

## V. Studentenforschung und Hochschulsozialisation<sup>1</sup>

LUDWIG HUBER und ULRIKE VOGEL

- 1 Einleitung
- 2 Studentenforschung
  - 2.1 Empirische Untersuchungen zu Rekrutierung, Studienkarriere und Studienbedingungen von Studenten
  - 2.2 Empirische Untersuchungen zu politischen Einstellungen
  - 2.3 Empirische Untersuchungen zu Studienmotivation, Fachwahl und Studienstrategien
  - 2.4 Nicht-empirische Untersuchungen
  - 2.5 Zusammenfassung der Studentenforschung
- 3 Hochschulsozialisationsforschung
  - 3.1 Überblick
  - 3.2 Konzepte der Persönlichkeitsentwicklung
    - 3.2.1 Kritik und Korrekturen am Konzept „Einstellungsänderung“
    - 3.2.2 Komplexe Konstrukte
    - 3.2.3 Methodenwahl
  - 3.3 Rekonstruktionen der Umwelt Hochschule
    - 3.3.1 Interesse
    - 3.3.2 Zugriffe
    - 3.3.3 Abgrenzung und Schichtung der Hochschulumwelt
  - 3.4 Aporien
- 4 Arbeitsbedingungen und Perspektiven der Studenten- und Hochschulsozialisationsforschung

---

<sup>1</sup> Einleitung und Schlußfolgerungen sind von den Verfassern gemeinsam erarbeitet worden; die Trendberichte sind zwar gemeinsam diskutiert, aber jeweils von einem der Verfasser erstellt und verantwortet, der Trendbericht Studentenforschung von Urike Vogel, der Trendbericht Hochschulsozialisationsforschung von Ludwig Huber.

## 1 Einleitung

Mit den Studenten befaßt sich ein beträchtlicher Teil der Hochschulforschung – mehr als mit den Hochschullehrern und erst recht mehr als mit dem Technischen und Verwaltungs-Personal. Je wichtiger die Ausbildungsleistung der Hochschule für die Gesellschaft genommen wird und je mehr dabei auch die Sozialisationswirkungen der Hochschule als Problem thematisiert werden, desto zahlreicher treten auch Untersuchungen im Bereich der Studenten- und Sozialisationsforschung auf. Der Gegenstand „Studenten“ konstituiert jedoch keine eigene Disziplin, nicht einmal ein klar abgrenzbares Fachgebiet (Studenten sind obendrein Teil der Jugend: in vielen, besonders in Aspekten, die die Hochschulsozialisationsforschung interessieren, bestehen Bezüge zur Jugendforschung, die jedoch bisher zu wenig mitbedacht und -bearbeitet worden sind). Es ist damit nur ein Problembereich bezeichnet, mit dem sich Arbeiten aus Psychologie, Soziologie, Politikwissenschaft, Pädagogik und Hochschuldidaktik befassen. Wir klammern davon im folgenden grundsätzlich aus:

- die psychologischen, insbesondere pädagogisch-psychologischen Forschungen an Studenten, die sich etwa mit Leistungsdiagnose und -prognose (z.B. in Zulassungsverfahren oder Prüfungen), Lernvoraussetzungen und Lernstilen befassen;
- die im engeren Sinne didaktische Forschung, die an den Problemen und Wirkungsformen von Arrangements für das Lernen der Studenten arbeitet;
- die organisationssoziologische Analyse von Hochschule, soweit darin Studenten nur qua Mitgliedsstatus mitbehandelt werden,

um uns so auf die sozialwissenschaftliche Betrachtung der Studenten als gesellschaftliche Subjekte zu konzentrieren. Diese wiederum richtet sich auf Studenten als Gegenstand in zwei unterschiedlichen Perspektiven:

Die eine, *Hochschulsozialisationsforschung*, sieht die Studenten in einer zeitlichen Perspektive. Ihrem eigentlichen Anspruch nach untersucht sie aus der Sozialisation, das heißt aus dem lebenslangen Prozeß, in dem sich die Persönlichkeit als gesellschaftlich handelndes Subjekt in Auseinandersetzung mit der sozialen Umwelt entwickelt (vgl. Geulen 1973, S. 87), denjenigen Teil, der mit dem Studium an einer Hochschule einhergeht. Sie fragt also nach mitgebrachten Merkmalen und Dispositionen der Studenten, soweit sie als Voraussetzungen in diesen Prozeß eingehen, nach Merkmalen der Umwelten, in denen Studenten leben, soweit sie als Einflüsse in diesem Prozeß eine Bedeutung haben, nach Sozialisationsergebnissen, insofern diese auf den Prozeß zurückverweisen oder sich aus ihm erklären, schließlich nach den Verlaufsformen dieses Prozesses selbst – kurzum grundsätzlich nach der Beziehung zwischen allen diesen Elementen im *Prozeß* der Persönlichkeitsentwicklung.

