

## Fachcode und studentische Kultur

- ZUR ERFORSCHUNG DER HABITUSAUSBILDUNG IN DER HOCHSCHULE -

### Vorbemerkung

Verschiedentlich haben wir in den letzten Jahren vorgeschlagen, die Analyse der Hochschulsozialisation, besonders der fachspezifischen Sozialisation mittels des Konzepts "Habitus" zu betreiben. <sup>1)</sup> In Weiterentwicklung jener Thesen und Skizzen bereiten wir derzeit eine "Untersuchung zur Hochschullehre und studentischen Persönlichkeitsentwicklung in den Studiengängen Chemie, Rechtswissenschaft und Geschichte" vor, für welche das Habitus-Konzept konstitutiv sein soll. <sup>2)</sup> Die Gründe hierfür sollen im folgenden erörtert werden.

### 1. Grundannahmen und Zielvorstellungen

Wir nehmen nach dem theoretischen Konzept, dem wir uns anschließen und das unten (2.5) näher erläutert wird, an, daß die Bildung des Habitus das zentrale Sozialisationsergebnis der Hochschulausbildung darstellt, weil die pädagogische Arbeit der Hochschule in ihm ihren wesentlichen Niederschlag findet. Wir nehmen darüber hinaus an, daß die Bildung des Habitus die - wenn auch latente, so doch wichtigste - gesellschaftliche Aufgabe bzw. Funktion der Hochschulausbildung darstellt, die jedoch inzwischen aus verschiedenen - unten näher beschriebenen - Gründen in eine sehr problematische Situation geraten ist.

1) Vgl. W. SCHÜTTE: Zur Entwicklung des juristischen Habitus. Beitrag zum 2. Rundgespräch der DFG "Hochschule und Persönlichkeitsentwicklung". Hektogr. Ms. Hamburg 1980; ders.: Die Einübung des juristischen Denkens. Frankfurt 1982; G. PORTELE/L. HUBER: Entwicklung des akademischen Habitus. In: I. N. SOMMERKORN (Hg.): Identität und Hochschule. Hamburg 1981, S. 185-197; G. PORTELE/L. HUBER/W. SCHÜTTE: Methodische Bemerkungen zur Erforschung des Habitus bei Akademikern. Beitrag zum 3. Rundgespräch der DFG "Hochschule und Persönlichkeitsentwicklung". Hektogr. Ms. Hamburg 1981; E. LIEBAU: Der Habitus der Ökonomen über Arbeitgebererwartungen an Hochschulabsolventen der Wirtschaftswissenschaften. Kassel 1982 (Arbeitspapiere des Wiss. Zentrums für Berufs- und Hochschulforschung H. 12)

2) Vgl. den Projektantrag der Autoren an die DFG, Mskr. Hamburg April 1982

Daß wir die Sozialisierungsergebnisse der pädagogischen Arbeit der Hochschule zum Thema machen wollen, beruht auf den Annahmen,

- daß zum Problem geworden ist, wie weit die Hochschule ihre habitusbildende Funktion angesichts des Wandels von der Elitenbildung zur tertiären Massenbildung bzw. der diskrepanten Entwicklungen von Bildungs- und Beschäftigungssystem noch erfüllt bzw. in der gegenwärtigen Form noch erfüllen kann (2.1.1)
- daß zum Problem geworden ist, wie weit das Sozialisierungsergebnis der Hochschulausbildung, eben der fachspezifische Habitus, den gesellschaftlichen Erfordernissen und Anforderungen, wie sie unter einer kritischen Norm zu beschreiben sind, noch gemäß ist (2.1.2)

Die Begründung der ersten These sei hier nicht weiter ausgeführt; sie ergibt sich im wesentlichen aus der Entwicklung der "Massenhochschule", aus den raschen Veränderungen in Wissensproduktion, Berufssituation und daraus folgenden Qualifikationsanforderungen; aus den Krisen des Arbeitsmarktes für Akademiker und der Lockerung der "Passung" von Ausbildung und Beschäftigung; aus den z.T. pathogen wirkenden Bedingungen eines Studiums unter diesen Umständen und den entsprechenden sozialen und psychischen "Kosten" für die Subjekte.

Die zweite These impliziert als Norm der Kritik eine pädagogische Idealvorstellung von der Kompetenz, die Hochschulabsolventen durch ihr wissenschaftliches Studium erworben haben sollten. Dieses pädagogische Ideal wollen wir von vornherein darlegen und uns damit nicht der häufigen schlechten Übung anschließen, die eigenen Orientierungen nur latent in Fragestellungen, Methoden und Interpretationen wirken zu lassen.

- (a) Die klassische Auffassung von "Bildung durch Wissenschaft" wie auch die moderne Auffassung von "wissenschaftlicher berufsbezogener Qualifikation" sind nicht nur durch die erwähnten Rahmenbedingungen, sondern auch durch die Wissenschaftsentwicklung selbst problematisch geworden.

Es ist nicht mehr zu übersehen, daß zahlreiche gegenwärtige und für die Zukunft erwartbare gesellschaftliche Probleme auf unbeherrschte wissenschaftlich-technische Entwicklungen zurückgehen. Zwar wird niemand vernünftigerweise die konstruktiven Potentiale der wissenschaftlich-technischen Entwicklung bestreiten; genausowenig freilich lassen sich die destruktiven Potentiale dieser Entwicklung leugnen, die sich etwa in der Vergeudung der menschlichen Kreativität und des materiellen Reichtums (in Produktion zum Verschleiß), in den irreparablen Umweltschädigungen, in häufig inhumanen Arbeits- und Lebensbedingungen wie z.B. der wachsenden Arbeitslosigkeit, in der Zerstörung sozialer Infrastrukturen mit der Folge wachsender psychischer, psychosomatischer und sozialer Probleme äußern (HEIPCKE u.a. 1981, PORTELE 1981). Das Problem der Beherrschung und Steuerung der wissenschaftlich-technischen Entwicklung ist unter diesen Umständen im wörtlichen Sinn zu einer Überlebensfrage der industriellen Gesellschaften geworden; es geht dabei um die Bändigung der destruktiven und die Förderung der konstruktiven und produktiven Potentiale und Tendenzen. Welche Kompetenzen müssen wissenschaftlich qualifizierte Arbeitskräfte haben, welche muß die Hochschulausbildung zu fördern versuchen, um zum Überleben und zur produktiven Weiterentwicklung der Gesellschaft beitragen zu können?

- (b) Wir gehen davon aus, daß eine allein fachliche Handlungskompetenz im Sinne des traditionellen fachspezifischen akademischen Habitus unter diesen Bedingungen kein zureichendes Bildungsziel sein kann. Eine adäquate wissenschaftliche Ausbildung muß vielmehr auch die Förderung reflexiver Potentiale der Studierenden im Hinblick auf die Voraussetzungen, Implikationen und Wirkungen des fachwissenschaftlichen bzw. des entsprechenden beruflichen Handelns einschließen.

Die notwendige Reflexivität muß also nach unserer Überzeugung schon im Studium das Fachcurriculum durchdringen; nur dann nämlich besteht die Chance, daß sie nicht von den fachlichen Kompetenzen abgespalten wird, sondern einen genuinen Bestandteil fachlicher Kompetenz ausmacht. Daß hier nichts grundlegend Neues gefordert wird, sondern nur eine historisch adäquate, kritische Aufnahme von Traditionen, die einmal zur Konstitution der Universität in ihrer modernen Form geführt haben, verdient ausdrückliche Betonung: Bildung durch eine philosophisch verstandene Wissenschaft war schließlich das Ziel, um das es schon in der preußischen Universitätsreform ging.

