aber liegt der Akzent ganz auf der individuellen Identitätsentwicklung, die als Biographie, insbesondere durch die Methode narrativer Interviews, erforscht (Buttgereit 1987; Marotziki & Kokemohr 1989; Hermanns, Tkocs & Winkler 1984; Vogel 1986a; Prawda & Kokemohr 1989) und zu meist mit den Mitteln des symbolischen Interaktionismus rekonstruiert wird. Mit der Einbeziehung der Dimensionen (Sphären) der Hochschulwelt (und deren historischer Veränderung), der Subjektstruktur (und deren biographischer Entwicklung) und der Zeitstruktur des Studiums selbst entsteht eine Komplexität (vgl. das Modell bei Heipcke, 1988, 289), der fast nur noch in der Form von Individualstudien an wenigen Fällen entsprochen werden kann. Sie sind folgerichtig zur vorherrschenden Form der achtziger Jahre geworden.

Eine Nachbemerkung: In den drei Perspektiven zeigt sich eine Verschiebung des Focus der Hochschulsozialisationsforschung, die doch eigentlich beide Pole des Prozesses, Umwelt und Subjekt, und beide Leistungen, Reproduktion der Gesellschaft und Individuierung, im Blick haben müßte. Sie steht in bedenkenswerter Parallele zur Zuwendung zu den aktiven Lernstrategien der Individuen in der Lernforschung, auch im Hochschulbereich (Marton, Hounsell & Entwistle 1985) und zur Betonung selbständigen bzw. unabhängigen Studierens in der Hochschuldidaktik (Boud 1981 u. v. a.).

Darin kann sich die von u. a. Beck (1986) beobachtete tatsächliche Individualisierung der Gesellschaft widerspiegeln; es hat aber auch teil an der erfolgreichen Entthematization der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, insbesondere sozialer Ungleichheit und repressiver Strukturen, und der Entpolitisierung der Gesellschaftstheorien überhaupt.

3. Sozialisationsergebnisse

3.1. Einstellungen

Im Vorgänger-Artikel von 1980 findet sich ein (nur allzu) komprimiertes Resümee der Untersuchungen zu Einstellungsveränderungen aus den zwei Dekaden vorher. Damals konnte man für die hierin so ungemein umfangreiche Forschung in den USA, gestützt vor allem auf Feldman & Newcomb (1969/70) und Astin (1977) noch resümieren, die Hochschul-(College-)sozialisation wirke sich alles in allem „liberalisierend“ auf die Wertorientierungen, politischen und sozialen Einstellungen der Studierenden aus, und diese Tendenz auch in den wenigen deutschen Untersuchungen, vor allem den Konstanzer Projekten, bestätigt finden. Inzwischen ist der Anteil der Untersuchungen, die affektive Effekte mittels des Einstellungskonzepts erarbeiten, an der Sozialisationsforschung relativ gesunken und sind die Bedenken gegen eine so einfache kausale Zurechnung beträchtlich gewachsen: Unübersehbar geworden sind Verschiebungen in den Einstellungen und Studienorientierungen schon der StudienanfängerInnen über die Reihe der Jahrgänge hinweg (vgl. Astin 1987 einschließlich Korrektur in „Chronicle of Higher Education“, 11.1.89, S. A 32; früher schon betreffend Medizin: Funkenstein 1978; vgl. o. zu Generationsspezifität) und die Unterschiede innerhalb ihrer nach Geschlecht, Ethnizität, Herkunft und Vorbildung.

In ihrem noch in Arbeit befindlichen Überblick über zwei weitere Jahrzehnte der Impact of College-Forschung, mit dem sie im Begriff sind, das Werk von Feldman & Newcomb (1969/70) ebenbürtig fortzuführen, nehmen daher Pascarella und Terenzini (1991 in Vorb.) eine Vielzahl von Differenzierungen (der Einstellungsdimensionen, der Effekte und der Einflußfaktoren) vor. Soweit sich ein solches umfassendes Resümee seinerseits überhaupt so kurz resümieren läßt, kann man weiterhin feststellen, daß grundsätzlich die Jahre am College die Einstellungen seiner Studierenden gegenüber Nicht-Studierenden auch derselben Generation verändert. Bestärkung kultureller, ästhetischer und

intellektueller Werthaltungen ist plausiblerweise besonders in Colleges zu finden, die sich deren Pflege besonders verschrieben haben. Die Liberalisierung der sozialen und politischen Einstellungen wächst ebenfalls gemäß dem Programm, aber auch mit dem akademischen Niveau der Institution und der Ausbildung und hält sich auch im weiteren Leben, zumal wenn die Kontexte ihnen entsprechen (Weidman 1989 a); jedoch manifestiert sich dieser Effekt stärker in den verbalen Äußerungen im allgemeinen (also in der Ideologie) als in der konkreten Handlungsbereitschaft (also der Praxis), ist vielleicht also mehr Anpassung an die Institutions- oder Standeskultur als Veränderung der Tiefenstruktur (Burkart 1986). Höhere Bildung erzeugt höhere Bewertung von Bildung und von intrinsischen Aspekten der Berufstätigkeit. Die Bedeutung hohen involvements (s. o.) für solche Einstellungsveränderungen wird auch hier bestätigt, entsprechend auch die Bedeutung des Wohnens auf dem Campus, der Kontakte zu den Lehrenden (besonders für Einstellungen zu Bildung und Beruf) und zu den peers. Unterschiede gemäß den gewählten Fächern bestehen z. T. von Anfang an und erhalten sich fort, akzentuieren sich z. T. auch (Feldman 1972 b). Wohlgemerkt: alles dies ist an Colleges erhoben, die sich nach Funktion (wissenschaftliche Grundbildung), Struktur (Überschaubarkeit) und Studierenden (jüngeren Alters) stark von europäischen Universitäten, aber auch untereinander beträchtlich unterscheiden.

Aus dem *deutschsprachigen* Raum seien zwei größere Einstellungsuntersuchungen genannt: Das Projekt „Entwicklung von Status und Sozialbewußtsein der Kärntner Maturanten '73“, neben „Entwicklung des Hochschulzugangs“ (Kellermann 1984; 1986) der andere Teil des Projekts „Kärntner Maturanten“, erfüllt modellhaft mehrere Kriterien eines „wirklichen“ Hochschulsozialisationsprojekts: Es verfolgte ein Panel von (anfänglich 1300) Studienberechtigten des (Matura-)Jahrganges 1973 eines ganzen (österreichischen) Bundeslandes über 12 Jahre, schloß darin Nichtstudierende und Studierende, diese wiederum von verschiedenen Hochschultypen und Ausbildungszielen, ein, so daß Vergleiche zwischen diesen möglich waren, und konnte vor der Folie des anderen Teilprojekts auch noch das Generationsspezifische dieses Jahrgangs einschätzen (Burkart, 1986).

Dennoch zeigt es, eben dank dieser Tugenden, wie schwer es ist, den Einfluß der Hochschule zu isolieren: nachhaltiger als deren Sozialisation wirkten, wenn auch verzögert, vorgängige Sozillagen (nach Herkunft und Geschlecht) und korrespondierende Bildungsentscheidungen. Erfragt wurden u. a. Einstellungen zum Zweck des Studiums, zu Erziehungszielen, zum Begriff von Arbeit, zu Faktoren sozialen Aufstiegs, zur sozialen Ungleichheit und zum Status der Akademiker: der Jahrgang war und blieb (trotz divergierender Karrieren) darin homogener als erwartet. Zwar waren Studierende, nur solange sie studierten, immer etwas kritischer als „Fertige“ und Nichtstudierte; zwar maßen Studierende und Akademiker „Studium“ und „Bildung“ mehr und idealere Bedeutung bei als die anderen und beanspruchten für ihresgleichen mehr finanzielle Anerkennung, pflegten also die ihrer Lage korrespondierende Ideologie. Aber soweit Veränderungen über die Zeit gemessen werden konnten – sie gingen generell von idealisierenden zu desillusionierten Sichtweisen – verliefen sie ganz überwiegend gleichsinnig bei allen Teilgruppen und mit gleichbleibendem Abstand zwischen ihnen (Burkart 1986, 254, 344).

