

LUDWIG HUBER

HOCHSCHULE ALS "UMWELT"

## INHALT

1. Entwicklung der Fragestellungen
2. Sozialisationsfaktoren jenseits der Hochschule
  - 2.1 Vorgegangene Sozialisation und Selektion
  - 2.2 Arbeitsmarkt und Berufsrollenantizipation
  - 2.3 Übergreifende gesellschaftliche Bedingungen und Entwicklungen
3. Ein Schema zur Beschreibung und Erfassung der Umwelt "Hochschule"
  - 3.1 Ansätze und Probleme der Selektion von Beschreibungsdimensionen
    - 3.1.1 Proklamierte Bildungsziele
    - 3.1.2 Vorstellungen, Attitüden und Ansprüche von Akademikern
    - 3.1.3 Arbeits- und Berufsfunktionen
    - 3.1.4 Analogie von Lebens- und Arbeitsbedingungen in Hochschule und Beruf
  - 3.2 Ansätze zur Beschreibung der Analogien von Hochschul- und Berufswelt
    - 3.2.1 Das Schema "Analogie von Umweltfaktoren in Hochschule und Beruf"
    - 3.2.2 Merkmale der 'Umwelt' als Handlungsbedingungen
    - 3.2.3 Zur Bedeutung materieller Bedingungen
    - 3.2.4 Zur Sammlung von Beschreibungskategorien
    - 3.2.5 Zur Streitfrage von 'objektiver' oder 'subjektiver' Umwelterfassung
4. Besonderheit der Situation von Studenten gegenüber Berufstätigen

## 1. ENTWICKLUNG DER FRAGESTELLUNGEN

Die Frage nach der Hochschule als "Umwelt", mit der sich Studenten während ihrer Studienzzeit auseinandersetzen und in dieser Interaktion ihre Qualifikationen und sozialen Strategien festigen oder verändern, kann mit unterschiedlichen Perspektiven verfolgt werden: entweder ist die Frage, welche Faktoren innerhalb der Hochschule überhaupt relevanten Einfluß auf die Lernprozesse der Studenten ausüben, mit dem Interesse, einige dieser Faktoren so zu verändern oder im engeren Bereich der Lehre so einzukalkulieren, daß bestimmte hochschuldidaktisch erwünschte Lernprozesse besser, d.h. intensiver und weniger gestört, realisiert werden können. Oder es ist die Frage, wie sich die "Umwelt" Hochschule zu anderen "Umwelten", besonders der Berufe von Hochschulabsolventen, verhält. Wobei es entweder (wie in den meisten bisherigen Untersuchungen) darauf ankommt, welche besonderen Eigenschaften der Umwelt Hochschule welche besonderen Merkmale akademischer Sozialisation ausbilden helfen, oder darauf, welche gemeinsamen Merkmale der Umwelt Hochschule (in ihrer heutigen Form) und der Umwelt Beruf eine Angleichung der Sozialisationsmerkmale von Hochschulabsolventen an die in ihrem künftigen Berufsfeld gängigen oder nötigen herbeiführen helfen mit dem Interesse, je nach politischen Intentionen und Annahmen auf Erhaltung der Besonderheit oder auf Förderung der Angleichung hinarbeiten oder ihre Folgen zu korrigieren. Jede dieser Fragestellungen stellt sich obendrein nach Disziplinen und Professionen spezifisch.

In diesem Beitrag nehme ich die letztgenannte Fragestellung auf und versuche auszudenken, welche Fragen dazu im einzelnen untersucht werden müßten, welches die Ergebnisse und worin sie relevant sein könnten. Besondere Anlässe dazu liegen darin, daß in der hochschulpolitischen Diskussion die staatlich-administrativen Maßnahmen stärkerer Kontrolle und Rationalisierung des Hochschulbetriebs als die besonderen Merkmale akademischer Qualifikation und Sozialisation beeinträchtigend aufgefaßt und dies, wiederum mindestens soweit die Diskussion von den Akademikern selbst geführt wird, mit Selbstverständlichkeit als negativ bewertet wird. Andererseits und im Widerspruch dazu regt sich, z.T. bei denselben Disputanten, Skepsis gegenüber der zumindest gesellschaftspolitischen Ambivalenz eben dieser besonderen Qualifikation und Sozialisation, auf deren ungeschmälerte, ja schon zu steigernde Realisierung so viel hochschuldidaktisches Bemühen sich gerichtet hat. Diese Skepsis hat vermutlich u.a. folgende Gründe: Mit den besonderen fachlichen und allgemein wissenschaftlich-methodischen (operativen) Qualifikationen, mit besonderen Fähigkeiten für Kommunikation, Kooperation, Arbeitsorganisation usw. (kooperative Qualifikationen) und mit schließlich höherer Ausprägung normativer Qualifikationen (wie z.B. "kritisches Bewußtsein", Liberalität und Toleranz, ästhetische Sensibilität etc.), die den Akademikern von anderen Bevölkerungsgruppen oder von sich selbst mit mehr oder weniger Recht zugeschrieben werden (vgl. BARGEL/FRAMHEIN 1974), wird zugleich, so scheint es, ein höherer Grad von Qualifikationsbewußtsein und, daraus abgeleitet, Führungsanspruch innerhalb und außerhalb des Fachgebiets vermittelt, aus dem weitere Ansprüche (auf hohen sozialen Status und materielle Privilegien) und soziale Strategien (Verteidigung von Kompetenzbereichen, Bluff) folgen. Dieser Seiteneffekt der Sozialisation von Akademikern mag für deren Handeln in unstrukturierten Situationen ihrer typischen Berufe (vgl. LUTZ/KRINGS 1971) sowie darüber hinaus (BARGEL/FRAMHEIN 1974, 12 f) mittelbar zur Legitimation ihrer gesellschaftlichen Stellung (BOURDIEU/PASSERON 1971) durchaus funktional sein, leitet aber ihre politischen Einstellungen und Aktivitäten (wenn vorhanden) in eine fragwürdige Richtung auf die Verstärkung ihrer eigenen politischen Rolle, ihrer eigenen Handlungsspielräume usw.

Dies gilt für die beiden "sozialen Figuren" (BARGE L/FRAMHEIN 1974, 17 f) des "Intellektuellen" und des "Experten" grundsätzlich gleichermaßen, insofern der letztere politische Fragen aus seiner Kompetenz von vornherein ausschließt, der erstere sie zwar vielfach beredet, aber Verantwortung für die Durchsetzung bestimmter Lösungen und für ihre Folgen gewöhnlich nicht übernimmt.

Von diesen Fragwürdigkeiten der "besonderen" Sozialisation von Akademikern abgesehen, richten sich Zweifel aber auch darauf, wieweit sie nicht längst zu einem Stereotyp geworden ist, dem, wenn überhaupt, nur eine Minderheit von Akademikern noch entspricht, während die Masse der Studenten hinter dieser Nebelwand bereits ganz anders lernt bzw. lernen muß, nämlich Pünktlichkeit, Fleiß, beliebige Ein- und Versetzbarkeit, Leistungsstreben, Konkurrenz, Unterordnung und nur begrenzte Kritik, also "Tugenden" von abhängig Arbeitenden: dem wachsenden Bedarf und Einsatz akademischer "Sachbearbeiter" (W. MÜLLER 1974) entspräche eine wachsende Zahl von Studenten des Typs "Arbeitsbiene" (KEIL/PIONTKOWSKI 1973, bes. 53 ff) bzw. "fleißiger Detailarbeiter" (MÖRSCH u.a. 1974, bes. 128 ff) schon in der Umwelt Hochschule.

Welche dieser Ausprägungen akademischer Sozialisation man auch vor Augen hat: die eben gewählte Fragestellung drängt sich auf. Es sollen dazu im folgenden erörtert werden:

1. der vermutliche relative Stellenwert der Umwelt Hochschule für die Sozialisation von Studenten,
2. die Kategorien, die einem Vergleich zwischen ihr und der Berufswelt zugrunde gelegt werden sollten;
3. einige Merkmale, die das Dasein des Studenten in jedem Falle von dem des Berufstätigen unterscheiden, und ihre möglichen Auswirkungen.