Die beiden Ausgangsthesen und ihre nähere Erläuterung legen nun gemeinsam eine bestimmte Definition der Ziele akademischer Ausbildung nahe. Eine solche Zieldefinition kann u.E. nur formal, nicht substantiell vorgenommen werden, weil eine a priori konsensfähige, substantielle Bestimmung von Bildungszielen der Hochschulausbildung nicht in Sicht ist (GOLDSCHMIDT 1982).

Dieses scheint uns möglich, wenn man einen kompetenztheoretischen Ansatz, wie er auf der Basis der Theorietraditionen der kognitiven Moralpsychologie, der Psychoanalyse und des Symbolischen Interaktionismus mindestens programmatisch formulierbar ist (vgl. z.B. DÖBERT/NUNNER-WINKLER 1975, HABERMAS 1976, HEIPCKE u.a. 1981) verfolgt.

Stichworte wie moralische Autonomie, kommunikative Kompetenz und Ich-Identität kennzeichnen die hier gemeinte Stufe in der Entwicklung oder Bildung des Subjekts, auf der die konventionellen oder, bezogen auf die Hochschulausbildung, die im Fach vorherrschenden Denk-, Wahrnehmungs-, Urteils- und Handlungsmuster, die den Habitus ausmachen, konzentriert worden sind und wenn, dann bewußt und reflektiert gebraucht werden.

Der Gefahr eines rein psychologisch-pädagogischen und idealistischen Denkansatzes, der in diesen Theorietraditionen durchaus besteht, ist dadurch zu begegnen, daß diese Ansätze mit dem genuin soziologischen Kompetenzbegriff, der sich im Anschluß an BOURDIEU (1981, S. 169 ff) bzw. BOURDIEU/PASSERON (1971) definieren läßt und der der Bedeutung einer den gesellschaftlichen Bedingungen adäquaten Praxis Rechnung trägt, konfrontiert und vermittelt werden müssen (vgl. PORTELE/HUBER 1981, SCHÜTTE 1982).

Wir nehmen an, daß ein solcher kompetenztheoretischer Ansatz zur Reformulierung des traditionellen Bildungsbegriffs für die Gegenwart notwendig ist, der nicht nur dessen idealistische Beschränkungen überwindet, sondern auch die funktionalistischen Beschränktheiten qualifikationstheoretischer Argumentationen; damit wird eine Idealität angegeben, an der aber auch die Realität der Hochschulausbildung zu messen ist.

Unter diesen Kriterien wollen wir untersuchen, inwieweit die gegenwärtige Hochschullehre den Studierenden Möglichkeiten zur Entwicklung bzw. Stabilisierung dieser wünschenswerten Kompetenzen bietet, welche empirischen "Abweichungen" von der fiktiven Idealsituation zu konstatieren sind, welche Auswirkungen also der historische Wandel von Hochschule und Studentenschaft auf die Bedingungen der Möglichkeit hat, die wünschenswerten Kompetenzen zu entwickeln.

Diese allgemeinen Fragerichtungen zielen also auf eine Rekonstruktion und kritische Würdigung der gegenwärtig durch die Hochschule - bzw. genauer: durch Lehre und Studium im jeweiligen Fach - bewirkten Habitusbildungen bei den Studierenden. Wir nehmen an, daß die Veränderungen, mit denen die Hochschule auf die - oben skizzierten - veränderten Ausgangslagen reagiert hat und die sich insgesamt unter dem Stichwort "Curricularisierung" zusammenfassen lassen, ihrerseits ambivalente Folgen für die Bildungsprozesse haben. Es mag an dieser Stelle genügen, auf die Tendenzen

- zur stärkeren Betonung des Berufspraxisbezugs in der Lehre bei gleichzeitig erhöhter Unsicherheit der beruflichen Zukunft der Absolventen,
- zum damit einhergehenden Verlust der Bildungsmächtigkeit der Wissenschaften,
- zur Auflösung des einheitlichen Kulturbezugs von Hochschule und Studenten und der damit verbundenen Differenzierung in fach- und gruppenspezifische Teilkulturen,
- schließlich zur stärkeren Bürokratisierung und Regelmäßigkeit von Forschung, Lehre und Studium

hinzuweisen. Diese wesentlichen Veränderungen der Kultur der Hochschule bzw. des Faches werden sich bei der Analyse der Habitusbildung vermutlich als folgenreich herausstellen.

Aus diesen Überlegungen folgen die beiden zentralen Themenbereiche für die Untersuchung:

1. Die fachspezifische Lehr- bzw. Lernumwelt stellt die eine wesentliche Bedingung der Möglichkeit der Kompetenzbildung für die Studenten dar; ihre konkrete Gestalt definiert den Grad, in dem wünschenswerte Bildungsprozesse gefördert bzw. behindert werden. Ihre Analyse bildet darum eine unerläßliche Voraussetzung der Untersuchung fachspezifischer studentischer Sozialisation.
2. Die Struktur studentischer Erfahrungen - sei es im Sinne "mitgebrachter", in der vorgängigen Sozialisation erworbener Erfahrungen, sei es im Sinne der in der aktuellen sozialen Lage begründeten Erfahrungen, Kompetenzen und Erwartungen - bildet die zweite wesentliche Bedingung der Möglichkeit fachlicher und sozialer Kompetenzentwicklung in einem Studium.

Da die Bildung des fachspezifischen Habitus als "Interiorisierung der Exteriorität" verstanden werden muß, die dann wieder die Basis für die entsprechende "Exteriorisierung der Interiorität" (BOURDIEU 1979, 164) abgibt, müssen beide Seiten - die fachspezifische Kultur und die studentische

Erfahrung und Praxis - auch in ihrer Interaktion untersucht werden, wobei sich unser Interesse auf die studentischen Lern- und Erfahrungsprozesse konzentriert.

## 2. Zum theoretischen Ansatz des Habituskonzepts

2.1 Erst in den letzten Jahren sind in der Bundesrepublik auch für die Hochschulsozialisationsforschung komplexere und zugleich eher dem Paradigma des symbolischen Interaktionismus verpflichtete Konzepte entwickelt und diskutiert worden: so das Konzept von Identität und Identitätsentwicklung (in verschiedenen Fassungen) im Vorlaufprojekt von VOGEL (1981) und im Projektplan und -antrag von HEIPCKE u.a. (1981), von Identitätskrisen und Krisenverläufen im Projekt von KRÜGER/STEINMANN (vgl. dies., 1981). Für das Design folgt aus dem biographischen Ansatz eine Präferenz für Verlaufstudien (Fallstudien), bezüglich der Methoden dominieren je unterschiedliche Kombinationen von quantitativen und qualitativen Verfahren.

Die Wendung zu diesen Konzepten läßt sich als Reaktion auf einen die Seite der Subjekte und ihres Handelns vernachlässigenden strukturalistischen oder gar deterministischen Grundansatz der Sozialisationsforschung begreifen, die fast ausschließlich auf die Reproduktion der gesellschaftlichen Strukturen fixiert war. Jedoch ist die nun sich abzeichnende völlige Vernachlässigung dieses Aspekts ebenfalls zu kritisieren und die Suche nach Konzepten, welche die Reproduktion der Gesellschaft und des Subjekts miteinander vermitteln, weiterhin geboten (vgl. GEULEN 1977). Darüber hinaus bleibt es gerade für eine Analyse der Hochschulsozialisation unbefriedigend, wenn - im Einstellungs- wie im Identitätskonzept - das gegenstandsbezogene Handlungsmuster gegenüber den interaktionsbezogenen, also die inhaltliche oder genauer: fachspezifische Ausprägung der Sozialisationsprozesse und der darin für das berufliche Handeln ausgebildeten Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsmuster vernachlässigt bleibt.