Einstellungen zu sozialen Fragen, insbesondere sozialer Ungleichheit, zu politischen Positionen, Studienzielen und Akademikerstatus standen im Zentrum auch des Konstanzer Projekts „Hochschulsozialisation“. Nach diversen Vor- und Pilotstudien und immer gleichzeitig mit weiteren Studentenbefragungen verfolgte es im Längsschnitt drei Panels: Abiturienten/Studienanfänger 1976 – 1977, Studenten 1978 – 1984 und Absolventen 1980 – 1984 in je mindestens zwei Erhebungen – das mittlere in internationaler Koordination („Form“-Projekt) mit parallelen Untersuchungen in den Niederlanden, Jugoslawien und Polen (Projektbeschreibungen bei Framhein & Langer 1984; Dippelhofer-Stiem & Lind 1987, 15). Ein Gesamtabschlußbericht der Panelstudien liegt m. W. noch nicht vor. Die Absolventenstudie wurde im Hinblick auf beruflichen Einstieg

bzw. „Verbleib“ und Erfahrungen dabei ausgewertet, die Abiturientenstudie für Studien- und Fachwahl (Peisert u. a. 1981). Die Daten der Studienanfänger (Framhein & Langer 1984) ergaben in hier überhaupt nicht referierbarer Differenziertheit teils ähnliche, teils abweichende Porträts der Studienanfängerschaften in den vier Staaten, aber, das sei hervorgehoben, beträchtliche Unterschiede zwischen den Fächern – und diese meist analog in allen vier Ländern! Das gilt besonders für Orientierungen zur sozialen Ungleichheit mit Sozialwissenschaftlern hier, Wirtschafts- und Rechtswissenschaftlern dort an den beiden Polen des Links-Rechts-Spektrums (Sandberger 1984) und zu Hochschulfunktionen und Sozialfiguren des Akademikers, in denen StudienanfängerInnen ihre „soziale Identität“ ausdrückten: vom kritischen Intellektuellen über den forschenden Fachwissenschaftler zum traditionellen Gebildeten und anwendungsbezogenen spezialistischen Experten – oder wiederum von Sozial- über theoretische Natur- und Geisteswissenschaftler zu Theologen und Juristen und schließlich Ingenieuren und Ökonomen (Bargel 1984). Ein weiterer Sammelband (Dippelhofer-Stiem & Lind 1987) verfolgt i. W. Entwicklungen des studentischen Lernens, von den Einstellungen i. e. S. nur diejenigen, allerdings zentralen, zum Wissenschaftsverständnis: dieses modifiziert sich während des Studiums durchweg zu einem mehr falsifikationistischen und in einigen, nicht allen, der untersuchten Länder weniger praxisorientierten (Langer & Sandberger 1987, 100).

3.2. Selbstkonzept

Zufolge der Kritik am Einstellungskonzept sind zunehmend differenziertere Aspekte der studentischen Entwicklung untersucht worden: in der „affektiven“ Domäne und darüber hinaus. Selbstkonzept ist einer von diesen. Smart und Pascarella (1986) operationalisierten dies in drei Skalen für die soziale, akademische und künstlerische Einschätzung der eigenen Fähigkeiten und

Wirkungen (und Zutrauen in diese). Sie folgern aus einer (im Design fragwürdigen) Wiederbefragung des Freshmen-Jahrganges von 1971 in 1980 (!), daß Erfolge im akademischen Bereich (gute Noten: „educational degree attainment“) das Selbstkonzept positiv beeinflussen – und zwar über diese akademische hinaus auch die soziale „Integration“ (s. o. 2.3.); fehlen diese Erfolge, leidet insbesondere das Selbstkonzept der Frauen. Diese Ergebnisse wundern nicht – das nicht zustandegekommene Projekt von Bayer & Nitsch (1981), das in einem komplexeren Modell von Handlungsplänen „Selbstkonzept“ einbaute, wäre gewiß kritischer ausgefallen.

3.3. Kognitive Entwicklung

Ein anderer Aspekt von Hochschulsozialisationseffekten ist „kognitive Entwicklung“. So wie „cognitive development“ in dem umfassenden Überblicksartikel von Pascarella (1985 a), aber auch dem von Weidman (1989 a) gefaßt ist, ist allerdings der soziale Bezug und die soziale Formung kognitiver Strukturen so wenig im Blick, daß diese Forschungsrichtung eher in die lern- oder entwicklungspsychologische Ausbildungs- als in die Sozialisationsforschung gerechnet werden müßte. Pascarella ist allerdings meisterlich in der Diskussion der methodischen Probleme, die der Versuch aufwirft, den Einfluß des College von dem aller anderen Bedingungen zu isolieren, nach den auch hier wieder hervortretenden enormen Unterschieden zwischen den Fachbereichen zu differenzieren und die vermittelnden Faktoren (s. o. zu involvement) zu bestimmen. Der Effekt, also cognitive development, wird nur in formalen Kategorien bestimmt: in den Studienerfolgen (academic achievement) und im erreichten Niveau „kritischen Denkens“ auf der von „realistic reasoning“ gekrönten 6-stufigen Skala von Perry (1970): Anders als bei den Göteborger Untersuchungen (Marton & Säljö 1976; Dahlgren 1978; Dahlgren & Pramling 1987), die die Veränderung fachspezifischen Denkens und

Argumentierens explorieren, wird hier die (fach)sozialisierende oder kulturelle Formung der Kognitionsinhalte (Weltbilder, Denkmuster, Paradigmen etc.) überhaupt nicht einbezogen.

In diesen Grenzen wird allerdings wertvolle Evidenz geboten für günstige Wirkungen guter Kontakte zu Lehrenden und peers, zumal in Kontexten hoher Leistungsmotivation, insbesondere auch bei gewisser Kongenialität der Orientierungen, und sogar von Curriculum und Didaktik, wenn sie gut strukturiert, für experimentierendes und forschendes Lernen offen und in der Atmosphäre freundlich sind – involvement wiederum vorausgesetzt. Solche Lernkontexte haben übrigens auch Projekte in Europa als Voraussetzung der Entwicklung kritischen Denkens und kritischer Einstellungen postuliert und z. T. erhoben (Entwistle & Percy 1973; Bargel & Framhein 1974; Müller-Fohrbrodt, Cloetta & Dann 1978).

3.4. Moralische Entwicklung

In einem weitaus komplexeren Konzept, dem der Moralischen Entwicklung, wird (Hochschul)sozialisation als die kognitiven und affektiven Komponenten verknüpfender Prozeß der Integration und Differenzierung verstanden (Lind 1983 a, 160). Einen Überblick über die amerikanischen Studien hierzu geben Gilligan (1981, mit einer bemerkenswert kritischen Betrachtung) und Nucci & Pascarella (1987). In der Bundesrepublik gab Portele (1975; 1978) den Anstoß, es auch für die Hochschulsozialisationsforschung zu nutzen, und interpretierte Studenten- und Wissenschaftlerinterviews danach (Portele 1981a, b). Zeitlich parallel arbeitete vor allem Lind an der Aufgabe, für dieses Konzept über die von Kohlberg selbst angewandte Interviewmethode hinausgehend auch eine in großen Erhebungen einsetzbare und exakt auswertbare Testform zu finden und zu prüfen – in einer großen Zahl von Arbeiten (zu finden über Lind, Hartmann & Wakenhut 1983). Im Rahmen des o.g. Konstanzer Projekts

konnte er nicht nur dieses Instrument bewähren, sondern auch nachweisen, daß moralische Entwicklung während des Studiums (hier in den ersten zwei Jahren) stattfindet und prinzipiell den von Kohlberg postulierten Stufen folgt (Lind 1983b, 13).