## 2. SOZIALISATIONSFAKTOREN JENSEITS DER HOCHSCHULE

Einmal vorausgesetzt, es gibt die erwähnten besonderen Merkmale, die für die Sozialisation von Hochschulabsolventen charakteristisch, d.h. häufiger als bei anderen vergleichbaren Gruppen sind: welchen Anteil hat daran, im Verhältnis zu anderen Faktoren der Umwelt, mit denen sich der Student während seiner Studienzeit auseinandersetzt, die Hochschule selbst?

Zunächst gibt es gute Gründe, mit einem eher bescheidenen Einfluß der Umwelt Hochschule (diese vorläufig als Ganzes genommen) zu rechnen; nichts scheint falscher als der Versuch, die Hochschule als eigene Welt von der weiteren Umwelt zu isolieren und sie in ihren Wirkungen auf ihre Mitglieder dann nach dem Muster totaler oder geschlossener Institutionen zu analysieren (vgl. die Kritik von NITSCH 1973, 402 ff, 416, an amerikanischen Untersuchungsansätzen dieser Art, und in diesem Band S. ).

### 2.1 Vorangegangene Sozialisation und Selektion

Erstes Argument: Die wichtigsten Merkmale akademischer Sozialisation liegen schon vor bzw. mit dem Eintritt in die Hochschule fest. Dies Argument kann einerseits bezogen

werden auf entwicklungspsychologische oder sozialisationstheoretische Annahmen dahingehend, daß einer Veränderung der bis dahin erreichten Sozialisation im Erwachsenenalter enge Grenzen gezogen seien, zumal was grundsätzliche Werte, soziale Einstellungen und Kommunikationsfähigkeit angeht (vgl. die Diskussion bei BRIM 1974, 20 ff; HARTMANN 1974, 144 ff). Insofern Fähigkeit und Bereitschaft zum Um- und Weiterlernen von den je vorangehenden Lernprozessen abhängig sind, mögen die Voraussetzungen für Veränderungen in der zuvor erreichten Sozialisation bei Studenten, einer in dieser Hinsicht privilegierten Gruppe, aber relativ günstig sein. Im übrigen ist diese Fassung des Arguments offenbar vor allem mit dem struktur-funktionalistischen Sozialisationskonzept, insbesondere der darin vorausgesetzten Konstanz und einseitigen Wirkung der Sozialisationsrahmenbedingungen verknüpft und durch die Kritik an jenem mitbetroffen.

Das Argument kann jedoch in seiner gewichtigeren Fassung auch auf die mit Selektion bzw. Selbstzuordnung oder -elimination vorweg getroffenen Entscheidungen über die Verteilung von so oder so sozialisierten Personen auf diese oder jene Ausbildungswege, -institutionen oder -gebiete bezogen werden. Es ist zunächst kaum verwunderlich, daß in den von amerikanischen Collegeuntersuchungen so besonders geschätzten Einstellungsdimensionen "politisches Interesse, Liberalität/Toleranz, Aufgeschlossenheit für kulturelle und ästhetische Werte" usf. Unterschiede zwischen den übrigen Jugendlichen und den College-Studienanfängern schon zum Zeitpunkt des Eintritts ins College festgestellt wurden, wenn man sich den familiären Hintergrund derer ansieht, denen diese Ausbildung möglich ist. Sind die Selektionsinstrumente und -kriterien auf in solchem Milieu gleichfalls besser zu entwickelnde Fähigkeiten, z. B. Sprachbeherrschung, artifiziell-abstraktes Denken, Selbstvertrauen und Sicherheit in ungewohnten und unbestimmten Situationen hin angelegt, wie es für die amerikanischen Eingangstests, die deutsche Reifeprüfung und besonders den französischen Concours (vgl. DELSAUT 1970, 49 ff) gilt, dann braucht die Hochschule anschließend nicht mehr viel zu tun oder zu unterlassen, damit die gleichen Merkmale auch später bei ihren Absolventen wieder oder noch höher ausgeprägt erscheinen. Sie braucht sie nur weiterhin als selbstverständlich vorauszusetzen, um zu bewirken, daß die Fortsetzung dieses Selektions- und Selbsteliminationsprozesses innerhalb des Studiums - in Fachwechsel, Studienabbruch etc. - diese Merkmale in der Absolventenpopulation eher noch "reiner" hervortreten läßt (vgl. BOURDIEU/PASSERON 1971, bes. 174 ff).

Dasselbe gilt, sodann, auch für die Wahl der Fächer als Vorentscheidung der fachspezifischen Sozialisationseffekte. In dem Maße, in dem politisches Interesse und politische Richtung, Bevorzugung bestimmter Arten Wissenschaft zu treiben und kulturelle und soziale Motive überhaupt die Wahl des Faches beeinflussen, ist dieses, pointiert gesprochen, mehr Folge als Ursache der bei seinen Absolventen besonders ausgeprägten Einstellungen. Für diese Feststellung ist hier noch unerheblich, ob Wähler eines Faches zunächst nur an die Realisierung ihrer besonderen Vorstellungen und Interessen während des Studiums oder bereits an die Möglichkeiten denken, sie in diesem Fach entsprechenden späteren Berufen zu verfolgen.

Eng damit verbunden ist jedenfalls, drittens, ein Selbstbild in Orientierung an den Figuren des Intellektuellen, des Experten, des Sachbearbeiters usw. und die Selbstzuordnung zu denjenigen Arbeits- und Kommunikationsformen, die, im Schutz eines solchen Leitbilds, den eigenen schon mitgebrachten Fähigkeiten und Unfähigkeiten am besten entsprechen. Nach demselben Muster dürfte sich, soweit sie nicht durch Zwischenprüfungen oder materielle Bedingungen erzwungen ist, die Wahl der in Sachbearbeiterpositionen

führenden Studiengzweige oder -abschlüsse vollziehen: unter dem Eindruck geringerer Erfolgchancen gegenüber Konkurrenten, die die Fähigkeiten und Voraussetzungen schon mitbringen, die die Universität für bestimmte Studiengzweige und -abschlüsse stillschweigend verlangt, ohne allen die Möglichkeiten zu geben, sie zu erwerben (vgl. SAINT-MARTIN 1971, bes. 121 ff; MÖRSCH u.a. 1974, bes. 133 ff).

## 2.2 Arbeitsmarkt und Berufsrollenantizipation

Zweites Argument: Ungleich stärker als die ja doch nur vorübergehend bewohnte Umwelt Hochschule wirkt die künftige Umwelt "Beruf" auf den in dieser Phase stattfindenden Sozialisationsprozeß ein. Auch dies Argument kennt mehrere Fassungen:

Die eine, die den Arbeitsmarkt ins Auge faßt, besagt, daß Unsicherheit oder Sicherheit künftiger Berufsaussichten wesentlich die Arbeitshaltung und Strategie im Studium und insbesondere z.B. politische Teilnahme und Aktivität beeinflusse. Die gerade jetzt wieder häufige Meinung, der Rückgang der politischen Studentenbewegung sei eine Reaktion auf die schlechteren Berufsaussichten von Akademikern insgesamt, wird allerdings durch die bisherigen Analysen früherer Phasen nicht bestätigt und konnte offenbar zu anderen Zeiten beliebig mit dem Gegenteil ausgetauscht werden: Die Studentengenerationen der 50iger Jahre hatten sehr sichere Berufschancen, aber keine Studentenbewegung. In der Studentenbewegung der 60iger Jahre waren in den USA einerseits, Frankreich und Deutschland andererseits Studenten der Sozialwissenschaften führend, aber ihre Berufsaussichten waren drüben und hüber sehr verschieden (vgl. ALLERBECK 1973). Schlechte Berufsaussichten wiederum können kaum der Grund für die relative politische Abstinenz von Medizinern und, mindestens früher, von Naturwissenschaftlern und Ingenieuren sein.

Diese Art von "Fernwirkungen" der künftigen Berufswelt kann also offensichtlich für sich allein so unterschiedliche Effekte in der Dimension politischer Einstellungen und Aktivitäten nicht erklären. Die gegenwärtig überall zu machenden Beobachtungen in dieser Dimension werden allerdings ein Stück weit erklärlicher, wenn man - von anderen Rahmenbedingungen noch abgesehen - nicht das allgemeine Beschäftigungsrisiko als solches heranzieht, sondern das verschärfte Beschäftigungsrisiko, das nach den Berufsverböten gerade die politische Aktivität bedroht.