2.2 Demgegenüber gehen wir von folgenden Grundannahmen aus: Die Sozialisation durch ein Studium an einer Präsenzhochschule bewirkt eine mehr oder minder tiefgreifende Persönlichkeitsveränderung im Sinne der Herausbildung eines durch das jeweilige (Haupt-) Fach bestimmten Habitus. Das allgemeine, noch relativ offene Entwicklungspotential, das der Anfänger in sein Studium mitbringt, ist zwar durch die Wahl des Fachs bereits durch die Sozialisanden vorinterpretiert und antizipatorisch - in gewissen Bandbreiten - festgelegt (HUBER 1980); jedoch erfährt es erst im Verlauf des Studiums die tiefgreifende fachspezifische "Prägung", die sich nicht auf Wissen und Können im fachlichen bzw. beruflichen Kontext reduzieren läßt, sondern sich tendenziell auf die Gesamtheit der Dispositionen des Subjekts erstreckt und damit seine Weise der Wirklichkeitskonstruktion fundamental beeinflusst. Das Subjekt entwickelt in der Auseinandersetzung mit dem Fach spezifische Wahrnehmungs-, Denk-, Urteils- und Handlungsmuster, einen "typischen Habitus".

Trotz individueller Varianten bildet der Habitus der Angehörigen einer akademischen Teilkultur (sei es in der Hochschule oder im Beruf) ein gemeinsames, gruppenspezifisches "Merkmal"; er gibt die Handlungsschemata (das für diese Teilkultur spezifische System von Erzeugungs- und Verknüpfungsregeln) und -dispositionen (die entsprechenden handlungsmotivierenden und -strukturierenden Regeln im Subjekt, die den Schemata zur praktischen Geltung verhelfen) an, die einerseits die spezifische Handlungskompetenz der Gruppe ausmachen und andererseits die soziale Konstitution einer gesellschaftlichen Gruppe zu einer besonderen, von anderen Gruppen abgegrenzten Kultur (mit spezifischen ökonomischen, sozialen und kulturellen Handlungsmustern) bewirken. So bildet der Habitus jenes System "strukturierender Strukturen", das gleichzeitig die kollektive Gemeinsamkeit einer sozialen Teilkultur wie auch die individuelle Handlungskompetenz der Mitglieder dieser Gruppe herstellt; insofern reproduziert er das je spezifische kulturelle "Ethos", das der



Handlungsfähigkeit ihre jeweilige produktive Struktur gibt (vgl. BOURDIEU 1979, 164 - 189).

Um den Habitus geht es, wenn man Kompetenzforschung ernstnehmen will, BOURDIEU beschreibt diesen "modus operandi" in folgender Weise:

"Die für einen spezifischen Typ von Umgebung konstitutiven Strukturen (etwa die eine Klasse charakterisierenden materiellen Existenzbedingungen), die empirisch unter der Form von mit einer sozial strukturierten Umgebung verbundenen Regelmäßigkeiten gefaßt werden können, erzeugen Habitusformen, d.h. Systeme dauerhafter Dispositionen, strukturierte Strukturen, die geeignet sind, als strukturierende Strukturen zu wirken, mit anderen Worten: als Erzeugungs- und Strukturierungsprinzip von Praxisformen und Repräsentationen, die objektiv "geregelt" und "regelmäßig" sein können, ohne im geringsten das Resultat einer gehorsamen Erfüllung von Regeln zu sein; die objektiv ihrem Zweck angepaßt sein können, ohne das bewußte Anvisieren der Ziele und Zwecke und die explizite Beherrschung der zu ihrem Erreichen notwendigen Operationen vorauszusetzen und die, dies alles gesetzt, kollektiv abgestimmt sein können, ohne das Werk der planenden Tätigkeit eines "Dirigenten" zu sein" (1979, 164 f). So ist der Habitus "Erzeugungsprinzip von Strategien, die es ermöglichen, unvorhergesehenen und fortwährend neuartigen Situationen entgegenzutreten" (165).

Das bedeutet u.a., daß unter den scheinbar kontingenten Erscheinungsweisen der alltäglichen Praxis generative grammatische Prinzipien in der Lebenswelt und im Handeln der Subjekte wirken, die - gleichsam hinter dem Rücken der Subjekte - die Performanzen des Handelns wesentlich konstituieren. Das macht jeweils neue Handlungen in neuen Situationen möglich, die dennoch auf gemeinsamen individuellen und gesellschaftlichen Grundstrukturen aufbauen können, den generativen Strukturen einer Lebenswelt bzw. Kultur und ihrem individuellen Korrelat in den Dispositionen der Subjekte, die in dieser Lebenswelt agieren.

Gerade für die Untersuchung akademischen Lern- und Arbeitshandelns ist dieser Ansatz geeignet, weil hier eine gewisse

Unbestimmtheit und Offenheit gegenüber fortwährend neuartigen Situationen, also eine äußerliche Unterdetermination, zu den konstitutiven Merkmalen der Lernsituation im Studium wie auch der späteren Berufssituationen gehören, wie zahlreiche Untersuchungen festgestellt haben (vgl. LUTZ/KRINGS 1971): der Habitus der anerkannten Mitglieder akademischer Teilkulturen stellt den "modus operandi" dar; er enthält die zur je "angemessenen" Komplexitätsreduktion notwendigen generativen Strukturen.

Akademische Sozialisation dient nun i.w. dazu, den künftigen Mitgliedern akademischer Teilkulturen den fachspezifischen Habitus mittels der pädagogischen Arbeit der Hochschule einzuprägen; im gelingenden Fall werden durch sie im Studium aus mehr oder minder allgemein gebildeten Personen Juristen, Physiker, Theologen, Mediziner etc., die die umgebende Welt auch als solche wahrnehmen und gestalten. Wir nehmen also an, daß das Subjekt im Erlernen des Fachs eine generative psychische Regelstruktur entwickelt, die als "Grammatik" seiner Weltwahrnehmung- und -gestaltung wirkt - eine Kompetenzstruktur also, die nicht nur adäquate fachwissenschaftliches bzw. berufliches Handeln überhaupt erst ermöglicht, sondern darüber hinaus auch andere Lebensäußerungen mitbestimmt. Um das Gemeinte an einem drastischen Beispiel zu verdeutlichen: Wenn einem Mediziner beim Anblick eines von Kindern im Advent reich geschmückten Pfefferkuchenhauses als erster Kommentar einfällt "Das gibt aber viel Karies!", so äußert sich darin eine Weise der Weltwahrnehmung, die durch einen spezifischen Begriff von "Gesundheit" fundamental geprägt ist.

Dieser Begriff von Gesundheit, der die Denk-, Wahrnehmungs-, Urteils- und Handlungsmuster von Medizinern bestimmt, wirkt als ein Element der strukturierenden Strukturen, die gleichzeitig die medizinische Kultur wie die individuelle Handlungskompetenz konstituieren, ohne noch im Bewußtsein der Mitglieder vollständig repräsentiert zu sein. Er ist produktiv, insofern er "richtige Handlungen" im Rahmen der medizinischen Realitätskonstruktionen ermöglicht, und damit gleichzeitig

reproduktiv, weil er die Angemessenheit und Richtigkeit der Realitätskonstruktionen bestätigt. Er stellt eines der verbindenden Merkmale der Medizinerkultur dar, das diese in spezifischer Weise von anderen Teilkulturen abgrenzt, ihr "Ethos" ausmacht, mit dem sie gleichzeitig ihre gesellschaftliche Stellung verteidigt.