3.5. Identitätsentwicklung

Kognitiv-moralische Entwicklung kann durchaus auch als Element eines noch umfassenderen Konzepts der Identitätsentwicklung begriffen werden. Über das grundsätzliche Interesse und den Perspektivenwechsel, der mit dem Übergang vom Einstellungs- zum Identitätskonzept theoretisch vollzogen wird, wurde oben (2.3.) schon gesprochen. Im folgenden geht es um die empirische Ausführung. In den deutschen empirischen Untersuchungen zur Hochschulsozialisation bis Ende der siebziger Jahre spielte ein solches Konzept noch keine Rolle: sie konnten nur nachträglich unter diesem Blickwinkel gleichsam quergelesen werden (ein Beispiel: Burkart, Funke & Kellermann 1981; informative Sammelauswertung: Vogel 1981) oder um Skalen bereichert werden, die mit „Ambiguitäts-Toleranz“, „Mißerfolgsfurcht“, „locus of control“ einerseits, moralischem Urteil andererseits wenigstens für Identität wichtige Aspekte eintrugen. Lind, Sandberger & Bargel (1983) sehen hohe Ausprägungen im Moralischen Urteil, in Ich-Stärke und demokratischer Orientierung theoretisch zu einer von ihnen entwickelten normativen Grundvorstellung vom politisch kompetenten Demokraten hin konvergieren und bringen, zunächst aus Querschnittsdaten, Belege dafür, daß sie auch empirisch korrelieren. Ambiguitätstoleranz, die als Teil des Konstrukts Ich-Stärke angesehen werden kann und mit höherem moralischen Urteil und häufiger „linken“ politischen Orientierungen einhergeht, wird aber, wie dann auch die Längsschnittuntersuchung zeigt, im Studium nicht nur gefordert, sondern auch gefördert (Lind 1987).

Aber mit solchen Versuchen sind wohl die Grenzen des Instruments Fragebogen und quantitativer Auswertung erreicht: selbst eine einsichtige Kombination von Skalen kann nur einzelne für relevant erklärte Außenaspekte der Identität isoliert erfassen, bei der es doch definitionsgemäß um die Selbstinterpretation des Subjekts in ihrem inneren Zusammenhang und ihrer individuellen Geschichte geht. Der Großteil der Untersuchungen nähert sich ihr daher mittels Fallstudien und der Methode des narrativen Interviews an. – Dabei ziehen dessen Gestaltung und seine Abwandlungen die Frage nach den das Erzählen bestimmenden Mustern und die intrikatsten Probleme einer objektiven oder einer psychoanalytischen Hermeneutik schon als solche in der Nachfolge von Schütze und Oevermann auch in der Hochschulsozialisationsforschung einen beträchtlichen Teil der Aufmerksamkeit, Energie und Diskussion auf sich: Heinze, Klusemann & Soeffner 1980; Hermanns, Tkocs & Winkler 1984; Windisch & Nock 1985; Vogel 1986a; Hermanns 1987; Marotzki & Kokemohr 1989.

Man kann versuchen, versucht sein, die fehlende Generalisierbarkeit durch Herausarbeiten des Typischen, d. h. notwendig des begründet dafür Gehaltene, zu kompensieren. Vogels Zusammenfassungen ihrer Befunde aus 18 Interviews von Germanistik-StudentInnen (Vogel 1986a, 213) zeigt die Schwierigkeit, Verallgemeinerungen aus so wenigen Fällen zu vermeiden, zeigt aber auch Zusammenhänge, die an ihnen erkannt werden und als typisch einleuchten können: die hohe Bedeutung der Eltern (des „Elternauftrags“) bis tief ins Studium hinein, die der LehrerInnen als Modell oder Identifikationsfiguren, die des frühen Aufbaus fachlicher Interessen usw. So intensiv erzählte Bildungsgeschichten von Studierenden erscheinen auch bei Marotzki & Kokemohr (1989) aufschlußreich für das Zusammenspiel von Erfahrungen und Bildungsentscheidungen im Prozeß der individuellen Biographie, von dem in den oben referierten empirischen Erhebungen nur allenfalls die Resultate faßbar wer-

den. Eine ähnliche Chance böte sich so auch für den Nachvollzug der Genesis von Berufsentscheidungen. Aus demselben Grunde aber entziehen sich die Ergebnisse der biographischen Forschungen weitgehend einem noch einmal abstrahierenden und generalisierenden Resümee wie diesem.

4. Hochschule als Umwelt

In studentischen Äußerungen erscheint die Hochschule als „Labyrinth“, als „Monster“, als „Chaos“, als „irre“ – Zeichen dafür, daß sie schwer zu überblicken, kaum zu „begreifen“ ist. Es kann nicht wundern, daß es der Hochschulsozialisationsforschung nicht viel besser geht, die im Versuch, Veränderungen in Verhalten oder Dispositionen der Studierenden auf die Umstände in der Hochschule zurückzuführen, ein konsistentes Bild der „Umwelt Hochschule“ rekonstruieren will. Ihre Mittel haben sich seit dem Vorgänger-Artikel von 1980 kaum wesentlich erweitert, wohl aber ihr Problembewußtsein (vgl. die gründlichen und kritischen Aufarbeitungen bei Dippelhofer-Stiem 1983 a, 8, 46, Langer 1984 a, Huber & Vogel 1984, 138).

Unverändert bestehen die grundsätzlichen Schwierigkeiten fort, herauszufinden, was von den Umständen und Prozessen, in denen sich die Subjekte befinden, von diesen wahrgenommen und im weiteren Denken, Fühlen, Handeln aufgenommen wird und wie dies geschieht. Die erste Schwierigkeit, daß diese Umwelt für jedes Individuum je nach von ihm eingebrachten Dispositionen und Handlungen bis zu einem gewissen Grade jeweils eine andere ist, stellt alle statistischen Aussagen über „sozialisationsrelevante“ Umweltfaktoren unter einen grundsätzlichen Vorbehalt und kann letztlich nur, analog dem oben zu „Resultaten“ Gesagten, in Einzelfallstudien bearbeitet werden.