Die andere Fassung des Arguments hat viele empirische Belege für sich: die allmähliche antizipatorische Identifikation mit den Rollenerwartungen und Normen im angestrebten Beruf. Diese Fernwirkung des Berufs ist verständlicherweise desto kräftiger, je klarer und bewußter bzw. je früher die Berufsentscheidung getroffen ist und festliegt, je höher der Grad der Professionalisierung und je spezifischer dementsprechend die Normen des angestrebten Berufs sind, je mehr die Hochschullehrer des Fachs zugleich angesehene Repräsentanten der Profession und darin Vorbild sind; die Belege sind daher vor allem für Medizin, aber auch für Rechtswissenschaft am eindrucklichsten. Von dieser Wirkung werden verschiedene Dimensionen von Sozialisierungseffekten betroffen: die Kognition der Tätigkeit der jeweiligen Disziplin, das Selbstverständnis als Intellektueller oder Experte, die politische Aktivität oder Abstinenz, die Kommunikations- und Kooperationsebenen und -formen etc., aber auch die Einstellung zum Studium als nur Mittel/Weg zu einer Profession oder in höherem Maße Selbstzweck. Eine politische Aktivität in oppositionellen Bewegungen, dies wieder als Beispiel, ist angesichts dessen nur zu erwarten, wenn

- politische Aktivität auch zur künftigen Berufsrolle gehört oder jedenfalls paßt,
- die Beziehung zum bzw. die Wahl von einem künftigen Beruf noch unklar ist oder absichtlich gemieden wird (doch könnte dies auch als Folge eines schon vorhandenen politischen Interesses und familiärer und materieller Bedingungen, die einen Aufschub der Entscheidungen zulassen oder begünstigen, verstanden werden),
- das Idealbild der künftigen Berufstätigkeit und die Beschreibung der normalerweise erreichbaren Positionen/Funktionen anfangen auseinanderzuklaffen: davon geht die Auffassung der Studentenbewegung als antitechnologischer Konterrevolution, aber auch als ein Protest gegen "Dequalifizierung" aus. (Die Unterschiede der hier an sich gleichermaßen betroffenen Naturwissenschaftler und Ingenieure jedenfalls in der Studentenbewegung der 60iger Jahre: ALLERBECK 1973, 148 ff.; ARCHER 1972, 39 ff. bedürfen dann allerdings noch einer zuzsätzlichen Erklärung).

### 2.3 Übergreifende gesellschaftliche Bedingungen und Entwicklungen

Drittes Argument: Bedeutend stärker als durch ihre unmittelbare Umwelt Hochschule werden Studenten durch ihre weitere Umwelt, d.h. durch übergreifende gesellschaftliche Zustände und Entwicklungen ihrer Zeit beeinflußt, insbesondere in ihren politischen Anschauungen, in der Einstellung zur eigenen Arbeit und Rolle und in ihren Lebensformen. Da sich doch in vielen wichtigen Punkten die Hochschule in den letzten beiden Jahrzehnten nicht so schlagartig geändert hat, können, so wird gefolgert, die augenfälligen Unterschiede im Verhalten der Studenten nicht mit Hilfe von Faktoren innerhalb der Hochschulen allein erklärt werden. Hier sind nun allerdings eindeutige Beziehungen besonders schwer herauszufinden. Nehmen wir als Beispiel wieder die Studentenbewegung (in der Annahme, daß sie als Indiz für Grad und Richtung des politischen Interesses gewertet werden darf); die Konjunkturkurve ist mit den Entwicklungslinien der nach außen wahrnehmbaren Unterstützung der Studentenbewegung in den verschiedenen Ländern alles andere als deckungsgleich; die außenpolitische Entwicklung (Lockerung des schroffen Antikommunismus, "Entspannungspolitik") mag zwar die Akzentuierung innerpolitischer Auseinandersetzungen und Demokratisierungstendenzen ermöglicht haben, aber die innenpolitische Lage ist zwischen den Phasen "ohne" und "mit" Studentenbewegung (50iger und 2. Hälfte der 60iger Jahre) weniger verschieden als zwischen den verschiedenen Ländern während "ihrer" jeweiligen Studentenbewegung; über den jeweils gleichzeitigen Stand der Klassenkämpfe wage ich keine Aussage (vgl. zu Schwierigkeiten und Widersprüchen solcher politökonomischer Erklärungsansätze auch nur für die BRD - ohne den zu fordernden internationalen Vergleich - KUCKUCK o. J. (1975), bes. 25 ff). Feststellbar ist nur, daß die identische ökonomische, außen- und innenpolitische Situation in keiner anderen Bevölkerungsgruppe eine vergleichbare Bewegung hervorgehockt hat und daß die Studentenbewegungen in den USA, in Frankreich (Mai 1968) und der BRD (bei den Anti-Notstands-Kundgebungen) auch nur über kurze Phasen ein breites Echo bei anderen Bevölkerungsgruppen gefunden haben.

Es liegt auf der Hand, daß eine Kombination der Erklärungsansätze hinsichtlich der Beziehungen zur gleichzeitigen weiteren Umwelt gefordert ist und weiterhelfen könnte, und daß es hier besonders nötig wäre, einzubeziehen, daß die Studenten als handelnde Subjekte nicht geschichtslos auf Veränderungen der weiteren Umwelt reagieren, sondern ihre Strategien auch

aufgrund der Erfahrungen mit vorangehenden Veränderungen dieser Umwelt (z.B. Verunsicherung durch Stopp des ungebrochenen Wachstums und erste Konjunkturkrise) als auch mit den eigenen Reaktionen der Studenten darauf (Erfahrung der Repressionen gegen studentische Opposition) entwickeln.

Für andere Dimensionen, etwa das Arbeitsverhalten, die Einstellung zu Leistungsforderungen und -kontrollen die extracurricularen Bildungsinteressen u.a., fehlt es m.W. an historischen Untersuchungen ihrer Beeinflussung durch Veränderungen der weiteren Umwelt, die zu Aussagen wie den obigen auch nur hinführen könnten.

Die Aussagen dieses Abschnitts haben sich bezogen auf "unmittelbare" Beziehungen zwischen Studenten (als Bürgern gleichsam) und gesamtgesellschaftlichen Zuständen bzw. Veränderungen. Sofern diese letzteren die Umwelt Hochschule selbst verändert haben und auf diese mittelbare Weise die Studenten treffen, sind sie m.E. als (sich ebenfalls laufend verändernde Faktoren in der Umwelt Hochschule, also im nächsten Abschnitt, zu behandeln; dazu gehören die durch Einfrieren der Bildungsausgaben/Numerus Clausus veränderte Zuteilung von Studienfächern und -plätzen, die damit und mit der Reform der Sekundarstufe II zusammenhängenden Verschiebungen in Studienvoraussetzungen und -motivation, die verschlechterte Studienförderung/Anstieg der Werkarbeit, die Massensituation in vielen Fächern, die Verschärfung des Prüfungsdrucks usw.

### 3. EIN SCHEMA ZUR BESCHREIBUNG UND ERFASSUNG DER UMWELT "HOCHSCHULE"

#### 3.1 Ansätze und Probleme der Selektion von Beschreibungsdimensionen

Angesichts der Komplexität der Institution Hochschule und der entsprechenden Vielfalt möglicher Beschreibungsdimensionen und Untersuchungsmethoden muß eine Selektion ermöglichendes Prinzip gefunden werden. Dies wiederum hängt vom Frageinteresse ab.