Die Hochschulausbildung bewirkt also nicht nur den Aufbau einer "fachlichen Qualifikation", sondern als Einsozialisierung in den fachspezifischen Habitus gleichzeitig den einer gruppenspezifischen sozial-kulturellen Kompetenz. Wir verstehen dementsprechend die Bildung der je fachspezifischen Kompetenzstruktur als subjektive Entwicklung bzw. Internalisierung des Systems von Handlungsschemata und -dispositionen, das der Fachkultur und den in ihr herrschenden Regelstrukturen entspricht. Ist diese Internalisierung adäquat vollzogen, so ist das Subjekt in der Lage, auch gegenüber ständig neuartigen Situationen die im Sinne seiner Teilkultur "richtigen" Handlungsweisen zu entwickeln und damit gleichzeitig als legitimes Mitglied der entsprechenden sozialen - in unserem Fall: akademischen - Gruppe zu gelten.

Die Forschung, die die studentische Sozialisation zum Gegenstand hat, muß daher eben diese Kompetenzstruktur zu entschlüsseln versuchen. Um dies adäquat vornehmen zu können, müssen einerseits die vorgängigen Strukturen der jeweiligen Kultur, die sich auch als abgegrenzte "Lebenswelt" verstehen läßt, beschrieben werden - in unserem Fall also die Strukturen der fachlichen Hochschullehre. Denn der strukturierende Habitus dieser Kultur muß bereits identifiziert sein, wenn die Umgangsweisen der Subjekte, die als künftige Mitglieder der fachspezifischen Kultur dabei sind, sich den entsprechenden Habitus anzueignen - der Studenten also -, mit dieser Kultur bzw. Lebenswelt beschrieben werden sollen: der "modus operandi" ihres Handelns nämlich wird durch eine spezifische Relation zwischen "schon" habitusgemäßen und "noch nicht" habitusgemäßen Strukturen gekennzeichnet sein - je nach Art und Intensität der bereits vollzogenen Veränderungen.

Divergenz bzw. Konvergenz von fachlichem und studentischem Habitus geben dann den Integrationsgrad des Subjekts in die Fachkultur an; dabei bleibt freilich aufgrund des transitorischen Studentenstatus im Zeitraum des Studiums immer eine formale Differenz zwischen der etablierten Fachkultur und studentischen Kulturen bestehen, weil die Studenten erst nach dem Examen eine volle Mitgliedschaft in wissenschaftlichen oder beruflichen akademischen Kulturen erreichen können. Im Studium überlagern sich dementsprechend ein durch die studentische Kultur bestimmter, von vornherein zeitlich begrenzter transitorischer Habitus und der Fachhabitus.

Da der Habitus als "Grammatik" wirkt, die ihrerseits freilich gewissen Wandlungsprozessen unterworfen ist, die aus der Interaktion zwischen Verinnerlichung und Entäußerung, von Regeln und Handeln, das auf die Regeln zurückwirkt, folgen, kennzeichnet er einerseits die den Strukturen der Kultur bzw. Lebenswelt inhärenten Anforderungen an das Handeln und Verhalten der Subjekte, andererseits die tatsächlichen Handlungsschemata und -dispositionen der anerkannten Mitglieder einer Teilkultur (vgl. BOURDIEU 1979, 1981, PORTELE/HUBER 1981, GIFFHORN 1981, SCHÜTTE 1982). Die spezifische Schwierigkeit dieses Ansatzes liegt darin, daß die Schemata und Dispositionen selbst nicht unmittelbar zugänglich sind; sie haben keine direkte Erscheinungsform, sondern können nur rekonstruktiv erschlossen werden; dieses Problem hat unser Ansatz mit der Linguistik, die sich mit den generativen grammatischen Strukturen von Sprache befaßt, gemeinsam - dort zeigt sich freilich auch, daß es plausible Verfahren der Rekonstruktion grammatischer Strukturen gibt (vgl. CHOMSKY 1969).

Eine entscheidende Bedingung der subjektiven Kompetenzentwicklung im Studium bildet nach diesen Überlegungen ohne Zweifel das jeweilige (Haupt-)Fach. (Zur Vereinfachung der Argumentation können wir an dieser Stelle die Komplizierungen,

die sich bei einem Mehr-Fächer-Studium stellen, einstweilen beiseite lassen; zu vermuten ist allerdings, daß in solchen Fällen sich ein Fach als dominantes - meist wohl dem Studien- bzw. Interessenschwerpunkt entsprechend - herauskristallisiert, das dann für die Habitusentwicklung die entscheidende Rolle spielt). Um "Fachmann" zu werden und auch als solcher anerkannt zu werden - das ist die wesentliche Funktion des Titels, der mit Hochschulprüfungen erworben und in Zertifikaten zerkannt wird -, muß der Student die generativen fachlichen Strukturen zumindest soweit internalisieren, daß er die ihm gestellten Aufgaben fachlich "richtig" bewältigen kann.

Diese disziplinspezifische Konzeption (oder Perspektive) impliziert aber auch die Tendenz, andere Momente komplexer Ereignisse entweder auf den eigenen Kompetenzbereich hin zu definieren und ihm zu subsumieren oder aber ganz auszublenden. So wird etwa die beschreibende Darstellung eines Verkehrsunfalls, als Prüfungsaufgabe mit der Frage gestellt "Was haben sie hier als Fachmann zu tun?", den Juristen dazu veranlassen, das empirische Geschehen zum Rechtsfall unter den Fragen von Schuld und Haftung zu strukturieren, der Mediziner wird nach Verletzungen und unmittelbaren Behandlungsmöglichkeiten fragen, ein Psychologe könnte über eine wirksame kurz- und langzeitige Traumatherapie nachdenken, ein Ingenieur über technische Sicherheitsverbesserungen sei es an der Verkehrsregelung, sei es an den Fahrzeugen, ein Pädagoge über eine wirksamere Verkehrserziehung usw..

In diesen spezifischen "Blickweisen" äußern sich die je fachspezifisch dominanten Realitätskonstruktionen. Wie diese im Studium durchgesetzt und wie sie durch die Studenten angeeignet werden, bildet ein zentrales Thema unseres Projektes.

In der bisherigen Argumentation haben wir die produktive Seite des Habitusserwerbs betont und die Entwicklung der fachspezifischen Handlungsfähigkeit hervorgehoben. Wir müssen jedoch - angesichts der oben (2.1) skizzierten Wissenschaftsentwicklung, der wachsenden wissenschaftsinduzierten Probleme der gesellschaftlichen Entwicklung und der zahlreichen subjektiven Krisenerscheinungen bei den Studenten - realistischerweise annehmen, daß diese Form der Habitusentwicklung einen subjektiven Preis haben kann der von hoher objektiver Bedeutung ist.

Wenn BOURDIEU in Anlehnung an CHOMSKYS Terminologie den Habitus definiert "als ein System verinnerlichter Muster ..., die es erlauben, alle typischen Gedanken, Wahrnehmungen und Handlungen einer Kultur zu erzeugen - und nur diese." (1974, 143), so wird darin die begrenzende Funktion des Habitus sehr deutlich. Für unsere Thematik ergibt sich daraus die Fragestellung, welche Grenzen mit dem Habitus einer Fachkultur dem Handeln gezogen sind.