Die zweite Schwierigkeit ist es, nach Akzeptierung dieses Vorbehalts zu bestimmen, was denn aus der Umwelt, statistisch gesehen, wirksam wird, und führt auf häu-

fig nur als methodische behandelte Alternativen des Zugriffs, die in Wahrheit beträchtliche sozialisationstheoretische Implikationen haben: Weithin wird in der Sozialisationsforschung zwischen potentieller (objektiv gegebener) Umwelt (auch „Umgebung“) und rezipierter (dem Subjekt psychisch präsenter) Umwelt unterschieden (vgl. Dippelhofer-Stiem 1983, 48). Die Erfassung der ersteren, also der Totalität je umgebender Umstände, scheidet, weil im Prinzip unendlich, aus den Untersuchungsplänen in der Regel schon aus pragmatischen Gründen aus: das ist solange hinnehmbar, wie auf der anderen Seite „rezipiert“ nicht mit voll „bewußt“ (als jederzeit abrufbar bzw. abfragbar) verwechselt wird. Diese Gefahr liegt aber nahe. Denn im nächsten Schritt, angesichts der dritten Frage, bei wem oder was Daten über die Umwelt erhoben werden sollen, wird unterschieden zwischen „objektivistischer“ Erhebung mittels z.B. Beobachtung, Dokumentenanalyse, Expertenbefragung und „subjektivistischer“ Erhebung bei den mit dieser Umwelt interagierenden Subjekten selbst. In der Regel erhält dann die „subjektivistische“ Erhebung den Vorzug (Dippelhofer-Stiem 1983). Forschungsökonomisch ist auch diese Entscheidung einleuchtend; sie bedeutet aber auch, daß dasjenige an der Umwelt herausgehoben wird, was Fragern und Befragten schon bewußt, faktisch oft auch schon weithin thematisiert ist. Natürlich können die damit präsentierten Situations- und Selbstinterpretationen ebenso ideologisch wie subjektiv redlich und für Handeln und Verständigung untereinander einflußreich sein. Aber nachhaltige, den Praxisschock überdauernde Folgen der Hochschulsozialisation könnten gerade auch in solchen Denk- und Handlungsmustern, Habitus bestehen, die im alltäglichen, „geläufigen“ Handeln ausgebildet und gar routinisiert, aber nicht oder selten thematisiert werden und den Subjekten daher nicht ohne weiteres bewußt sind.

Um die objektive Möglichkeit solcher Wirkungen der Umwelt Hochschule zu bestimmen, bedarf es mindestens komplementär auch objektivistischer Erhebungen, z.B.

der Feldbeobachtung (meisterlich praktiziert in den Studien von H. S. Becker, Geer & Hughes 1961, 1968; Oleson & Whittaker 1968) oder der Analyse von Lernsituationen, Gegenstandsstrukturierungen, Aufgaben, mit denen Studierende alltäglich umzugehen haben (am Beispiel der jeweils geforderten Handlungen entwickelt von Schütte 1982; Schmidt 1985 oder auch Bollinger, Brockhaus & Schwaiger 1981). Um die aktuelle Wirksamkeit dieser Muster nicht nur zuzuschreiben oder zu unterstellen, ist dann allerdings wieder das Subjekt zu fragen, aber in einer Weise, die die fertigen Deutungsschemata hintergeht, etwa durch Tiefeninterviews, Gruppendiskussionen oder verfremdende (Spiel)situationen. Insgesamt ist also gerade für die Rekonstruktion der sozialisationsrelevanten Umwelt Mehrperspektivität („Triangulation“) bzw. Methodenkombination geboten.

Da dann erst recht jeder Zugriff selektiv ist, hängt alles weitere vom Forschungsinteresse (z.B. im Hinblick auf bestimmte Sozialisationsresultate) und von impliziten oder expliziten Annahmen über den Prozeß und dafür relevante Umweltelemente ab. Dafür können hier nur einige Beispiele gegeben werden:

Von einem Interesse an den sich durch Hochschulstudium herausbildenden oder verstärkenden normativen Orientierungen aus wird vorzugsweise nach den in der Hochschule (oder einer Untergliederung) vorherrschenden Normen gefragt, die über Erwartungen und evtl. Sanktionen entsprechende Reaktionen bei den Studierenden auslösen könnten. Dieser Ansatz war für einen großen Teil der amerikanischen Impact of College-Forschung der 60er und 70er Jahre charakteristisch. Langer (1984 a) hat dessen Implikationen kritisch herausgearbeitet: (zumeist) Orientierung am behavioristischen Paradigma, entsprechende Konnotation von Stimulus und Verhalten, mikrosoziologische Perspektive unter Vernachlässigung der makrosozialen Verhältnisse und ihrer Dynamik, Tendenz zu einem social engineering, das mit einem Studierenden nach dem Modell des homo oeconomicus rechnet. Trotz gewisser Auf-

weichungen durch interaktionistische Elemente, stärkere Berücksichtigung der von den Studierenden schon mitgebrachten Charakteristika und Anerkennung des steten Einflusses von außerhochschulischen Bezugsgruppen (hie Elternfamilie, dort Altersgenossen, Berufswelt und Vereine oder Organisationen) ist dies auch noch im jüngsten Modell des Sozialisationsprozesses von Weidman (1989 a) zu beobachten.

Über das Verhältnis der Elemente, die innerhalb der dabei noch wie eine black box gezeichneten Hochschule vermutet werden, sagt ein solches Umweltmodell vorweg nichts aus: es wird typischerweise nachträglich durch statistische Verfahren (Faktorenanalyse, multiple Regression, causal modeling) errechnet.

Von einem Interesse an bestimmten Kompetenzen aus wird nach den Bedingungen (der Möglichkeit) ihrer Entstehung in der Hochschulumwelt zurückgefragt und danach besonders in der Organisation der Lehr-Lern- bzw. Arbeitsprozesse gesucht. Das gilt beim Blick auf einzelne Dimensionen wie relativistisches Denken oder Kreativität (s. o. zu Effekten); es gilt aber auch, wenn es um komplexe Kombinationen von als Ziele postulierten Merkmalen von Akademikern geht, wie in den Konstanzer Projekten zur Sozialisation von Lehrern um „Umweltbedingungen innovativer Kompetenz“ und zu den „Bildungsbiographien von Akademikern“ um kritisches Bewußtsein, Autonomie, moralisches Urteil und soziale Verantwortungsbereitschaft. Dabei sind Hypothesen über günstige Bedingungen Voraussetzung: Im letzten Beispiel werden hohe Ausprägungen von akademischer (Lern-)Freiheit, Partizipations- und Kommunikationschancen, Interdisziplinarität und Praxis- und Gesellschaftsbezug des Studiums dafür angesehen und ihr Vorhandensein durch die Ebenen Lehrveranstaltungen, Fach/Fächerbereiche, Institution Hochschule, nationales Hochschulwesen/Rahmenbedingungen hindurch geprüft (Dippelhofer-Stiem 1983, 56). Dieses Modell, das im Anschluß an Bronfenbrenners Vorstellungen von sich umschließenden „Zwiebelschalen“ (1981) entwickelt

wurde, dient einer „Mehrebenenanalyse“, mittels derer die Wahrnehmungen der Befragten von Nahem und Fernem, also mikro- und makrosoziale Aspekte geordnet, Übereinstimmungen oder Spannungen zwischen den Ebenen erfaßt und dadurch sich ergebende ökologische Nischen aufgefunden werden können.

Ist dieses Modell nach innen differenzierter als das oben gezeichnete, so ist es andererseits nach außen hin abgeschlossener: es suggeriert die Betrachtung der Hochschule oder doch des Hochschulwesens als eines Raumes für sich. Dies aber ist angesichts der eingangs erwähnten Diffusion der Hochschule als Institution und der Studentenrolle fraglicher denn je. Wenn Nitsch (1983, 145) recht hat, der am Ende der Organisationssoziologie nur noch die Feststellung stehen sieht, „daß der Hochschulbereich sich über eine Fülle mehr oder weniger ‚lose verkoppelter‘ oder ‚verketteter‘ organisatorischer ‚Strukturelemente‘ oder -partikel feldartig konstituiert und bewegt“, dann muß auch eine Rekonstruktion der Sozialisationsumwelt Hochschule in Rechnung stellen, daß sich in ihr verschiedene Schichten nicht so sehr konzentrisch überlagern (wie es im Schalenmodell erscheint), sondern widersprüchlich kreuzen und die Studierenden jeweils an einer Schnittstelle verschiedener Lebensbezüge agieren (oder „balancieren“), die jeder für sich über die Hochschule hinausreichen.