##### 3.1.1 Proklamierte Bildungsziele

Will man prüfen, wie weit die Hochschule ihre mehr oder minder deutlich proklamierten Bildungsziele auch tatsächlich zu erreichen sucht, so wird man diejenigen Elemente ihrer formalen und informellen Organisation, hier bezogen auf die Ausbildungsfunktion, zu erfassen suchen, von denen man annimmt, daß sie die Realisierung dieser Ziele beeinflussen. Für "kritisches Bewußtsein" z.B. werden dann - so etwa im Konstanzer Projekt "Biographien und Daseinsvorstellungen von Akademikern" - Dimensionen der Umwelt interessant wie: geringe Reglementierung des Curriculums nach Inhalt, Arbeitsformen, Zeitplan etc., hohe Problemorientierung und Offenheit der Lernprozesse, hohe Toleranz für oppositionelle Standpunkte, politische Aktivität, abweichende Lebensformen, weil man immerhin plausibel machen kann, daß solche Umstände das Ausprobieren kritischer Argumente und Einstellungen und die Ausbildung eines kritischen Habitus ermöglichen. Für "soziale Kompetenz" z.B. sind, so möchte man annehmen, diejenigen Faktoren der Umwelt Hochschule wichtig, die einen (relativ) freien Dialog, eine kontroverse Diskussion, eine Wissenschaft/Arbeit und Privates/Persönliches nicht strikt trennende Kommunikation einerseits und Einübung in gemeinsame wissenschaftliche Arbeit, wie politisches Handeln andererseits ermöglichen, also die Art der vorherr-

schenden Lern- und Arbeitsformen, die Kontaktmöglichkeiten der Studenten untereinander und zu den Dozenten usw.

Die Schwierigkeit dieses Ansatzes liegt, zum einen, in der trotz allen Operationalisierungsversuchen noch bestehenden Ambivalenz dieser Zielbeschreibungen: würde man, für "kritisches Bewußtsein", unterscheiden zwischen der Ausbildung von durchaus noch systemkonformen und für die Arbeitsplätze von Akademikern gewöhnlich funktionalen Merkmalen wie Kreativität, Divergentes Denken, Strukturierungs- und Umstrukturierungsfähigkeit usw., und der Erzeugung eines die Systembedingungen selbst angreifenden kritischen Bewußtseins, so könnte sein, daß dafür solche Erfahrungen viel wichtiger sind, die der oben vorausgesetzten begünstigten Situation "akademischer Freiheit" gerade entgegengesetzt sind. Entsprechendes gilt auch für "soziale Kompetenz": wird sie z.B. als Fähigkeit zur politischen Solidarität auch mit anderen Bevölkerungsgruppen im Klassenkampf verstanden, so ist noch sehr die Frage, ob dazu ein Mehr an Gruppenarbeit oder auch an Disput zwischen studentischen und politischen Organisationen im innerakademischen Raum überhaupt in irgendeiner Beziehung steht. Die Schwierigkeit dieses wie auch weiterer Ansätze besteht, zum zweiten, in der Verknüpfung: gesetzt den Fall, akademische Freiheit und kritisches Bewußtsein stünden in Beziehung zueinander: was muß an weiteren Faktoren noch alles gegeben sein (z.B. materielle Sicherung, Zukunftsperspektiven der Studenten), damit sie sich entsprechend auswirken kann? Immerhin: mit den hiernach gebotenen Vorbehalten wird man für die wichtigsten der proklamierten Ausbildungsziele der Universität die wichtigsten dazu möglicherweise beitragenden Faktoren in der Beschreibung der Umwelt Hochschule aufnehmen wollen.

### 3.1.2 Vorstellungen, Attitüden und Ansprüche von Akademikern

Ist das Frageinteresse mehr darauf gerichtet, wie mit den proklamierten Zielen zugleich, unter ihrem Vorwand oder statt ihrer, das eigentümliche Qualifikationsbewußtsein und die wie selbstverständlich daraus abgeleiteten Ansprüche auf Führungs- und Expertenrollen zustande kommen und damit die Voraussetzungen für die stillschweigende Reproduktion der Führungsschichten gelegt werden, so wird man z.T. nach denselben Umständen fragen wie bei dem ersten Frageinteresse eben. Darüber hinaus werden aber für die eine Spielart dieser Qualifikationen (die des "Intellektuellen") inhaltlich und sozial unstrukturierte Arbeitsaufgaben und solche Bewährungssituationen, die Selbstvertrauen, Redegewandtheit, Bluff herausfordern, für die andere Spielart (die des "Experten") dagegen Restriktion der Arbeits- und Kommunikationssituationen auf "die Sache", auf Exaktheit und empirische Beweise und Ausgrenzung aller darüber hinausgehenden Fragestellungen wichtige Merkmale der jeweiligen Umwelt.

### 3.1.3 Arbeits- und Berufsfunktionen

Ist dagegen das Frageinteresse mehr darauf aus herauszufinden, ob nicht, durchaus im Gegensatz zu den proklamierten Zielen und den damit verbundenen Führungsaspirationen, in Wahrheit längst eine Zurichtung der Fähigkeiten, Einstellungen



und Ansprüche auch der Masse der Akademiker auf entfremdete Arbeit in abhängigen, mehr und mehr kontrollierten und parzellierten Funktionen stattfindet, so werden vor allem jene Elemente der formalen und der informellen Organisationen wichtig, die der Hochschule Züge eines entsprechend geordneten großen Betriebes verleihen und die Lernsituation des Studenten in vieler Hinsicht vorweg seiner künftigen Arbeitssituation angleichen, also z.B. deutlich abgegrenzte und vorstrukturierte Aufgaben, hohe Sanktionierung exakter und fristgemäßer Ausführung, Festlegung von Arbeitsplan und -zeit sowohl lang- als kurzfristig, ausgeprägte Hierarchie usw.

So gefaßt ist diese Fragestellung sichtlich im Hinblick auf jene Studiengänge entwickelt, die auf die abhängige Arbeit in Betrieben und großen Organisationen mit einem hohen Grad an horizontaler und vertikaler Arbeitsteilung vorbereiten, also insbesondere in Wirtschaft, Verwaltung und (z.T.) Justiz; für die Vorbereitung auf Berufe im Bildungswesen (mit seinem viel geringeren Grad an Arbeitsteilung) und auf die freien Berufe ist sie nur mit Veränderungen oder Einschränkungen anwendbar.

#### 3.1.4 Analogie von Lebens- und Arbeitsbedingungen in Hochschule und Beruf

Die Frage kann aber allgemeiner gefaßt werden: inwieweit sind Lebens- und Arbeitsbedingungen während der Ausbildung in der Hochschule und im künftigen Beruf jeweils einander ähnlich oder analog? Im Hinblick auf diese Fragestellung die "Umwelt" Hochschule zu beschreiben erscheint als der weitestgehende Ansatz: er erlaubt von vornherein, die Sozialisationsmerkmale von Hochschulabsolventen als Strategien (mehr oder minder verfestigt) zu begreifen, die die Studenten in Auseinandersetzung mit den Bedingungen und Ansprüchen nicht nur ihrer derzeitigen, sondern auch ihrer künftigen "Umwelt" entwickeln; Gleichsinnigkeit oder Widersprüchlichkeit dieser beiden Faktorensysteme, Funktionalität oder Dysfunktionalität der Sozialisationsmerkmale für das eine oder andere könnten im Anschluß leichter untersucht werden.

Wie auch das Ergebnis eines solchen Vergleichs ausfallen mag: seine Bewertung, dies muß vorweg gesagt werden, wäre noch durchaus offen. Sie wird selbst unter der Voraussetzung gleicher politischer Zielsetzungen (Hochschulabsolventen als Potential kritischer Veränderung in ihren jeweiligen Berufen) noch unterschiedlich ausfallen, je nachdem, welche Gruppen von Studenten vor allem ins Auge gefaßt werden und welche Vorstellungen man über den Wirkungsmechanismus einer der Berufsumwelt analogen oder nicht analogen Hochschulumwelt hat: geht es einem um die Masse der Studenten, die mit Wahrscheinlichkeit in abhängige Positionen kommen (so z.B. MÖRSCH u.a. für die Ingenieure) und nimmt man an, daß von der Struktur solcher Arbeitsplätze stark abweichende Ausbildungsbedingungen nur flüchtige, eben nur hochschulbezogene Strategien "kritisch"-wissenschaftlichen Verhaltens erzeugen, die dann doch dem Realitätsschock alsbald aufgegeben werden und ein Vakuum an Handlungskompetenz hinterlassen, dann wird man unter bestimmten Bedingungen eine strukturelle Analogie von Ausbildungs- und Berufsinstitutionen als strategisch eher günstig einschätzen, weil sie die Ausbildung "realistischer" und damit potentiell langlebiger Strategien fördern könnte. Will man die Möglichkeit der Teilhabe an Wissenschaft als Kritik der Praxis als Ziel auch für die Ausbildung immer

größerer Massen verteidigen und ist man der Ansicht, daß ohne einen Schonraum bzw. eine Schonzeit (im Studium) alternative Denk- und Handlungsmöglichkeiten gar nicht mehr genügend entwickelt und erprobt werden können, um Realität auch nur noch als Schock empfinden zu lassen, dann wird man eine vorzeitige Angleichung der Lern- und Arbeitssituation an die in den jeweiligen Berufsbereichen wirkenden Zwänge negativ beurteilen (vgl. die diesbezüglichen Bedenken bei BECKER 1975).