- Die rigideste Grenzziehung wäre dann gegeben, wenn der fachliche Habitus auf den adäquaten praktischen Umgang mit der Wissenschaft beschränkt wäre, also die "richtige" Anwendung der einzelwissenschaftlichen Regeln; hier würde Wissenschaft nur als Technik bzw. Methodik gelehrt und gelernt und in diesem Sinne "unbewußt" angewendet.

- Eine erste Erweiterung ergäbe sich, wenn der fachliche Habitus auch die Konstruktionsregeln der einzelwissenschaftlichen Praxis einschloesse und so die praktische Beherrschung der Wissenschaft durch ihre symbolische Beherrschung erweitert würde; das wissenschaftliche Handeln wäre dann nicht auf Technik bzw. Methodik reduziert, sondern würde auch die entsprechende Technologie bzw. Methodologie verfügbar haben. Der implizite Regelbezug der Methodik würde im Lehren und Lernen zugunsten einer expliziten methodologischen Kompetenz überwunden.

- Die dritte Stufe wäre dann erreicht, wenn der fachliche Habitus auch das Bewußtsein und damit die Verfügung über die normativen Prinzipien der jeweiligen Technologie bzw. Methodologie einschlosse - also die Regeln, nach denen Technologien bzw. Methodologien ihrerseits erzeugt werden; im Lehren und Lernen müßten also methodologische bzw. technologische Probleme regelmäßig in den Zusammenhang wissenschafts- bzw. erkenntnistheoretischer Legitimationen gestellt werden, um die Ausbildung einer entsprechenden Kompetenzstruktur zu ermöglichen.

- Eine weitere Stufe wäre mit einer Kompetenz erreicht, die auch noch die Problematisierung der normativen Prinzipien unter Rekurs auf Fragen ihrer diskursiven Geltungsbegründung einschlosse und damit das Problem der praktischen (gesellschaftlichen) Legitimität der leitenden wissenschafts- und erkenntnistheoretischen Normen beinhalten würde: Lehren und Lernen der Wissenschaft stünden dann im Kontext gesellschaftspraktischer Fragen in einem emphatischen Sinn.

Mit dieser Kompetenzstufe, die den oben formulierten idealen Kriterien entspräche, wäre jedoch der fachliche Habitus im eigentlichen Sinne dieses Begriffs bereits transzendiert, insofern nicht mehr partiell unbewußt die fachspezifischen Handlungsmuster reproduziert, sondern diese bewußt eingesetzt und in einem überfachlichen Problemrahmen reflektiert und relativiert werden.

Es ist evident, daß die einzelnen Stufen des Modells unterschiedliche Formen moralischer Orientierungen implizieren - von einer rigiden vorschriftenorientierten Moral bis zu universalistischer moralischer Autonomie. Es wird zu prüfen sein, welche Beziehung zwischen der Stufenfolge fachlicher Grenzziehungen und der Stufenfolge moralischen Urteilens bzw. Handelns, wie KOHLBERG (1976), DÖBERT/NUNNER-WINKLER (1975), HABERMAS (1976), PORTELE (1978, S. 150 ff) u.a. sie zu rekonstruieren versuchen, besteht.

Das Modell verdeutlicht, daß der fachspezifische Habitus-erwerb offenbar in vielen Fällen auch mit einem Verlust an Kompetenzen bzw. mit der Ausschließung anderer, erweiterter Kompetenzbildungsmöglichkeiten einher gehen kann. Er kann als Vereinseitigung, als Entfremdung wirken und zu subjektiven Reduzierungen führen, die nicht nur individuelles Leid zur Folge haben, sondern auch objektive gesellschaftliche Kosten und Gefahren bedeuten. Wenn etwa z.B. in naturwissenschaftlichen Studiengängen reflexive Momente (Stufen 3 und 4 im Modell) aus dem Studium weitgehend ausgeschlossen würden, so kann eine Folge in der Verkümmernng des reflexiven Potentials der Studenten bestehen - in einer Reduktion von Bildung auf Halbbildung (ADORNO 1967) also, die sich auf die Beherrschung des technisch richtigen Vollzugs der Wissenschaft (Stufe 1, allenfalls 2 des Modells) beschränkt und Voraussetzungen und Folgen irrelevant werden läßt.

Die entgegengesetzte Vereinseitigung läge vor, wenn etwa in bestimmten Bereichen der Geistes- und Sozialwissenschaften eine Reflexivität "ohne Basis", ohne praktische Kompetenzen und Verbindlichkeit, gelebt würde.

Der Erwerb des fachspezifischen "Blicks" und der entsprechenden Kompetenzstruktur kann also - je nach fachkultureller Grenz-ziehung - auch objektive gesellschaftliche Gefahren mit sich bringen, denen nur zu begegnen ist, wenn sich die Subjekte der Grenzen des fachspezifischen Habitus im engeren Sinne bewußt sind und ihnen qualitativ andere, diese Grenzen übersteigende Kompetenzen verfügbar sind; nur dann nämlich werden sie Gefahren erkennen und in ihrem Handeln berücksichtigen können.

Die Legitimität und historische Adäquanz akademischer Ausbildung bemißt sich nach diesen Überlegungen daran, in welches - nach Fächern verschiedenes - Verhältnis die Vermittlung fachspezifischer Kompetenz zu den notwendigen und wünschenswerten moralischen und reflexiven Kompetenzen tritt.



Das Studium als eine transitorische Situation, in der die Betroffenen praktisch oder virtuell an wenigstens vier Kulturkreisen partizipieren, nämlich ihrer Herkunftskultur, der studentischen Kultur, der Fachkultur und der antizipierten Berufskultur, bietet prinzipiell Chancen zur Ausbildung solcher erweiterter Kompetenzen, weil sich das Subjekt einer Vielzahl widersprüchlicher Handlungsanforderungen ausgesetzt sieht, zwischen denen es zu vermitteln hat - die besondere Aufmerksamkeit, das starke Problembewußtsein vieler Studenten hat darin seinen soziologisch erklärbaren Grund; freilich liegen hier auch besondere Gefahren der Desorientierung und Destabilisierung.

Denn wenn das Bild entstanden sein sollte, als ob sich der fachliche Habitus mit gleichsam unwiderstehlicher Gewalt im Laufe eines Studiums im Subjekt "festsetze" und seine Kompetenzstruktur gewissermaßen "total" beherrsche, so ist dieses insofern zu relativieren, als der fachlich erfolgreiche Student zwar die fachspezifische Kompetenzstruktur in jedem Fall auch erworben haben muß; das heißt aber nicht, daß ihr im Studium mit Notwendigkeit der dominante Part in der Gesamtheit der subjektiven Kompetenzen zukäme, die in der gleichzeitigen praktischen oder virtuellen Partizipation an qualitativ anderen Teilkulturen entwickelt werden. Der fachspezifische Habitus gewinnt also seine jeweilige Gestalt in einzelnen Studenten erst vor dem Hintergrund (a) seiner herkunftsspezifischen Sozialisation - der biographisch erworbenen Erfahrungsgeschichte und Kompetenzstruktur -, (b) seiner aktuellen sozialen Lage - der Lebens- wie der Lernsituation -, schließlich (c) seiner Zukunftsantizipationen in persönlicher, beruflicher und politischer Hinsicht.

Der fachliche Habitus trifft mithin auf einen ihm biographisch vorgängigen sozialen Habitus.

Eine vollständige "Konversion" des primären sozialen Habitus in den fachspezifischen Habitus wäre dabei schon deshalb ein pathologischer Grenzfall, weil das Subjekt in seiner

Lebenspraxis ja nicht nur an der fachlichen bzw. beruflichen Lebenswelt Teil hat, sondern auch an anderen privaten, öffentlichen, politischen Lebenswelten partizipiert. Allerdings kann der Stellenwert des fachlichen Habitus für die Person höchst unterschiedlich sein.