Als solche postulieren Portele & Huber (1983, 100; Huber & Vogel 1984, 146) Wissenschaft, Beruf (Ausbildung und Selektion), Politik (den Studenten in Steuerung, Administration, Setzung formaler und materieller Rahmen des Studiums, im übrigen als Bürgern wie anderen begegnend) und Kultur/Subkultur (die sie mit ihrer peer-group/Generation teilen). Dabei ist das Interesse an der Herausbildung des (fachspezifischen) Habitus leitend und von daher der Blick primär auf die Schicht der Fachwissenschaft bzw. der ihr zugehörigen Fachkultur gerichtet; da jedoch nach der zugrundeliegenden Vorstellung vom Prozeß der Habitus der Struktur der alltäglichen Praktiken entspricht und diese bei

Studierenden in mehr Bezügen als nur diesem einen stehen, gilt es diese anderen Kulturen, denen er oder sie, und sei es partiell oder antizipatorisch, auch noch angehört, wenigstens bewußt zu halten. Zugleich zeigt sich der im Raum der Hochschule bis hinab zur einzelnen Lernsituation erfaßte Prozeß als in Wahrheit nach allen Seiten zu makrosozialen Zusammenhängen offen: zu Veränderungen in Wissenschaft und Berufswelt, in politischen Strukturen und kulturellem Klima.

Diese Skizze ist im (laufenden) Siegener Projekt „Studium und Biographie“ komplexer ausgearbeitet und abgewandelt worden. (Friebertshäuser 1989b; Engler 1989, 53). Hier wird im Zentrum eine eigene studentische Fachkultur postuliert im Schnittpunkt von vier Kulturen, unter denen „Politik“ ausgeblendet, dafür die Herkunftskultur der gesamten jeweils ins Studium ein tretenden Kohorte ins Bild eingesetzt wird. Dies allerdings hat gute Gründe für sich, bilden doch die je „Anderen“, die „Kommilitonen“ oder peers im Fach mit ihren kraft Selbstselektion sich einander annähernden Habitus die vordringlichste Umwelt der einzelnen Studierenden.

5. Fachspezifische Sozialisation

5.1. Zum Interesse an „fachspezifischer Hochschulsozialisation“

Es sind im wesentlichen drei Entwicklungen, die dahin zusammenwirken, daß sich die Hochschulsozialisationsforschung zunehmend auf fachspezifische Prozesse konzentriert – in Europa übrigens stärker als in den USA, wohl weil hier die Studiengänge stärker spezialisiert sind als dort auf dem vor allem untersuchten College-Niveau.

Unterschiede in Einstellungen und Lebensweisen

Daß sich die Angehörigen der verschiedenen Disziplinen, ob Lehrende oder Studierende, in bestimmten Merkmalen unter-

schieden, gehört zu den gängigen Stereotypen innerhalb wie auch außerhalb der Hochschulen. Mehr Interesse weckt, daß diese z.T. durch empirische Untersuchungen bestätigt werden. Am auffälligsten ist dabei die Konsistenz der politischen Einstellungen, insoweit diese in Parteipräferenzen der Befragten und Selbsteinordnungen im Links-Rechts-Spektrum zum Ausdruck kommen.

Unter berufstätigen Hochschulabsolventen fand eine Umfrage 1980 (Akademiker in Deutschland 1980, 255) ein Gefälle der ausgeprägten „Links“-Orientierungen von den Geisteswissenschaftlern über Naturwissenschaftler und Wirtschaftswissenschaftler bis zu Juristen, Medizinern und Ingenieuren und einen Anstieg der ausgeprägten Rechtsorientierung in etwa umgekehrter Folge. Wie aber die Akademiker, so auch schon die Studierenden: Wie die früheren Konstanzer Untersuchungen (Framhein, Bargel & Dippelhofer-Stiem 1981) über die Jahre hinweg, so zeigt auch die jüngste (Peisert 1988, 242), wie sehr innerhalb des gegenüber der Gesamtbevölkerung nach „links“ verschobenen Spektrums der politischen Standorte von Studierenden sich die Fächergruppen sowohl im politischen Interesse/Engagement als auch in den Positionen voneinander unterscheiden: ausgeprägt interessiert und stark nach „links“ orientiert in den Sozialwissenschaften, etwas abgeschwächt, aber doch deutlich beides auch in den Sprach- und Kulturwissenschaften; vor allem geringeres Interesse in den Naturwissenschaften und erst recht Ingenieurwissenschaften und Medizin, höheres Interesse hinwiederum, aber hier sich der „Mitte“ zurechnend in Wirtschafts- und vor allem Rechtswissenschaft. In dieses Bild paßt im besonderen auch die Kluft in der Verteilung „alternativer“ vs. „konventioneller“ Orientierungen (keineswegs nur bezogen auf Politik) auf wiederum hier Sozial-, dort Rechts- und Wirtschaftswissenschaften.

Andere Untersuchungen zeigen nichts wesentlich anderes (Glötz & Malanowski 1982; Krause, Lehnert & Scherer 1980; Überblicke bei Bargel 1985a; Schneider

1985, 215; Vogel 1986a) – wiederum auch im internationalen Raum (Altbach 1989) und auch dort schon seit langem (Emmerson 1968).

Durchaus parallel verhalten sich auch, alles in allem genommen, die Einstellungen zu anderen gesellschaftlichen Problemen, etwa zu sozialer Ungleichheit oder zu Politikformen (Peisert u. a. 1988, 267). Nach solchen Erhebungen ist ein Zusammenhang zwischen politischen und sozialen Einstellungen der Studierenden und ihrem Fach ebenso augenfällig wie beunruhigend; die Frage ist, welcher Art er ist.

Unterschiede in Problemwahrnehmungen und Lösungsperspektiven

Daß das Studium eines Faches je länger, desto mehr mit Spezialisierung einhergeht und diese zur Bornierung führen kann, ist ein ebenso geläufiger Topos in der Wahrnehmung der Fächerwelt (Snow 1967). Dennoch ist dieser vielleicht wichtigste Effekt (kognitiver) Sozialisation zu einem Untersuchungsgegenstand erst in den letzten Jahren geworden, nachdem die Irritationen in der Gesellschaft über Einseitigkeit, Interessengebundenheit und Beschränkungen der Um- und Weitsicht von „Fachleuten“ sich zu genereller Wissenschaftskritik verdichtet haben. Wie vollziehen sich, so drängt dann die Frage, die Prozesse, die zu jeweils so eingeschränkten Weltansichten und Problemauffassungen (Nowotny 1979) und zu Barrieren gegen interdisziplinäre Zusammenarbeit (Gaff & Wilson 1971) führen, und wie weit sind sie überhaupt beeinflussbar?

Unterschiede zwischen den Fächern als Kulturen überhaupt

Daß die Fächer sich mithin durch mehr unterscheiden als nur durch die ihnen eigentümlichen Gegenstände und Methoden ist dann eine Einsicht, auf die sowohl die o. g. Beobachtungen an ihren Mitgliedern hinführen wie auch neuerdings die „ethnogra-

phischen“ Studien zum alltäglichen Wissenschaftsbetrieb, in denen die Disziplinen, Subdisziplinen oder Forschungslabors als Kulturen erscheinen, die je ihre spezifischen sozialen Konstruktionen der Realität und Handlungsmuster hervorbringen. Wenn das so ist, muß Hochschulsozialisation als Initiation in Fachkulturen untersuchbar sein.