Die andere, die *Studentenforschung*, hat diesen Anspruch nicht, sondern sieht die Studenten gewissermaßen in einer räumlichen Perspektive. Sie beschreibt in einer Art von Momentaufnahmen Auftreten und Verteilung bestimmter Phänomene in der studentischen Population der Hochschule. Was immer sie dabei in den Blick

rückt: Merkmale der sozialen Rekrutierung, Studienkarrieren, Wissensbestände, Einstellungen, Lebensformen, Beziehungen, Studienstrategien usw.: sie beschreibt damit Zustände der Gewordenheit, Resultate von retrospektiv gesehenen Entwicklungen, deren Prozeß sie nicht notwendigerweise erfaßt oder interpretiert.

Diese Unterscheidung gilt auch dann noch, wenn, wie es in einzelnen Projekten der Studentenforschung, etwa der HIS GmbH, des DIPF sowie der Konstanzer Untersuchungen, geschieht, in Längsschnittstudien wiederholte Querschnitte über etwa die Studienverläufe der jeweiligen Population gelegt werden.

Auch sonst gibt es Stufen der Annäherung zwischen beiden Forschungsperspektiven: Wie in den folgenden Berichten noch ausgeführt werden wird, sind in der Studentenforschung die Methoden der klassischen sozialwissenschaftlichen Empirie vorherrschend, auch der Demographie (oder Sozialstatistik) und der Umfrageforschung im weitesten Sinne, also insbesondere quantitativ ausgewertete Befragungen mehr oder minder großer Stichproben, während sich in der Hochschulsozialisationsforschung eine deutliche Hinwendung zu qualitativ ausgewerteten intensiven Untersuchungen oft nur kleiner Gruppen oder gar einzelner Fälle durchgesetzt hat, insbesondere also Intensiv- oder narrative Interviews, Gruppendiskussionen und -beobachtungen, biographische Fallstudien. Jedoch wird auch hier eine Rückbeziehung auf repräsentative Daten gesucht; andererseits existieren für die Perspektive der Studentenforschung einige qualitative Studien und essayistische subjektive Schilderungen; auch wird auf dem Wege zur schließlichen Endfassung standardisierter Fragebögen eine größere Vielfalt offener Methoden durchlaufen und deren Ergebnisse für die Interpretation der Daten herangezogen.

Noch komplizierter liegt das Verhältnis beider Forschungsperspektiven bezüglich der je bestimmenden Interessen, Intentionen und Adressatenorientierungen. Becker und Ritsert (1983) unterscheiden kontrastierend zwei Diskurstypen der Hochschulforschung überhaupt, die hier sehr verkürzt wiedergegeben werden:

- die „objektive Tatsachenforschung“ (wobei unter „objektive Tatsachen“ auch statistisch repräsentativ erfaßte Meinungsbestände und deren Verteilung zu subsumieren sind), die dem Politiker und Planer wie dem Politik-Kritiker zur Vergewisserung wenigstens über den Ist-Zustand, eventuell zu Prognosen über Trends (z.B. im Studienwahlverhalten) und als Argument für oder gegen Verteidigung oder Veränderung dieses Zustands dient und die insgesamt als *Systemreflexion* aufzufassen ist;
- die „adressatenbezogene und selbstthematisierende Forschung“, in der die Forscher sich – als auch selbst Betroffene – an die Betroffenen als Adressaten, besser noch Partner wenden, zu „Aufklärung“ beitragen, Selbstvergewisserung der Subjekte und Diskurs mit und zwischen ihnen ermöglichen und stimulieren wollen, insgesamt als *Selbstreflexion* der Subjekte zu verstehen.

Eine einfache Zuordnung der Studentenforschung zum ersten und der Hochschulsozialisationsforschung zum zweiten Diskurstyp erweist sich allerdings als nicht

möglich. Zwar ist eine Studentenforschung, wenn und soweit sie dem Survey-Muster folgt, vielleicht anfälliger dafür, im Sinne des ersten Typs angelegt und aufgenommen zu werden. Dies gilt um so mehr,

- je weniger sie schon im Untersuchungsdesign selbst den Betroffenen Raum und Zeit dafür gewährt, ihre Aussagen zu reflektieren, gar zu diskutieren und die Schlußfolgerungen zu bewerten, und
- je weniger sie die von ihr gelieferten Resultate theoretisch einordnet, so daß sie leichter in beliebige Interpretationskontexte eingebaut und damit für bloß legitimatorische oder aber andererseits planerische Zwecke instrumentalisiert werden können.