Angesichts der empirischen Differenzierung der Studentenschaft in den genannten Aspekten, der Herausbildung unterschiedlicher studentischer Teilkulturen, interessiert uns die Frage, welche Verhältnisse zwischen fachlicher und außerfachlicher Sozialisation sich gegenwärtig entfalten und welche sozialisatorischen Folgen für die subjektive Kompetenzentwicklung sich daraus ergeben. Wir vermuten eine gegenüber den früheren Verhältnissen gewisse Lockerung, in jedem Fall aber eine erheblich breitere Differenzierung der fachspezifischen Sozialisationswirkungen.

Je nach Relation und konkreter Gestalt von Fachhabitus und studentischer Kultur wird das "Sozialisationsergebnis" eine größere Nähe oder Ferne zur für Akademiker wünschenswerten Kompetenzstruktur aufweisen. Eine genaue Analyse dieser Zusammenhänge verspricht also Aufschlüsse über erfolgs- bzw. mißerfolgsträchtige Konstellationen innerhalb von Hochschulsozialisationsprozessen, die als Grundlageninformation für eine rationale Weiterentwicklung der Lehre und die Realisierung umfassender Bildungsprozesse angesehen werden können.

### 3. Ausblicke auf die Untersuchung

- 3.1 Wenn wir unterstellen, daß die studentische Kompetenzentwicklung in der handelnden Aneignung des fachspezifischen Habitus besteht, so gehen wir von der Annahme aus, daß die Präsentation des Fachs in der "Lehre" - die hier als das "Selbststudium" umgreifend gedacht wird - die Strukturen der fachspezifischen Realitätskonstruktionen enthält. Diese sollen auf Fach-Codes im Sinne von

Bernstein (1977, vgl. Portele 1981, Simon 1981) hin untersucht werden. Dabei handelt es sich nicht um linguistische Codes oder gar Chiffrieranweisungen, sondern um "educational knowledge codes", hypothetische Konstrukte von normativen Metastrukturen für eine Disziplin, in denen das pädagogisch vermittelte Wissen gefaßt ist.

Wissenschaften - bzw. ihre Lehre - unterscheiden sich auf dieser Dimension in einer Reihe von Aspekten, die sich im je spezifischen Verhältnis von kognitiver Struktur und sozialer Organisation der Einzelwissenschaft niederschlagen. Bernstein differenziert zwischen einem Kollektions-Code und einem integrativen Code als Haupttypen.

Beim Kollektionscode sind die Grenzen zwischen den Wissensinhalten scharf gezogen; sie sind streng klassifiziert. Dem entspricht eine soziale Organisation, in der hierarchische Arbeitsteilung mit der Zuordnung abgrenzbarer Detailarbeiten an die einzelnen Wissenschaftler institutionalisiert ist; hier werden die Erkenntnis-"Bausteine" produziert, die zur Errichtung des Wissenschafts-"gebäudes" beitragen. So ist denn auch der Kollektionscode in der Lehre kognitiv und sozial hierarchisch gegliedert und deutlich vom Alltagswissen abgegrenzt: Wissen wird weitgehend als "festes Wissen" in stark vorgeregelten Formen vermittelt. Die Lehre der Naturwissenschaften (oder auch der Medizin) stellen prototypische Beispiele für den Kollektionscode dar.

Im Bereich des integrativen Codes geht es weniger darum, kompakte Wissensinhalte zu vermitteln, sondern darum, die Einsicht in das Zustandekommen von Wissen und Erkenntnis zu fördern; insofern handelt es sich weitgehend um die Vermittlung von "Metakzepten". In der sozialen Organisation dieser Wissenschaften überwiegen ganzheitliche Zugangsweisen und Arbeitsformen; die soziale Hierarchie erstreckt sich im wesentlichen nur auf Statusfragen (und entsprechende Berechtigungen); die Arbeit der einzelnen Wissenschaftler wird jedoch wesentlich durch die kognitive, ganzheitliche Struktur der Einzelwissenschaft bestimmt - hier werden nicht "Bausteine", sondern in sich geschlossene "Werke"

produziert. Der integrative pädagogische Code der Lehre richtet sich dementsprechend i.w. auf die exemplarische Vermittlung der Methoden der "Werk"-Produktion, wobei die Grenzen zum Alltagswissen eher offen bleiben und auch die Form der Lehre nur partiell vorgeregelt werden kann. Die Lehre der Literaturwissenschaft oder der Pädagogik kommt diesem Typ näher.

Kollektions-Code und integrativer Code werden von Bernstein gleichsam als Idealtypen aufgefaßt, als Pole, zwischen denen die Realität der Lehre je nach Wissenschaftstyp in spezifischer Weise unterschiedlich angesiedelt ist.

Nach Merkmalen, die aus dieser Beschreibung entwickelt werden können, sind z.B. Übungen und Übungsaufgaben, Lehrbücher, Curriculum (Studienplan) und zeitliche Organisation und Einteilung des Lernens von Studenten zu untersuchen.

3.2 Wenn wir von der "handelnden Aneignung" sprechen, so haben wir zu untersuchen, welchen Gebrauch die Studierenden von der gemäß 3.1 zu erfassenden Umwelt machen und welche Auswirkungen die verschiedenen Gebrauchsweisen für die Entwicklung des fachspezifischen Habitus haben.

Den historischen Hintergrund dieser Praxis und unserer Untersuchung bildet der Prozeß schwindender Homogenität bzw. wachsender Differenzierung der Studentenschaft, der sich empirisch beobachten läßt

- an der breiteren Streuung der sozialen Herkunft und dementsprechend größeren Varianz der Erfahrungs- und Bildungsgeschichten der Studenten wie auch der materiellen Bedingungen ihres Studiums;
- an der Differenzierung der (objektiven und subjektiven) Zukunftsperspektiven der Studenten bzw. ihrer beruflichen und außerberuflichen Lebensziele;
- an der wachsenden Unterschiedlichkeit der Studienstrategien und des alltäglichen Studienverhaltens.

Diese Tendenzen interagieren (sich wechselseitig steigern, korrigierend oder neutralisierend) und bewirken in ihren verschiedenen Konfigurationen die Bildung deutlich unterscheidbarer Studentengruppen, die als studentische Teilkulturen aufgefaßt werden können. Zwischen ihnen und der im Fachcode sich repräsentierenden Kultur eines Fachs können unterschiedliche Grade der Nähe oder Ferne bestehen. Die Gruppenzugehörigkeit beeinflusst den Umgang mit dem Fachcode und wirkt sich somit auf die Entwicklung des fachspezifischen Habitus aus, der je nach Art (z.B. Identifikation oder Distanzierung) und Intensität (z.B. nach Umfang und Einteilung der aufgewandten Zeit) in spezifischen Varianten gebildet wird ( - und damit auch dem eingangs entwickelten Idealkriterium akademischer Bildung näher oder ferner steht).