5.2. Fachkulturen und ihre Komponenten

In *Wirklichkeitsrekonstruktionen* (Weltbilder, conceptions of reality) und Problemansichten (-definitionen, Perspektiven, Paradigmen) manifestiert sich der den Mitgliedern eines Faches gemeinsame *Habitus*. Dieser wird, so die Annahme, aus dem System der alltäglichen Praktiken der Gruppe als einer spezifisch im sozialen Raum situierten heraus angeeignet. Dieser Zusammenhang wiederum muß als umfassend, daher nicht nur als System von Strukturen oder Funktionen, sondern als *Kultur* gedacht werden. Eine so umfassende und zugleich noch theoretisch begründ- und differenzierbare Beschreibung der Fachkulturen zu leisten steht noch aus; einige der Komponenten, an denen sich Grundzüge (traits) ausmachen lassen, im folgenden.

Normative Klimata. Politische Orientierungen von Professoren bzw. Lehrenden an Hochschulen der Bundesrepublik zeigten (Infratest Sozialforschung 1974; Noelle-Neumann & Schulz 1979) etwa dasselbe Bild wie die der Studierenden, nur daß hier, dank stärkerer Differenzierung der Fächerliste, Soziologie/Politologie am „linken“, Klinische Medizin am „rechten“ Ende erscheinen; dies wiederum stimmt überein mit (etwas älteren) Survey-Daten für Großbritannien (Halsey & Trow 1971, 432; Williams, Blackstone & Metcalf 1974), Frankreich Bourdieu 1984, 93) und USA (hier mit Rechtswissenschaft in liberalerer Position; vgl. Ladd & Lipset 1975, 60, 369; Lipset 1982; internationaler Überblick in Basu 1981). Nicht der Grad der Ausprägung, wohl aber die grundsätzlichen Relationen zwischen den Fächern bleiben sich also

auch über die nationalen Grenzen hinweg gleich. Ähnlich wie die politischen variieren andere soziale Einstellungen, aber auch wissenschaftsbezogene Orientierungen und Interessen der Hochschullehrer mit den Fächern.

Clark (1987) analysiert solche in Dimensionen wie theoretisch vs. praktisch bzw. akademisch vs. professionell, kosmopolitisch vs. lokal (eine Unterscheidung ursprünglich von Gouldner 1957), forschungs- vs. lehrinteressiert, für Selbstverwaltung engagiert oder nicht. Schon z. T. objektiviert in Strukturmerkmalen wie Lehrdeputaten, Forschungsapparaturen und Arbeitsorganisation und eingebettet in die hierarchische Differenzierung des amerikanischen Hochschulwesens ergibt sich daraus ein Profil, bei dem ein Fach wie theoretische Physik an einer bedeutenden Universität (Orientierung ausgeprägt theoretisch, akademisch, kosmopolitisch, Priorität Forschung) oder auch Sprachwissenschaften an einem Spitzen-College (genauso, aber Priorität Lehre) buchstäblich durch Welten von einem wie Sozialarbeit an einem vocational college (in allem das Gegenteil) getrennt ist. Ähnliche Merkmale erfaßt Becher (1987b). Die Erklärung, daß es solche Unterschiede sind, die dann ihre Entsprechungen bei den Studierenden finden (Bereiter & Freedman 1962), ist zwar plausibel, aber allein noch unbefriedigend, unterstellt sie doch entweder einseitigen Anpassungsdruck oder gerät zirkulär, da ja die Hochschullehrer wiederum aus diesen hergehen.

Interaktionsstrukturen (Bargel u. a. 1984, 102; Gleich, Meran & Bargel 1982; Peisert 1988, 178; Teichler 1987, 116) differenzieren ebenfalls stark zwischen den Fächern bzw. Fachbereichen (departments). Zumeist werden sie untersucht im Hinblick auf den Einfluß, den sie direkt oder vermittelt über eine Größe wie „Integration“ oder „Zufriedenheit“ (satisfaction) auf studentisches Lernen und Leisten haben (vgl. z. B. die von Winteler 1981 ausgewerteten Studien, insbes. Gaff u. a. 1976; Baird & Hartnett 1980; Ramsden 1979; Vreeland & Bidwell 1966; ferner Teichler 1987, 116). Ihre

Bedeutung für Identitätsentwicklung und Habitusmodifikation ist bisher überwiegend nur hypothetisch formuliert. So könnte die fachspezifisch erheblich differierende Kontaktdichte außerhalb von Veranstaltungen (Gleich, Meran & Bargel 1982) als solche in der Tat etwas über Integration und damit Chancen der Sozialisation, die Kontaktrichtung etwas über die dabei vor allem wirkenden Bezugsgruppen sagen. Letzteres sind vor allem die Mit-Studierenden des eigenen Faches; darüber hinaus haben z. B. Studierende der Naturwissenschaft mehr Kontakt zu Lehrenden, dabei aber vor allem zu Assistenten u. ä., die der Geisteswissenschaften eher weniger, aber durchaus zu Professoren, die der Wirtschaftswissenschaften insgesamt sehr wenige (Gleich, Meran & Bargel 1982, 116): Damit zugleich werden also auch Hierarchiestrukturen erfahren. Kontaktinhalte deuten darauf hin, wo außer fach- bzw. studienbezogenen Themen, die überall, bei den Naturwissenschaftlern ausgeprägt auch bei Kontakten mit Kommilitonen, Gegenstand sind, auch persönliche und Lebensprobleme zur Sprache kommen können: dies ist insgesamt wenig, bei Geisteswissenschaftlern aber auch gegenüber Hochschullehrern deutlich häufiger, bei Ingenieuren und Wirtschaftswissenschaftlern selten der Fall (Gleich, Meran & Bargel 1982; so auch im internationalen Vergleich: vgl. Jetten, Sagmeister & Jucivic 1984, 51).

Als analog dazu sind die Interaktionsstrukturen innerhalb von Lehrveranstaltungen zu betrachten, die nach Fachbereichen sehr unterschiedlich als stoffzentriert und/oder leistungsorientiert (Natur- und Ingenieur- bzw. Wirtschaftswissenschaften) oder person-(studenten-) bzw. interessen- (motivations-)orientiert (Pädagogik, Soziologie, z. T. Psychologie) erlebt werden (Gaff u. a. 1976; Gamson 1976; Ramsden 1979; Humpert & Hummer 1980; Giesen 1981, 135; Teichler 1987, 107 u. v. a. in großer Übereinstimmung). Studierenden aller Fächer gemeinsam ist allerdings die große Bedeutung, die einer den Studierenden zugewandten und an ihnen interessierten Haltung der Hochschullehrer beigemessen

wird – für Studienzufriedenheit und auch für die fachliche Motivation und Leistung. Auch dieser Aspekt der Interaktionsstruktur ist übrigens ein Indikator dafür, welche Themen und Annäherungsweisen in einer Fachkultur „zugelassen“ sind (vgl. Ramsden 1979 mit Bezug auch auf Bernstein 1977), welche Kommunikationsformen also von Studierenden als in ihr üblich und legitim erfahren werden können.

Lehrkultur und Lernorganisation zeigen ihre Entsprechungen zu den Interaktionsstrukturen. Selbstverständlich in der Praxis, aber keineswegs in ihren Folgen ist das nach Fächern recht unterschiedliche Verhältnis der *didaktischen Großformen* Vorlesung und Übung, Seminar und Tutorium, Labor- und Feldpraktikum. Innerhalb ihrer variieren wiederum fachspezifisch die *Lehrstile*, z. B. in der Vorlesung strukturierte, audiovisuell gestützte Information (vorherrschend in Naturwissenschaften) vs. nur oraler themenexponierender Vortrag (Geistes- und Sozialwissenschaften, Brown u. a. 1984; Brown & Bakhtar 1988), und ebenso die *Diskussionsstile*: geschlossener oder offener, konvergenz- oder divergenzorientiert, „Bluff“ erschwerend oder nahelegend usw., mit Naturwissenschaften jeweils bei der erst-, Sozialwissenschaften bei der zweitgenannten Alternative (Wagner 1977; Reiss 1979; Entwistle & Ramsden 1983, 128, 165).