### 3.2 Ansätze zur Beschreibung der Analogien von Hochschul- und Berufsumwelt

Im Hinblick auf die zuletzt erörterte weitestgehende Fragestellung nach der Analogie zwischen Ausbildungs- und Berufssituation ist das auf den folgenden Seiten wiedergegebene Schema zur Beschreibung von Merkmalen der Umwelt in Hochschule und Beruf entworfen. Es soll im folgenden zunächst weiter erläutert und dabei anderen bisher entwickelten Beschreibungsschemata gegenübergestellt werden.

#### 3.2.1 Das Schema "Analogie von Umweltfaktoren in Hochschule und Beruf"

Das Schema erscheint in dieser Skizze zunächst nur als Matrix mit leeren Feldern; dies einmal deswegen, weil die eingesetzten Kategorien und Einteilungen ökonomischerweise erst theoretisch diskutiert werden sollten, bevor man sich an die Arbeit des "Ausfüllens" macht; zum anderen deswegen, weil für viele Felder nur Einschätzungen, nicht aber empirisch gesicherte Beschreibungen vorliegen (dies gilt gerade auch, wie eine frühere Bielefelder Tagung gezeigt hat, für die Beschreibung der Berufssituation unter dem Aspekt der Handlungsspielräume vgl. HERZ/FALTIN (Hg.) 1974, Bd. II); die vorliegenden, bzw. zu dieser Tagung vorgelegten Beschreibungen der Umwelten verschiedener Hochschultypen und Fachbereiche werden vielleicht erlauben, einzutragen, ob die einzelnen Dimensionen in den verschiedenen Ausbildungsgängen hoch, mittel oder niedrig ausgeprägt sind.

## ERLÄUTERUNGEN ZUM NEBENSTEHENDEN SCHEMA

- (1) Das Schema ist natürlich noch nicht differenziert genug:
  - a) in den Berufen (Spalten) stellen sich Kontrolle, situative Bedingungen, Handlungsspielräume und Normen sehr verschieden dar, je nachdem, ob man Führungs- oder Sachbearbeiterpositionen (in den großen Organisationen) oder ob man angestellte versus freiberufliche Tätigkeit (in den Professionen) ins Auge faßt. Die Ausfüllung der Spalten sollte zweckmäßig zunächst die üblichen Eingangsstellungen von Akademikern, und d.h.: abhängige Arbeit in Angestelltenpositionen, zur Richtschnur nehmen.
  - b) bei den Kontrollen, Normen und Zielsetzungen sowie situativen Bedingungen (Zielen) ist nicht berücksichtigt, daß sie, der Multifunktionalität von Hochschule entsprechend, nicht kongruent von einer Organisationsspitze aus gesetzt, sondern von verschiedenen Kräften getragen und daher, bewußt oder unbewußt, auch widersprüchlich ausgerichtet sein können: die akademischen Normen der Professoren und die antizipierten Ansprüche der Berufswelt stimmen nicht ohne weiteres mit der direkten staatlichen Kontrolle (Prüfungen z.B.) und der indirekten Steuerung durch situative Bedingungen (z.B. Studienförderung) überein und letztere noch nicht einmal notwendig untereinander. Die Strategien der Studenten dürften aber nicht nur diese Vermittlungsformen, sondern auch die dahinter stehenden Kräfte jeweils einkalkulieren.
  - c) es erlaubt die Beziehungen nur zu einem gegebenen Moment abzubilden. Veränderung in der Zeit und ihre Spiegelung in Erfahrungen der Beteiligten sind nicht erfaßbar. Das ist insofern gravierend, als sog. Veränderungstendenzen in der Wahrnehmung der Beteiligten ein im Verhältnis zu immer noch gleichbleibenden Strukturen im Übrigen ein überproportionales Gewicht bekommen und daher ihre Strategien stärker beeinflussen können als jene.
- (2) Ohne Ansehen der Verschiedenheit der Repräsentanten dieser Normen (Administration, Lehrkörper, Familie, Berufskollegen, Kommilitonen) soll hier nur die Reichweite der Normen und ihr jeweiliger Verbindlichkeitsgrad bewertet werden. (Widersprüchlichkeit im Sinne von 1 b) verringert die Verbindlichkeit).
- (3) Unter der (diskussionsbedürftigen) Annahme, daß sich Wissenschaftlern in Studium und Beruf inhaltliche Probleme (theoretische oder praktische) bieten, die auch unabhängig von (unmittelbarer) Bekräftigung durch materielle oder soziale Sanktionen ihre Aktivität auf sich ziehen können. (vgl. "intellectual incentives" bei BAY, a.O.; "intrinsische Motivation" bei PORTELE.)
- (4) Sie müßte angesichts der potentiellen Inkongruenz/Gegenläufigkeit der von verschiedenen Kontrollinstanzen ausgehenden Kontrollformen (s.o. 1 b) eigentlich für jede dieser Formen gesondert beschrieben werden. Für eine entsprechende Erweiterung der Matrix ist hier kein Raum. Ohnehin sind auch die weiteren Operationalisierungen nur für die Hochschule entwickelt; die analoge Anwendung auf den Beruf wäre noch zu prüfen. Die Operationalisierungen könnten auch in Form von Skalen vorgenommen werden (konservativ/technokratisch vs. emanzipatorisch; instrumentell vs. offen usf.)
- (5) Ihr Verhältnis zu "Kontrolle": s. 3.2.3 zu 3. - Die subsumierten Kategorien stehen nicht auf gleicher Stufe, insofern Arbeitsdruck auch eine Resultante aus den anderen Kategorien hier und aus Formen der Kontrolle ist.
- (6) Ausgehend von FENGER (1974), jedoch mit etlichen Veränderungen.

SCHEMA "ANALOGIE VON UMWELTFAKTOREN IN HOCHSCHULE UND BERUF?"