Demgemäß sind die Studenten nach bestimmten Differenzierungskriterien zu untersuchen. Als das primäre Differenzierungskriterium sei der Zeithaushalt aufgefaßt. Entsprechend einer Grundannahme des Habituskonzepts bildet sich der Habitus im bzw. durch Handeln (so wie grammatische Kompetenz durch Sprechen); ein zwar noch sehr grobes, aber in erster Annäherung und formal erhebbares plausibles Maß für Nähe oder Ferne zur Fachkultur im o.g. Sinne dürfte daher der Umfang der Zeit sein, in dem sich Studierende überhaupt auf das Studium ihres Faches (bzw. beim Mehrfächerstudium ihres Schwerpunktfaches) einlassen. Es dürfte u.E. bei diesem Untersuchungsschritt genügen, die dazu erhaltenen Daten grob in drei Stufen (niedrig, mittel, hoch) zu gruppieren. Als sekundäres Differenzierungskriterium werden die studienbezogenen Grundorientierungen der Studenten herangezogen, wobei wir uns aus forschungspragmatischen Gründen mit hoch aggregierten Typisierungen begnügen müssen, um auf eine bewältigbare Größe der Untersuchungsgruppe zu kommen. Ähnlich wie andere Autoren, die teils spekulativ, teil faktorenanalytisch Typen durch die Kombination zweier Dimensionen gebildet haben ("Identifikation mit der Hochschule/Grad des intellektuellen Engagements" bei CLARK/TROW, 1966; "Curricular - Extracurricular/ Intrinsic-extrinsic" bei BRENNAN/PERCY, 1976; vgl. auch BREUER u.a. 1975), sehen wir bezüglich der Orientierungen vier Haupttypen vor:

- Antizipatorische Orientierungen (zu deren genereller Bedeutung für Sozialisations- bzw. Identitätsbildungsprozesse vgl. KREUTZ 1979; LIEBAU 1981 a/b), und zwar
  - an einem (formal definierten) gesellschaftlichen bzw. beruflichen Status als Akademiker
  - an einer (auch inhaltlich konzipierten) beruflichen Praxis als Mitglied einer Profession
  
- Non-antizipatorische Orientierungen (deren Verlängerung in die Zukunft zwar mitnichten ausgeschlossen ist, die sich aber primär auf gegenwärtig realisierbare Handlungs- und Lebensformen richten)
  - an wissenschaftlicher Erkenntnissuche bzw. an der Teilhabe am wissenschaftlichen Diskussionsprozeß
  - an "alternativen" Aufgaben, Tätigkeiten oder Lebensformen, die zu probieren oder zu praktizieren die Studentenrolle den Rahmen bietet.

3.3 Für die Auswahl der Methode folgt aus dem Habituskonzept die Maxime, daß primär Handlungen, nicht Einstellungen, zu untersuchen sind und daß auch dort, wo dies nicht möglich, sondern das Einholen von Selbstaussagen und -interpretationen unumgänglich ist, diese primär auf Handlungen bezogen bzw. an ihnen festgemacht werden sollen.

Über auch hier unverzichtbare Methoden wie Intensivinterviews, Gruppendiskussionen, Zeitbudgetanalysen, Beobachtung und Analyse von Studienhandlungen hinaus probieren wir hierzu im besonderen quasi-experimentell induzierte Situationen, die zu Handlungen (Äußerungen) stimulieren, in denen der Habitus sich manifestiert. Solche Situationen sind einerseits die Bearbeitung realer Studienelemente, etwa Durcharbeitung eines Lehrbuchabschnitts oder Lösung bestimmter Aufgaben unter Beobachtung, wobei die Versuchsperson alle ihre Handlungen mit lautem Sprechen begleitet - also Anordnungen, wie sie MARTON u.a. in Göteborg zur Ermittlung der "conceptions of reality" verwendet haben. Andererseits können fiktive Aufgaben den Habitus des alltäglichen Handelns sowohl für die Subjekte selbst wie für die Beobachter gerade dadurch erkennbar machen, daß sie ihn verfremden: solche Aufgaben sind ganz allgemein Rollenspiele und Simulationen, aber auch Aufträge wie: eine banale Alltagssituation als Fachmann

zu interpretieren, sein eigenes fachliches Tun wie aus der historischen Distanz zu beschreiben, es in Nicht-Sondern-Sätzen darzustellen usw.

Wichtigste Aufgabe und zugleich Kennzeichnung dieses Vorgehens ist es, daß soziale Situationen hergestellt, "inszeniert" werden müssen, in denen sich Habitus im Handeln zeigen kann. Zwar sind auch herkömmliche Befragungen und Interviews immer auch soziale Situationen (wenn auch häufig rudimentär entwickelt und wenig in diesem Sinne reflektiert), in denen als vorhanden unterstellte Einstellungen, Ansichten oder Deutungen abgefragt werden können. Mit dem Konzept des Habitus wird ja aber unterstellt, daß in Auseinandersetzung mit der jeweiligen Situation auch neue, gleichwohl aber wiederum Regelmäßigkeiten zeigende Handlungen generiert werden; dafür reicht Befragung oder Interview u.E. nicht aus. Daraus ergeben sich weitere Elemente des Vorgehens:

Schon der Umstand, daß soziale Situationen inszeniert, die "Untersuchten" in sie involviert werden müssen und daraus, wie bei jeder eingreifenden Forschung, subjektive Folgen auch für die Beteiligten entstehen können, würde es gebieten, diese Exploration zusammen mit den Betroffenen durchzuführen. Darüber hinaus handelt es sich um eine Wertentscheidung: wir wollten nicht die Betroffenen - das sind in diesem Fall Kollegen und Studenten verschiedener Fachbereiche, die einer Einladung zu einem Seminar dieses Themas gefolgt sind - zu Beforschten, d.h. zu Objekten unserer Forschung machen. Wir verstehen uns als eine interdisziplinäre Arbeitsgruppe, in der jeder - auch die Initiatoren - interessiert ist, etwas über den Habitus herauszufinden. Wir sind daran interessiert, daß der Habitus, die Handlungsgrammatik bei allen Beteiligten bewußt wird, damit sie, falls das als notwendig erkannt wird, verändert werden kann. Schließlich erscheint uns das Erkennen von den verschiedenen fachspezifischen Habitus schwierig zu sein, weil jeder - auch wir - einen fachspezifischen Habitus haben und damit befangen sind: Nur dadurch, daß Wissenschaftler verschiedener Disziplinen gemeinsam analysieren, scheint das Selbstverständliche und Nichtbewußte des Habitus erkennbar zu sein.

In dem nach diesen Maximen als Arbeitskreis von einigen Hochschullehrern und Studenten unterschiedlicher Fächer aufgefaßten Seminar, das sich etwa alle drei Wochen zu zwei- bis dreistündigen Sitzungen trifft, machen wir gewissermaßen Experimente. Wir geben etwas vor, eine Geschichte, ein Problem, einen Fall, und bitten die Teilnehmer, die Initiatoren eingeschlossen, diese Aufgabe zu bearbeiten. Es war bisher jeweils ein Problem, das für alle beteiligten wissenschaftlichen Disziplinen Zugänge bot, also ermöglichte, daß tatsächlich die Bearbeitungsform verglichen und analysiert werden kann. Damit wird vermieden, daß ein fachspezifischer Gegenstand die Bearbeitungsform bestimmt. Die Bearbeitungen (bisher mündlich oder schriftlich mitgeteilte Gedanken) werden anschließend gemeinsam analysiert, Bearbeitungen und Analyse werden auf Tonband aufgenommen. Die Analyse wird schriftlich zusammengefaßt und wieder an die Beteiligten gegeben.