Enger Zusammenhang besteht zu jeweils überhaupt erlebten Freiräumen für Autonomie und *Partizipationschancen*: niedrig in Medizin, Wirtschafts-, Natur- und Ingenieurwissenschaften (Dippelhofer-Stiem 1983, 115). An solchen Erfahrungen entlang wird sich die Gewöhnung an bestimmte Kommunikations- und Partizipationsmuster fortsetzen. Aber auch die *Anforderungen an das Lernen* werden hier als hierarchisch aufsteigend, schwierig, logisch, fremdbestimmt, regel- und methodengeleitet, dort als zyklisch, interpretierend, mehr selbstbestimmt und diffuser erlebt. Erwiesenermaßen entsprechen dem (und den Prüfungsstrukturen) die fachspezifisch unterschiedlichen *Lernstrategien*, die mindestens in der Zeit des Studiums bevorzugt,

damit aber auch eingeübt werden (Entwistle & Ramsden 1983, 165; Dippelhofer-Stiem 1983, 115; Marton, Hounsell & Entwistle 1985).

Zeitliche (und räumliche) Organisation des Lernens: Auch die fachspezifischen Unterschiede in der *zeitlichen Bindung* der Studierenden sind trivial (Oehler, Birk, Blahusch & Kazemzadeh 1976; Wagemann 1982; Gaff u. a. 1976; Entwistle & Ramsden 1983; Peisert u. a. 1988, 130), aber implikationsreich: die höheren Pflichtstundenzahlen („workload“) in Medizin, Natur- und Ingenieurwissenschaften legen „ökonomisches“ Erledigen der Lernaufgaben (surface level learning) nahe, lassen kaum Zeit für selbststrukturiertes Studieren, Jobben oder Selbsterfahrung, gewöhnen an eine bestimmte Strukturierung des Arbeitstages (mit deutlicherer Absetzung gegen „Freizeit“), den man zunehmend auch an einem bestimmten Arbeitsplatz (Labor, Klinik) verbringt: bei Geistes- und Sozialwissenschaftlern verschwimmen die Konturen von Arbeitszeit und -ort gegenüber Freizeit und privaten Räumen stärker – beides durchaus „isomorph“ jeweils zu manchen der normalerweise nach dem Studium anzutreffenden Arbeitswelten (vgl. Huber 1975, 1985; Schnitzer, Isserstedt & Narten 1983).

Curricularer Code: Bernstein (1977) hat mit der Unterscheidung zweier Codes der „Klassifikation und Rahmung“ intentionaler Wissensvermittlung ein heuristisch sehr fruchtbares Instrument zur Analyse von Fächern eingeführt: Einem „Kollektions-Code“ folgen Curricula, die durch scharfe Differenzierung und hierarchische Strukturierung der Inhalte nach innen und starke Abgrenzung derselben auch nach „außen“, gegenüber anderen Disziplinen und anderen Erkenntnisformen überhaupt gekennzeichnet sind; ihnen entsprechen soziale Rahmen, die die Hierarchie unter den Mitgliedern betonen und Lernenden wie z. T. auch Lehrenden wenig Raum für Mitgestaltung des Curriculums und Einbringen persönlicher Elemente lassen. Curricula des „Integrations-Code“ zeigen nach innen und außen schwächere Grenzziehungen,

weniger ausgeprägte Sequenzierung des Lernens und Hierarchisierung des Personals und mehr Offenheit für andere und besonders subjektive Sichtweisen.

Der „Kollektions-Code“ dominiert recht durchgehend die Natur-, dann auch Ingenieur- und Rechtswissenschaft sowie Medizin, der „Integrations-Code“ fast notwendig Pädagogik, Soziologie, Psychologie – die Fächer der „Selbstbetroffenheit“ (Schülein 1977) – und situationsabhängig die Geisteswissenschaften: in Zeiten der Krise öffnen diese wie andere sich zum „Integrations-Code“ hin. Zwar ist m.W. ein systematischer Zusammenhang zwischen dominantem Code und Sozialisationseffekten noch nicht empirisch untersucht worden (vgl. aber den Ansatz von Franke-Wikberg & Zetterström 1984), aber sehr plausibel: die maßgebliche Kategorie ist hier die der Grenze oder Grenzziehung, in deren fortgesetzter Beachtung sich der fachspezifische „Blick“ einstellt, die Differenz zu allem nicht Her„gehörigen“ verinnerlicht, (auch soziale) Distanz betont, alles zusammen: Habitus ausgeprägt wird. Wie der „Blick“ dahin ausgerichtet wird, von anderen Aspekten als den fachspezifisch traktierbaren eines Problems abzusehen, zeigt sich für Jura (Schütte 1982) an der Präparierung der „Fälle“, die zu lösen, und der Beschränkung der Verfahren (Subsumption), die dafür zu verwenden sind. Eines der Resultate fassen Dahlgren & Pramling (1987; Dahlgren 1978, 1987) als „Dekontextualisierung“ der Fachkonzepte, die sie bei Studierenden der Betriebswirtschaften und Medizin fanden (bei Ingenieuren hingegen nicht, evtl. dank heftiger Technik-Thematisierung in den Medien).

Auch Schmidt (1985) zeigt am Chemiestudium höchst überzeugend, wie – einflussreicher vermutlich als alle verbalisierten Erwartungen (dazu vgl. Krameyer 1985) – schon die äußere Einrichtung des Arbeitsplatzes im Labor und dann die dort alltäglichen Operationen (des „Bastelns“ nach einem Schritt-für-Schritt-Prinzip einerseits, der textlichen Verarbeitung andererseits) geeignet sind, zusammen mit einem

spezifischen Bild von Natur als potentiell konstruierbar eine starre Trennung zwischen fachlichem Arbeiten und sozialem bzw. politischem Handeln im Habitus von Chemikern aufzubauen. In diesem Sinne kann man Grenzziehung und Abtrennung nicht nur am pädagogischen Code, sondern auch an der spezifischen *Wissenschaftssprache* festmachen: daran nämlich, wie weit jeweils die pragmatische Dimension von Sprache in ihr nicht elaboriert, sondern ausgeblendet, damit auch abgewertet und in die Alltagssprache abgedrängt wird, die aber, obgleich inoffiziell, als Metasprache unentbehrlich bleibt (so Klüver 1979, 130; 1988 am Beispiel der Naturwissenschaften). Heipcke (1987) analysiert unter Bezug auf Lorenzer eindringlich die Problematik, die solche unvollkommene Symbolisierung oder „Desymbolisierung“ persönlicher Erfahrungen („Erinnerungen“) in verengten Begriffen der offiziellen Sprache als Zumutung und „Verdrängung“ für die Identitäts- und Habitusentwicklung hat.