Ausbildungs- und Berufssituation		z.B. Ingenieure oder Lehrer
Umweltfaktoren		Studium      Beruf
<b>KONTROLLE/LENKUNG</b>		
REKRUTIERUNG (eingangs)	: Quantität	
SELEKTION (im Verlauf)	: Selektivität (Homogenität)	
	: Quantität/Grad	
	: formell - informell	
MATERIELLE SANKTIONEN <sup>1</sup> (relative Bedeutung)	: Anstellung	
	: Lohn; Stipendium	
	: finanz. Prämien	
	: Aufstieg	
SOZIALE NORMEN <sup>2</sup> betr. (Anteil an Kontrolle) (Verbindlichkeit)	: Arbeitsziele	
	: Arbeitsvollzug (Intensität)	
	: soz. Kommunik. Verhalten	
	: politische Einstellung, Aktivität	
	: persönl. Lebensformen	
<b>INHALTLICHE ANREIZE<sup>3</sup></b>		
	: theoret. Relevanz	
	: prakt. Relevanz	
<b>RICHTUNG DIESER KONTROLLFORMEN<sup>4</sup> bes. der NORMEN</b>		
	: funktionale Leistung	
	: Persönlichkeitsentfaltung	
	: soz. Beziehungen	
im Hinblick auf	: theoret. (wiss.) Ziele	
	: ästhet./kulturelle Ziele	
	: politische Ziele	
<b>SITUATIVE BEDINGUNGEN<sup>5</sup></b>		
ARBEITSPLATZ	: vorhanden/fest	
	: Platz	
	: Ruhe - Lärm/Störungen	
ARBEITSMITTEL	: Ressourcen	
	: Erreichbarkeit	
ARBEITSDRUCK	: Vorgaben	
	: Konkurrenz	
	: Ausweich-/Entlastungsmöglichkeiten	
	: Verantwortlichkeit	
SOZIALE BEZIEHUNGEN (Dichte)	: Vorgesetzte	
	: Kollegen (Zahl)	
	: Untergebene	
	: Außenstehende	
SICHERHEIT/DAUER MITBESTIMMUNG	: der Stellung	
	: über Organisation	
<b>HANDLUNGSSPIELRAUM<sup>6</sup>: FREIHEITSGRADE/DISPOSITIONSMÖGLICHKEIT in WAHL von AUFGABE, ZIEL GEGENSTAND hoch-niedrig</b>		
	: Ziel	
	: Teilzielen	
	: Zielkombinationen	
	: späterer Veränderung	
	: Ausdehnung/Einschränkung	
REALISIERUNG	: Methode/Verfahren	
	: Arbeitsmittel	
Arbeitszeit	: Umfang	
	: Einteilung	
Arbeitsplatz	: regional	
	: räumlich	
Kommunikation )	: mit Ranghöheren	
Kooperation )	: mit Kollegen	
	: mit Untergebenen	
	: mit Außenstehenden	
<b>EVALUIERUNG</b>		
	: Kriterien	
	: Verfahren	

### 3.2.2 Merkmale der 'Umwelt' als Handlungsbedingungen

Die Merkmale der "Umwelt" sind aufzufassen als Bedingungen, unter denen sich das Handeln der Studenten bzw. Berufstätigen entfaltet. Es sind weder unausweichliche Zwänge, die nur eine einzige Verhaltensweise und dementsprechende Einstellungen auszubilden erlauben: es kann ihnen um höher eingeschätzter Interessen willen entgegengehandelt oder sie können gegeneinander ausgespielt werden (vgl. das Modell von BAY 1962). Noch sind es Stimuli, die unmittelbar mit Wahrscheinlichkeit bestimmte Reaktionen auslösen; vielmehr werden sie zuvor vermittelt, übersetzt oder gebrochen durch Art und Grad ihrer "Repräsentierung", d.h. ihrer Wahrnehmung, emotionalen und praktischen Bewertung durch die betroffenen Personen (vgl. das Paradigma von KEIL/PIONTKOWSKI 1973, 196 ff), bevor es zur Aktualisierung entsprechender Verhaltensmöglichkeiten kommt. Dieser Prozeß wird zu einer gegebenen Zeit nicht von einem einzelnen allein vollzogen, sondern, zumal in der Hochschule, von vielen gleichermaßen Betroffenen gleichzeitig: handeln sie isoliert voneinander, so wirken Verhalten und Ergebnisse der jeweils anderen auf jeden einzelnen wiederum als Umwelt, die ohnehin gegebenen Bedingungen verstärkend oder abschwächend. Ein Beispiel ist die Aufschaukelung der Konkurrenz bei immer höherem Einsatz von immer mehr Personen um höhere Titel als unbewußt kollektive Kumulierung individueller Strategien (vgl. BOURDIEU 1973); handeln sie kommunikativ und solidarisch miteinander, so kann dies als bewußt kollektive Strategie die Bedingungen selbst verändern oder partiell außer Kraft setzen und das Forschungsparadigma Umweltstrukturen-individuelle Reaktion sinnlos machen. Das vorgelegte Kategorienschema sagt daher noch nichts über die Verknüpfung der aufgezählten Bedingungen mit bestimmten einzelnen Handlungsweisen und Dispositionen, noch etwas über die Prozesse der individuellen Wahrnehmung und Umstrukturierung oder der kollektiven Strategien, aufgrund deren sie zustande kommen.

### 3.2.3 Zur Bedeutung materieller Bedingungen

Der Vergleich der Umwelten Hochschule und Beruf lenkt den Blick in besonderem Maße auf materielle Bedingungen der Arbeit (Situation am Arbeitsplatz, Ausstattung, Einteilung von Zeit, Aufgaben und Arbeitsteilung/Kooperation), die, was den Beruf betrifft, in Organisationssoziologie, Arbeitswissenschaft usw. schon lange eine gewisse Rolle spielen, in den Forschungskonzepten der Umwelt Hochschule aber häufig vernachlässigt werden: der offiziellen Zielsetzung und dem Selbstverständnis der Universität entsprechend werden Ziele, Probleme, Wissenschaftsstruktur, soziale Normen, allenfalls darüber hinaus Prüfungen, politisches Klima, Kommunikationsformen als entscheidend, materielle Studienbedingungen demgegenüber weitgehend als irrelevant behandelt. Gerade aber weil in der offiziellen Programmatik und den formellen Vorkehrungen der Universität die Funktion der Berufsvorbereitung ganz ausgeklammert (verschwiegen), verallgemeinert (entschärft und sublimiert) oder auf einzelne Zielbereiche (fachliche Qualifikationsinhalte) beschränkt wird, ist davon auszugehen, daß eine faktisch doch stattfindende Berufsvorbereitung (will man diese Funktion der Hochschule nicht ganz absprechen) vor allem durch inoffiziell wirkende Normen und nicht thematisierte (nicht formelle) Bedingungen des Studiums gesteuert wird. Daß diese im ideologischen Selbstverständnis der Bildungsinstitutionen bzw. ihrer Agenten nicht (oder allenfalls als bedauerliche Einschränkungen) berücksichtigt werden und von da aus als "heimlicher Lehrplan" erscheinen, muß nicht bedeuten, daß sie nicht von seiten der Klientel (konservative Bildungs- und Repro-

duktionsinteressen der Bourgeoisie; Ausbeutungsinteresse der Unternehmer als Abnehmer der Arbeitskraft) oder der Administration mehr oder weniger bewußt als Determinanten des Curriculums eingesetzt oder wenigstens hingenommen werden.

### 3.2.4 Zur Sammlung von Beschreibungskategorien

Da das Schema zum Aufsuchen solcher Bedingungen in besonderem Maße geeignet sein soll, ist die Auswahl der Kategorien noch weiter zu erläutern. Da es ein die Umwelten Hochschule und Beruf übergreifendes Beschreibungsschema m.W. noch nicht gibt, ist es zunächst aus einer Sammlung von Kategorien aus verschiedenen Bezugsbereichen (bisherigen Forschungsansätzen und -paradigmen) zusammenzusetzen:

1. Als erster Bezugsbereich bieten sich in der Organisationssoziologie zur vergleichenden Typologie von Organisationen eingesetzte Kategorien an. Läßt man die Unterschiede in den Organisationszwecken zwischen Hochschule, Betrieb, Verwaltung usw. als hinreichend deutlich beiseite, so sind für die oben (3.1.1) formulierten Fragen vor allem die von ETZIONI (1967) benutzten Unterscheidungen der Formen von Kontrolle der rangniedrigen Mitglieder der Organisation (coercive, utilitarian, normative: brachiale, pretiale und normative bzw. soziale oder "symbolische" Macht) wichtig. Für unseren Zweck kann die erste dieser Formen vernachlässigt werden, während die zweite und besonders die dritte weitere Differenzierung verlangen, um die subtilen Formen materieller (pretialer) Macht auch im Bildungswesen und die mannigfachen Formen symbolischer Gewalt in Bildungswesen und Professionen.
2. Die Einstellungen und Verhaltensweisen werden jedoch nicht nur durch diese Formen der Kontrolle beeinflußt, sondern auch durch die Arbeitsbedingungen im einzelnen, mögen diese nun ihrerseits aus der technischen Organisation des Arbeitsprozesses in Rücksicht auf maximalen Profit oder auch bewußt als indirekte Kontrolle so gestaltet sein: kontinuierlicher Stress, physische Zermürbung, Isolierung oder Kooperation, Ausweich- und Entlastungsmöglichkeiten sind in dieser Hinsicht wichtig. Kategorien dieser Art können aus einem zweiten Bezugsbereich, der Arbeitswissenschaft, bezogen werden, wenn sie auch umzuinterpretieren sind.
3. Aus den nach 1. und 2. erfaßten Makro- und Mikrostrukturen der Umwelt Hochschule ist, so nehme ich an, unter einem anderen Aspekt, dem des Handlungsspielraums, herauszulesen, welche Handlungsmöglichkeiten dem einzelnen Studenten/Berufstätigen positiv zur Verfügung gestellt oder (jedenfalls: noch) nicht definitiv ausgeschlossen sind. Zu ihrer Beschreibung können aus einem dritten Bezugsbereich, der Berufs(bild)forschung die von FENGER (1974) entwickelten Kategorien herangezogen werden. (Es handelt sich dabei z.T. um Widerspiegelungen der in 1. und 2. erfaßten Kontrollen und Bedingungen, positiv gewendet).
4. Wie dieser Handlungsspielraum ausgenutzt wird, hängt in hohem Maße davon ab, an welchen sozialen Normen sich der Handelnde in Übereinstimmung oder Gegensatz zu seiner Umwelt orientiert. Da für diese Normen als Formen informeller Kontrolle bisher nur formale Kategorien aufgenommen würden (Erstreckung, Verbindlichkeit), ist eine Differenzierung nach der inhaltlichen Ausrichtung notwendig. Für die Umwelt Hochschule können an dieser Stelle (erst!) die Beschreibungsdimensionen der vorwiegend aus Sozialpsychologie und