Beispiele solcher Aufgaben:

- Anhand eines erzählten alltäglichen Nachbarschaftskonflikts entwickeln die Teilnehmer fachspezifische Interpretations- und Handlungsmuster und grenzen so eine offene Problemsituation unter dem Blickwinkel ihrer Lernerfahrungen ein.
- Ein anderes Verfahren besteht darin, direkt zu versuchen, sich den Habitus bewußt zu machen, z.B. dadurch, daß man eine historisierende Darstellung seiner Haupttätigkeit gibt, oder im Rollentausch einen von der Wissenschaft Betroffenen spielt. Am Beispiel: Die Teilnehmer werden in die fiktive Situation gestellt, im Jahr 2020 ihrem Enkel zu erzählen, was sie im Jahre 1982 wissenschaftlich gearbeitet haben.
- Historisierung dieser Art ist auch eine der von Bert Brecht entwickelten bzw. zusammengestellten Verfremdungstechniken. Andere davon ebenfalls zu erproben haben wir noch vor: zum Beispiel die "Nicht-Sondern-Technik", von der Schauspielerei auf verbale Darstellungen übertragen und entsprechend expliziert, das Reden von sich selbst in der 3. Person, den Rollentausch usw.



Der Bezug auf Brecht ist nicht zufällig: Brecht geht es ja darum, selbstverständlich, alltäglich gewordenem Handeln in der Gesellschaft (also nicht einfach individuellen Routinen oder "Macken"), das eben dadurch entfremdetes Handeln ist, "den Stempel des Auffallenden, des der Erklärung Bedürftigen, nicht einfach Natürlichen" zu geben. Auch fachspezifischer Habitus äußert sich in einem selbstverständlich geübten Handeln im alltäglichen Zusammenhang. Um ihn darin überhaupt wahrnehmen und transzendieren zu können, muß Distanz zu diesem Handeln hergestellt, das Vertraute als Fremdes wahrgenommen werden können.

Darauf aber kommt es uns mit dem ganzen Projekt schließlich an.

## LITERATUR:

- ADORNO, T.W., Theorie der Halbbildung. In: HORKHEIMER, M., ADORNO, T.W., Sociologica II, Frankfurt/M: EVA (Frankfurter Beiträge zur Soziologie, Bd. 10), 1967, S. 168 - 192
- BERNSTEIN, B.: Über Klassifikation und Rahmung pädagogisch vermittelten Wissens. In: ders., Beiträge zu einer Theorie des pädagogischen Prozesses, Frankfurt: Suhrkamp 1977
- BOURDIEU, P., Klassenschicksal, individuelles Handeln und das Gesetz der Wahrscheinlichkeit. In: Ders. u.a., Titel und Stelle. Über die Reproduktion sozialer Macht. Frankfurt/M.: EVA, 1981, S. 169 - 226
- BOURDIEU, P., Entwurf einer Theorie der Praxis. Frankfurt: Suhrkamp 1976, 2. Aufl. 1979
- BOURDIEU, P., u.a.: Titel und Stelle. Über die Reproduktion sozialer Macht. Frankfurt: Europ. Verlagsanstalt 1981
- Bourdieu, P./PASSERON, J.C.: Die Illusion der Chancengleichheit, Stuttgart: Klett 1971.
- BRENNAN, J.L./PERCY, K.A. What do students want?  
In: BONBOIR, A. (Hg.): Instructional Design in Higher Education. European Association for Research and Development: Proceedings, 2 Bde. Louvain-la Neuve 1976, Bd. 1, S. 125 ff.
- BRLUER, F./KEIL, W./KLEIBER, D./MEIER, F./PIONTKOWSKI, U.:  
Psychologie des wissenschaftlichen Lernens. Arbeiten zur sozialwiss. Psychologie, Münster: 1975
- CHOMSKY, N., Aspekte der Syntax-Theorie. Frankfurt: Suhrkamp 1969
- CLARK, B./TROW, M.: The Organizational Context. In: NEWCOMB, Th./WILSON, E. (Hg.): College Peer Groups, Chicago 1966, S. 17ff.
- DÜBERT, R./NUNNER-WINKLER, G.: Adoleszenzkrise und Identitätsbildung. Frankfurt: Suhrkamp 1975
- GEULEN, D.: Das vergesellschaftete Subjekt. Frankfurt: Suhrkamp 1977
- GIFFHORN, C.: Aspekte einer Theorie der Bildung bei Pierre Bourdieu. Cöttingen: Magister-Arbeit, 1981 (Hektogr. Ms.)
- GOLDSCHMIDT, D.: Wozu Hochschulforschung heute? Entwicklung, Stand und Aufgaben der Hochschulforschung in der Bundesrepublik Deutschland. In: SCHULTE, W. (Hg.), Soziologie in der Gesellschaft. Referate aus den Veranstaltungen der Sektionen der Deutschen Gesellschaft für Soziologie, der Ad-hoc-Gruppen und des Berufsverbandes Deutscher Soziologen beim 20. Deutschen Soziologentag Bremen, 16. bis 19. September 1980. Bremen: Universität Bremen (Tagungsberichte Nr. 3), 1981, S. 364 - 371

- HABERMAS, J.: Zur Rekonstruktion des historischen Materialismus. Frankfurt: Suhrkamp 1976
- HEIPCKE, K./JAKOBS, M./SCHEUERER, A.: Konzeption eines Rahmenforschungsprojekts "Studien und Berufsbiographien" Gesamthochschule Kassel: Wiss. Zentrum f. Berufs- u. Hochschulforschung 1981 (Hektogr.Ms.).
- HUBER, L.: Sozialisation in der Hochschule. In: HURRELMANN, K./ULICH, D (Hg.): Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim: Beltz 1980, S. 521-550
- KOHLBERG, L.: Moral Steps and Moralization. In: T. Lickona (ed.): Moral development and behaviour. New York: Rinehart a Winston. 1976, S. 31-53
- KREUTZ, H.: Die dreigeteilte Welt des Studenten. Empirische Hinweise zu Disparitäten und Brüchen in der Studentenrolle. Teil I. Hannover: Universität Hannover, 1979
- KRÜGER, H.J./STEINMANN, I.: Sekundäranalyse von psychoanalytischen, psychologischen und soziologischen Arbeiten zur psychosozialen Problematik von Studenten. In: SOMMERKORN, I.N. (Hg.): Identität S. 11-51
- LIEBAU, E.: Studium und studentisches Berufsbild. In: SOMMERKORN, I.N. (Hg.), Identität..., (1981a), S. 245 - 264
- LIEBAU, E.: Studentische Erfahrung im Wandel - oder was es bedeuten könnte, heutzutage ein "neuer" Student zu sein. In: Neue Sammlung 21 (1981b), S. 405 - 431
- LUTZ, B./KRINGS, I.: Überlegungen zur sozioökonomischen Rolle akademischer Qualifikation. Pullach: Verlag Dokumentation 1971 (HIS-Brief 18)
- PORTELE, G.: (Hg.): Sozialisation und Moral. Weinheim: Beltz 1978
- PORTELE, G.: Entfremdung bei Wissenschaftlern. Frankfurt: Campus 1981
- PORTELE, G./HUBER, L.: Entwicklung des akademischen Habitus. In: SOMMERKORN, I.N. (Hg.): Identität... S. 185 - 197
- SCHÜTTE, W.: Die Einübung des juristischen Denkens. Juristenausbildung als Sozialisationsprozeß. Frankfurt: Campus 1982
- SIMON, H.U.: Macht in Organisationen. Ein sozialpsychologischer Beitrag zur Theorie und Empirie studentischer Machtunterworfenheit in der Hochschule. Diss. phil. Mannheim 1981
- SOMMERKORN, I.N. (Hg.): Identität und Hochschule. Probleme und Perspektiven studentischer Sozialisation. Hamburg: AHD 1981 (Blickpunkt Hochschuldidaktik 64)
- VOGEL, U.: Literaturüberblick zur Identitätsentwicklung von Studenten. In: SOMMERKORN, I.N. (Hg.): Identität... 1981, S. 52-73