Epistemologische Merkmale. Die Kategorie der Grenze oder Differenz bleibt noch formal und negativ. Versuche, inhaltlich und positiv zu beschreiben, was die Curricula und darüber hinaus die Kulturen der Disziplinen unterscheidet, führen, auch wenn sie mit Merkmalen des Lehrmaterials, z. B. Explikationsgrad der Konzepte und Methoden, logische Strukturen, Wahrheitskriterien (Donald 1986) operieren, nach der einen Seite hin ins Dickicht der Probleme, die Disziplinen selbst epistemologisch zu klassifizieren: nach „rein-angewandt“, „hart-weich“ (Biglan 1973 a, b), nach Orientierung auf Abstraktion, Generalisierung, Wiederholbarkeit vs. auf Konkretion, Komplexität, Besonderheit, Präferenz für quantifizierende vs. qualitative Methoden (Becher 1987 b), konsens- oder aber disensorientierte Artikulation usf.

Wie oben ausgeführt, interessiert dergleichen hier nicht so sehr als im Curriculum zu vermittelnde Kognitionen, die selbstverständlich fachspezifisch sind, sondern als Grundzüge des jeweils spezifischen Modus der sozialen Konstruktion der Wirklichkeit und damit nicht nur der Logik, sondern

auch der „Soziologik“ des jeweiligen Faches. Auch schon für die Studierenden, spätestens als Diplomanden, unmittelbar erfahrbar wird dieser Zusammenhang in den unterschiedlichen *Organisationsformen und Bezügen wissenschaftlicher Arbeit*, in die sie hineinwachsen (Einzelarbeit oder Arbeitsgruppe, gebunden an Apparate oder nicht, zielend auf eigene ganzheitliche Interpretation oder Teilbeitrag zu übergreifendem Untersuchungsprogramm, intern entwickelte oder extern gestellte und evtl. finanzierte Fragestellungen verfolgend usw.), in den Diskussionsstilen (Konsens oder Dissens suchend) und den Publikationsusancen, genauer: den schrittweisen Verwandlungen von Beobachtungen in Texte, in denen die Konstruktion (von Phänomenen zu Fakten) sich vollzieht (Klüver 1988, 155).

Lebensstile und Geschmackspräferenzen. Beobachtungen hierzu wurden bisher seltener systematisch ausgewertet, sind aber im Hochschulalltag durchaus präsent. Anhaltspunkte sind „extracurriculare“ oder Freizeitinteressen von Studierenden (vgl. „collegiate culture“ bei Clark & Trow 1966) und Hochschullehrern (gestreift z. B. bei Ladd & Lipset 1975, 345), die nach Fächern unterschiedlich „hochkulturell“-musische, populärmusische, verschiedene sportliche sowie religiöse und soziale Aktivitäten bevorzugen (Bradshaw 1975), ferner Ernährungsweisen, Kleidungsstile (Portele 1979; Apel 1987; Engler 1989), Wohnformen (Huber 1985), sogar Ausgestaltung der Hochschulbauten, schließlich Hochschulwechsel und Auslandsstudium (vgl. insgesamt Liebau & Huber 1985). Bourdieu (1982) hat die soziale Bedeutung dieser „feinen Unterschiede“ gelehrt, insbesondere für den Zusammenhang gesellschaftlicher Reproduktion.

Rekrutierung. Soweit nach dem eingangs Erwähnten am fachspezifischen Habitus der Akademiker der jeweilige „Blick“ interessiert, könnte die gerade erst begonnene Erforschung solcher curricularen und epistemologischen Dimensionen hochschulischer Alltagspraxis reichen Aufschluß geben. Die politischen und sozialen Einstel-

lungen aber und die Lebensweisen allein aus solchen Strukturen der Fachumwelt erklären zu wollen, ginge sicherlich fehl: sie ergeben sich erst aus der Mischung mit oder gar vor allem aus Herkunft und Zielen, die die Studierenden schon mitbringen. Die Evidenz für fachspezifische Unterschiede der „Rekrutierung“ nach Herkunft und Geschlecht der Studierenden (und zu meist noch der Lehrenden), der Studien- und Berufsmotivation, Lebensziele und Werthaltungen schon zu Studienanfang, womöglich auch bestimmter psychischer Dispositionen ist so überwältigend, daß sie hier nicht ausgebreitet werden kann (vgl. z. B. für die BRD Peisert u. a. 1981; Schnitzer, Isserstedt & Narten 1983; Bargel u. a. 1984; Reissert 1980; Peisert u. a. 1988; für Österreich Kellermann 1984, 1987; für Frankreich Bourdieu & Passeron 1971, Bourdieu 1984; für Großbritannien Williamson 1984; Framhein & Langer 1984; Huber 1990). Diese Studien zeigen, aufs größte zusammengefaßt, erstens, daß sich die Fächer trotz aller sog. Nivellierung, weiterhin nach der Ausstattung ihrer Studierenden mit ökonomischen und/oder kulturellen *Kapital*“ (mit Bourdieu 1982 beschrieben) unterscheiden: Philologien, Kulturwissenschaften, Jura und vor allem Medizin weichen nach „oben“, Sozialwissenschaften (bes. Pädagogik), Mathematik, Natur- und vor allem Ingenieurwissenschaften nach „unten“ vom Durchschnitt ab. Das besagt etwas über die substantiellen Voraussetzungen für Kommunikation, Lebensweisen etc., kurz Kultur in den Fächern, die jedem durch die peers eröffnet werden, aber auch über den Platz, den die Fächer in den familialen Strategien der Statusreproduktion bzw. -steigerung einnehmen (Bourdieu 1984; Preisser 1989; Huber 1990). Beides gilt auch für den Anteil der *Frauen*: Sie sind immer noch so ungleich repräsentiert – in den Geistes- und Sozialwissenschaften beträchtlich über, in Physik, Chemie, Wirtschafts- und vor allem Ingenieurwissenschaften weit unter dem Durchschnitt von immer noch unter 40% –, daß die Frage zurecht gestellt worden (Projekt Studium und Biographie 1988; Ecarius

1988), wenn auch noch nicht beantwortbar ist, wie weit Unterschiede in Fachkultur und Fachhabitus nicht vor allem der unterschiedlichen Partizipation von Frauen geschuldet sind. Zunehmende Unterschiede auch in Alter und vorgängiger Berufserfahrung komplizieren das soziale Profil schon der Studienanfänger noch darüber hinaus. Auch mit den von ihnen geäußerten *Studien- und Berufswahlmotiven* stiften oder spiegeln Studienanfänger unterschiedliche Klimata: Unbeschadet der durchgängig dominanten Antwort „Interesse an Fach bzw. Tätigkeit“ erklären gegenüber den theoretischen oder akademischen Neigungen der Geisteswissenschaftler, Mathematiker oder Physiker und den normativen professionstypischen Zielen der Mediziner oder Pädagogen die Juristen, Ingenieure und besonders Wirtschaftswissenschaftler ihr Fachstudium deutlicher als Mittel zu anderen Zwecken (Status, Einkommen, Flexibilität). Die Gruppen, die ihr „Kapital“ im

Wirtschafts-, Rechts- oder Gesundheitssektor zu erhalten oder zu mehren hofft, werden im Durchschnitt weniger geneigt sein, deren Ordnungen, die „Rendite“ erwarten lassen, grundsätzlich in Frage zu stellen, während dies geradezu zur Selbsterhaltung des intellektuellen Sektors gehört (Bourdieu 1984).

Die politischen und sozialen Einstellungen, die schon unter den Studienanfängern in gleicher Weise wie bei den Studierenden überhaupt nach Fächern variieren, erklären sich also aus der gesellschaftlichen Verwendung von deren Wissen und Absolventen und aus dem Platz, den sie (deshalb) auch im Prozeß gesellschaftlicher Reproduktion einnehmen (Liebau & Huber 1985). Der fachspezifische Habitus ist als Amalgam der schon mitgebrachten mit den in der Fachkultur herrschenden und teils durch Einübung, teils durch Selektion verstärkten Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmustern zu interpretieren.