Aber es kann vorkommen und intendiert sein, daß ihre Ergebnisse auch von den Betroffenen selbst angeeignet und für ihre Strategien verwandt werden, und es ist zuweilen zu beobachten, daß Studentenforscher in der inhaltlichen Vertiefung oder in der Komplexität des Untersuchungsdesigns die ursprünglich vielleicht begrenzteren Fragestellungen ihrer Auftraggeber zu transzendieren versuchen. Hochschulsozialisationsforschung, insoweit sie Zusammenhänge zwischen Umwelt, Verlaufsform und Ergebnis der Sozialisationsprozesse theoretisch plausibel macht, verringert zwar den Spielraum für Korrelierungen und Interpretationen einzelner Befunde und zielt so darauf, eine umfassendere Auseinandersetzung mit ihren Thesen zu stimulieren, kann aber keineswegs ausschließen, daß ihre Aussagen auch sozialtechnologisch oder planerisch verwandt werden – oder daß sie mangels statistischer Repräsentanz einfach weggewischt werden.

Wenn man daraufhin zu dem naheliegenden Schluß kommt, Studentenforschung und Hochschulsozialisationsforschung berührten einander, ja seien aufeinander angewiesen, so gilt das in einem doppelten Sinne:

- Idealerweise gilt, daß die Studentenforschung prinzipiell, um die vorfindlichen Symptome, die sie beobachtet, konstatiert und sammelt, zu einer Diagnose zusammenfügen zu können, auf Erklärungsmuster zurückgreifen muß, die von Hochschulsozialisationsforschung und -theorie erarbeitet sein müssen, während umgekehrt die Theoriebildung der Hochschulsozialisationsforschung bezüglich der grundsätzlichen Zusammenhänge von Voraussetzungen, Verlauf und Ergebnissen studentischer Entwicklung desto besser fundiert werden könnte, je stärker sie sich auf daraufhin orientierte und organisierte Daten der Studentenforschung bezieht.
- Faktisch aber gilt, daß weder die eine noch die andere Forschungsrichtung bisher weit genug ausgebaut und durchgegliedert ist, um diesen gegenseitigen Bezug in ihren Untersuchungen selbst schon realisieren zu können. Wohl wird – was vielleicht von den Forschern dieses Bereichs zu wenig beachtet wird – ein solcher Bezug in der alltagstheoretischen Rezeption hergestellt, indem die jeweiligen Adressaten, gleichgültig auf welchen Ebenen, etwa ihren eigenen Annahmen folgend, sich die Befunde der Studentenforschung aus je ihnen wichtig

erscheinenden Einflüssen in der Umwelt des Studiums erklären oder, umgekehrt, die an einigen intensiv studierten Fällen gewonnenen Erklärungsmuster der Hochschulsozialisationsforschung, einigen äußerlich gemeinsamen Indizien folgend, mit großer Reichweite verallgemeinern.

Aus der Differenz von prinzipiellem Postulat und faktischem Entwicklungsstand ist für die Forschung zum einen eine normative Folgerung zu ziehen: Die alltags-theoretischen Rezeptionsvorgänge eine Strecke weit zu antizipieren und sie in der eigenen Interpretation zu berücksichtigen, muß mit zu den in diesem Bereich oft nicht erfüllten Aufgaben der Forscher gerechnet werden. Sich auf den Dialog mit dem Rezipienten einzulassen, indem sie den Gültigkeitsbereich der gesicherten Aussagen kennzeichnen, aber auch die eigenen Vermutungen und Intentionen als solche offenlegen und zur Diskussion stellen, ist das mindeste, was sie – in beiden Forschungsperspektiven – zur Ermöglichung von Diskurs und Selbstreflexion tun können.