Unterrichtsforschung hervorgegangenen Untersuchungen auf ihre Verwendbarkeit geprüft werden. Dieser Stellenwert ist insofern folgerichtig, als die meisten der diesen Bereich dominierenden amerikanischen Untersuchungen von Colleges als Sozialisationsagenturen an einem Vergleich der verschiedenen Colleges untereinander mehr oder minder explizit zu Händen ihrer Träger, Administrationen oder Klientel interessiert sind und sich daher ebenso wie die wenigen deutschen Ansätze auf diesem Gebiet (BARGEL/FRAMHEIN, PORTELE u.a., KEIL/PIONTKOWSKI, REISS, FRECH) eher für Differenzierung und Vergleich von Hochschultypen und vor allem Fachbereichen untereinander eignen als für den hier angestrebten Vergleich von Hochschule und Berufswelt.

Die deutschen Ansätze werden auf der Tagung selbst vertreten sein und sollen hier darum nicht durch einen Dritten beschrieben werden. Die im Konstanzer Projekt "Bildungsbiographien und Daseinsvorstellungen von Akademikern" für relevant erachteten Dimensionen lassen sich größtenteils in die Kategorien unseres Schemas übersetzen (Arbeitsbedingungen: finanzielle Sicherung; Handlungsspielraum/Freiheit bezüglich Zeiteinteilung, Meinungsäußerung, Organisation, Fach/bzw. Gegenstandswahl), ähnlich die von PORTELE u.a. angesprochene Dimension bürokratischer vs. professioneller Kontrolle. Die von KEIL/PIONTKOWSKI durch Faktorenanalyse erhobener Aussagen gewonnenen Charakteristika zur Unterscheidung von Fachbereichen (Kontrolle und Ordnung kontra Autonomie und Offenheit; Studentenbezogenheit kontra Stoff- und Sachbezogenheit) hingegen sind Produkt einerseits formaler Bedingungen, wie wir sie schon berücksichtigt haben, andererseits von Normen der jeweiligen Gruppen (Hochschullehrer, Studenten, beide zusammen), deren konkrete Ausrichtung jeweils zu erleben wäre (technokratisch vs. emanzipatorisch, konservativ vs. reformfreudig, systematisch- vs. problemorientiert, sach- vs. personbezogen etc.).

Eine Synopse und Koordination der in den amerikanischen Untersuchungen verwandten Dimensionen kann ich hier nicht "bringen": wegen ihrer Fülle im allgemeinen, wegen ihres verschiedenen Status (teils demographische Daten, teils aus Faktorenanalyse von Einschätzungen gewonnene Faktoren) und der Disparität ihrer theoretischen Ansätze im besonderen (vgl. hierzu die bewunderungswürdigen Systematisierungen von NITSCH 1973, bes. 402 ff.). Als Beispiel seien die aus den vielbenutzten "College & University Environment Scales" von PACE (1972) herauspräparierten Faktoren in Erinnerung gerufen:

- practicality (leistungsorientiert, technisch gut organisiert und ausgestattet; funktionale soziale Beziehungen...)
- community (freundlich, kohäsiv, gruppenorientiert, kontaktreich)
- awareness (hohe Betonung, Wertschätzung von bzw. Offenheit für persönliche, ästhetische und politische Werte und Aktivitäten)
- propriety (ordentlich, anständig, nüchtern in jeder Hinsicht)
- scholarship (hohe Bewertung von Intelligenz, akademischer Leistung, wissenschaftstheoretischem und Forschungsinteresse).

CENTRA/LINN (1970) haben herausgefunden, daß sich die Ausprägungen des College-Klimas auf diesen verschiedenen Dimensionen in hohem Maße aus demographischen Daten, vor allem aus der Rekrutierung (Intelligenz, Eingangsleistungen, Geschlechterverteilung,

Größe der Anfängergruppe etc.) vorhersagen lassen; FELDMAN/NEWCOMB (1969 I, bes. 129 ff.) haben herausgearbeitet, wie sehr die nach diesen Faktoren vorgenommene Klassifikation von Colleges mit konventionellen Einteilungen von Colleges nach Typen Funktionen und Fachrichtungen zusammenfällt: von allen sonstigen Fragwürdigkeiten dieser Art von Einstellungserhebungen abgesehen, nehmen wir dies zum Hinweis, daß wir Kategorien dieser Art nur zur inhaltlichen Kennzeichnung der normativen Orientierungen hinzunehmen müssen.

### 3.2.5 Zur Streitfrage von "objektiver" oder "subjektiver" Umwelterfassung

Aus diesen Überlegungen folgen insgesamt auch gewisse Präferenzen hinsichtlich der Streitfragen, ob die "objektive" oder die "subjektive" Umwelt vor allem analysiert werden und mittels welcher Daten dies geschehen soll. Wenn man davon ausgeht, daß für die gedachten Sozialisationsmerkmale wichtige Lernprozesse sich z.T. "hinter dem Rücken" der unmittelbar Beteiligten vollziehen, d.h. Lehrenden wie Lernenden z.T. nicht bewußt und oft jedenfalls nicht von ihnen intendiert sind, dann sind die in der subjektiven Wahrnehmung oder Repräsentierung enthaltenen und in Befragungen auffindbaren Spiegelungen der Umwelt nicht hinreichend, um den vollen Einfluß der "objektiven" Umwelt zu erfassen. Aus demselben Grunde wären "objektive" oder "harte" Daten (d.h. demographische, durch unabhängige Beobachtung, interpretationsneutrale Fragen gewonnene) vorzuziehen, wo immer das forschungstechnisch möglich ist.

## 4. BESONDERHEIT DER SITUATION VON STUDENTEN GEGENÜBER BERUFSTÄTIGEN

Die Anstrengung, die es kostet, die Umwelten Hochschule und Beruf nach einem solchen Schema Element für Element einzuschätzen, wird vermutlich zum Erfolg haben, daß die These struktureller Analogie zwischen den Arbeitsplätzen hier und dort nach den einzelnen Branchen erheblicher Differenzierung bedarf und daß selbst bei einer Tendenz zur Annäherung der Bedingungen in der Hochschule an die des Berufs die Unterschiede doch noch erheblich sind, vor allem was die Freiheitsgrade/Dispositionsspielräume des Handelns betrifft.

Dieses antizipierte Ergebnis ist durch weitere Antizipationen zu ergänzen. Das Schema dient ja bewußt der Prüfung der jeweiligen Analogie von fachlichem Ausbildungsgang und Beruf. Es dürfen dadurch allgemeine Bestimmungen nicht vernachlässigt werden, die die Situation jedes Studenten von der eines Berufstätigen unterscheiden und die versuchsweise in den folgenden Sätzen zusammengefaßt werden sollen:

1. Die Arbeit des Studenten hat im Gegensatz zu der des Berufstätigen keinen praktischen (gesellschaftlichen) Nutzen außerhalb des Effekts, den sie für seine eigene Ausbildung (und damit seine künftige Arbeit) erbringt. Ausnahmen, z.B. die Mitwirkung von Studenten an einem Forschungsvorhaben oder -auftrag oder an einem praktischen Projekt (mit Funktionen eines Lehrers, Sozialpädagogen oder Beraters) bestätigen als die vereinzelt Reformversuche, die sie sind, eher die Wahrnehmung dieses Mangels und damit die Regel.



2. Der Wert seiner Arbeit ist für den Studenten daher in der Regel weder an ihrem Gebrauchswert für andere noch an ihrem Tauschwert (auf einem Markt, auf dem er sich andere Güter dafür einhandeln könnte) meßbar, sondern nur meßbar an den Prüfungen bzw. allgemein an der Anerkennung, die sie bei seinen Lehrern (insoweit = Vorgesetzten) und Kollegen (zugleich Konkurrenten) findet: darin liegt aber, vor und bis zu einer Bescheinigung durch die Prüfung, eher ein ständig widerrufbarer und damit in Unsicherheit lassender Kredit als ein eingehandelter und wieder veräußerbarer Besitz. (Völlig entsprechend sind die Mittel für seinen Lebensunterhalt nicht Lohn oder Erwerb aus seiner Arbeit als Student, sondern Kredit, von wem immer gegeben.). Die Angewiesenheit auf diese Anerkennung ist in den Fächern unterschiedlich je nachdem wie weit eine Selbstkontrolle der eigenen Lösung von Aufgaben auf Richtigkeit auch personenunabhängig an der Sache gewonnen werden kann: angesichts beschränkter Kompetenz und Zeit dürfte aber selbst für den Studenten der Naturwissenschaften im Labor die Approbierung seiner Ergebnisse durch den Assistenten der gängige und häufigste Weg sein.
3. Wenn und insoweit die Arbeit des Studenten Selbstausbildung ist, gibt es keine Arbeitsteilung, die ihn - im Hinblick auf ein außerhalb seiner Arbeit liegendes gemeinsames Produkt - zwingen könnte, mit anderen zusammenzuarbeiten, bzw. ihn von der Mitarbeit anderer Kollegen abhängig machte. Die Vermehrung von Gruppenarbeit in der Universität, so wichtig sie ist, macht in ihrer Fiktivität und Widersprüchlichkeit diesen Umstand eher noch deutlicher als daß sie ihn veränderte: solange der einzelne die ganze Anerkennung und Zertifizierung erfolgreich geleisteter Arbeit auf sein Konto bringen und solange er in der Tat als einziger eine volle Qualifikation im jeweiligen Bereich mit sich nehmen muß, solange bleibt seine Mitarbeit in einer Gruppe widerruflich und abhängig nicht von dem Produkt, das sie als Gruppe erzielen könnte, sondern von dem Effekt, den sie für seine Ausbildung hat. In Forschungs- oder Praxisobjekten mit hoher Verbindlichkeit (s.o.l.) ist dies wiederum anders, in der Laborgruppe vielleicht abgeschwächt oder vorübergehend außer Kraft gesetzt; es gilt aber sicher für die in geistes- und sozialwissenschaftlichen Seminaren veranstaltete, oft gar nicht erst "arbeitsteilig" organisierte Gruppenarbeit.
4. Eine weitere Folge davon, daß die Arbeit des Studenten von praktischem Nutzen, von Meßbarkeit/Kontrollierbarkeit eines äußeren Ergebnisses und von einem funktional-arbeitsteiligen Arbeitszusammenhang abhängig ist, ist die Abwesenheit unbedingt einzuhaltender Fristen. Selbst nach Einführung von Regelstudienzeiten mit Exmatrikulationsandrohung bleibt die Fristsetzung im großen vergleichsweise immer noch locker und durch vielerlei Sonderregelungen modifizierbar; im kleinen gibt es zum täglichen Erledigungs- und Entscheidungszwang des Berufslebens nichts Vergleichbares.

Zwischenbemerkung: je besser der Student mit seiner so bestimmten Arbeit zurechtkommt, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit (oder die Versuchung), daß er Folgendes dabei lernt: eine Tätigkeit auszuüben, deren gesellschaftlicher Nutzen oft nur symbolischer Natur ist oder deren Nutzen er selbst jedenfalls nicht ermessen kann; ihren Wert daher nach dem Maß materieller Vergütung und vor allem sozialer Anerkennung zu bemessen, das sie ihm (wie auch immer vermittelt) einbringt; als Einzelner zu arbeiten oder

jedenfalls den Zweck einer Arbeit nur in dem Zweck für sich selbst zu sehen; eine Aktivität anzustreben, sobald nur er selbst genug davon gelernt zu haben glaubt.

5. Der Student tut seine Arbeit (nichtarbeitsteilig, , aber) gleichzeitig mit vielen anderen, die in der gleichen Situation sind. Im Unterschied zu Berufskollegen ist diese Gruppe in vieler Hinsicht homogen: in der Herkunft, im Alter, in den Lebensbedingungen (trotz relativer Unterschiede in den finanziellen Ressourcen), in der familiären Situation, in Arbeitsaufgabe und -perspektive (trotz sich abzeichnender unterschiedlicher Erfolgsaussichten ist die Statusdifferenzierung innerhalb der Studentenschaft doch noch wenig ausgeprägt).
6. Der Student ist zwar nicht Mitglied einer totalen Institution (Hochschulen sind alles andere als das, manchmal eher einem Museum zu vergleichen), aber seine Rolle als Student ist quasi total, auch außerhalb seiner Lernarbeit: in seinem sozialen Umgang, seinem Familienleben, im Freizeit- und Konsumverhalten, in seiner politischen Aktivität und noch bei Arbeit in anderen Bereichen (Werkstudent) gibt es die Fülle von Angeboten und Erwartungen, daß er sich als Student verhält und fühlt: eine angesichts der um ihn herum und später üblichen Rollenkombination atypische Situation (vgl. ALLERBECK 1973, 224 ff.), eine besondere Ausprägung von Subkultur.

Was die Homogenität der Kollegenschaft und die Reichweite der Rolle Student an günstigen Voraussetzungen für eine besondere Solidarität anbietet und zuweilen auch realisieren läßt (s. Studentenbewegung), das wird doch andererseits dadurch aufgewogen oder neutralisiert, daß, bezogen auf die eigentliche Arbeitsaufgabe, die relative Gleichheit der Ausgangsbedingungen die Konkurrenz aller gegen aller um die gleichen Güter (Anerkennung, Prüfungsnoten) nur um so schrankenloser installiert, und daß, bezogen auf darüber hinaus reichende gesellschaftliche Probleme, durch die Reichweite und Ausprägtheit der studentischen Subkultur die faktische Abgeschlossenheit und das Gefühl der Besonderheit verstärkt und Solidarisierung über deren Grenzen hinweg praktisch erschwert wird. Daß unter diesen Bedingungen Strategien entwickelt werden, die sich positiv oder negativ, individuell oder kollektiv nur auf die Kollegen bzw. die eigene Statusgruppe beziehen, ist immerhin wahrscheinlich.

7. Nicht nur die augenblickliche Position (wie beim potentiell Berufstätigen), sondern die ganze Rolle "Student" in der eben beschriebenen Form ist eine vorübergehende; er selbst arbeitet je nach Grad seiner Identifikation mit seiner derzeitigen oder seiner zukünftigen Rolle auf ihre Aufhebung hin.

Zusammen mit den vorher genannten dürfte dieser Umstand zur Verstärkung des Eindrucks von Folgenlosigkeit und Unverbindlichkeit seines Handelns beitragen. Das erhöht zwar die Möglichkeiten ungestraften Experimentierens, verringert aber auch die Identifikation mit der gegenwärtigen Aufgabe, macht längerfristige Planung zu Ausbau und Vertiefung zwecklos und entzieht den Studenten jedenfalls den möglichen späteren Folgen jetzigen Handelns.