Zum anderen ergibt sich daraus eine praktische Folge für diesen Bericht: Er wird die noch vorhandene Differenz und Distanz zwischen den beiden Perspektiven widerspiegeln müssen. Ein Trend-Bericht über die Studentenforschung kann praktisch nur die Interessenrichtungen, Fragestellungen und Methodenwahlen der Untersuchungen vor Augen führen: die Ergebnisse, Hunderte von theoretisch zusammenhanglosen und empirisch inkompatiblen Einzelbefunden, zu präsentieren wäre unmöglich, die je extrapolierten Thesen der Untersuchungen zu Extrapolationen zweiter Ordnung zu aggregieren, wäre vermessen. Eine Theorieentwicklung der Studentenforschung aber kann nicht konstatiert werden – je mehr Theorie sie entwickelte, desto mehr würde sie in Hochschulsozialisations- oder Institutionsforschung übergehen. Umgekehrt ist im Bereich der Hochschulsozialisationsforschung – auch angesichts der geringen Zahl empirischer Untersuchungen in der Bundesrepublik – das Bemühen um eine theoretisch konsistente Konzeptbildung, als erster Schritt einer umfassenderen Theoriebildung, das eigentlich Interessante. Hier nimmt also der Trend-Report die Form eines Nachvollzugs des Verlaufs der Konzeptdiskussionen in der Bundesrepublik Deutschland an.

## 2 Studentenforschung

Studentenforschung in der Bundesrepublik Deutschland hat es seit den fünfziger Jahren gegeben. Dabei bezieht sich die am frühesten einsetzende empirische Erforschung von sozialer Lage und Bedingungen der Studienkarriere eher auf die besonders anfälligen, „äußerlich sichtbaren“ Merkmale dieser sozialen Gruppe, die Frage nach der politischen Einstellung berührt den Aspekt der Systemloyalität und die Fragen nach den zumeist später erforschten allgemeinen Einstellungen und Handlungsorientierungen eher das Interesse an Faktoren, die diese Gruppe „von innen her“ bestimmen.

Das geschärfte Methodenbewußtsein in den Sozialwissenschaften wirkt sich auf die Studentenforschung insofern aus, als einerseits neuere Untersuchungen Wert legen auf die Anwendung mehrerer Untersuchungsinstrumente (Infratest Wirtschaftsforschung 1980) oder auf die Erfassung quantitativer und qualitativer Elemente mit standardisierten Methoden (Peisert 1981), andererseits neben den empirischen „nicht-empirische“, auf bewußt subjektiver Erfahrung beruhende Berichte zur Lage der Studenten – auch als eine Art Methodenkritik gegenüber empirisch-analytischen Untersuchungen – in den letzten Jahren eine Rolle spielen (Schüle 1979). Berücksichtigt werden muß dabei in der folgenden Analyse die immer wieder vorgebrachte Kritik, die Sozialisationsprozesse bei Studenten, die Wechselwirkung also zwischen institutionellen Bedingungen der Hochschule und den Einstellungen und Handlungen von Studenten, sei bisher weder hinreichend inhaltlich erforscht noch methodisch erfaßt (Huber, Portele und Sommerkorn 1980; Huber 1982; Vogel 1981).

In diesem Bericht sollen empirische und nicht-empirische Untersuchungen, die sich auf die Bundesrepublik Deutschland beziehen und nicht von vornherein auf bestimmte Hochschulen, Fächer und Studentengruppen beschränkt sind, vorgestellt werden. Bei der Analyse empirischer Untersuchungen zu Rekrutierung, Studienkarriere und Studienbedingungen beziehungsweise sozialer Lage von Studenten sollen – wie oben bereits angedeutet – Arbeiten zum Voraussagewert von Abiturnoten, Vordiplomnoten und ähnlichem für den Studienerfolg, gemessen anhand der Studiendauer und der Examensnoten, ausgeschlossen werden, da es sich hier um Arbeiten der pädagogisch-psychologischen Diagnostik und nicht um sozialwissenschaftliche Untersuchungen im engeren Sinne handelt. Bei der Analyse empirischer Untersuchungen zur politischen Einstellung von Studenten sollen Arbeiten speziell zu studentischen Protestbewegungen der sechziger Jahre ausgeschlossen werden. Die umfangreiche Literatur mit historischen, politikwissenschaftlichen und psychologischen Interpretationen würde eine eigene Abhandlung erfordern. Die Verallgemeinerbarkeit auf die generelle Situation von Studenten ist fraglich. Bei der Analyse empirischer Untersuchungen zu Einstellungen und Handlungsorientierungen (Studienmotivation und Fachwahl, Studienstrategien) bleiben spezielle Arbeiten über „Studentenprobleme“, das heißt psychische Störungen, Krankheit, Selbstmord usw., unberücksichtigt. Hier wird stellvertretend die umfassende Sekundäranalyse von H. J. Krüger u.a. (1982) herangezogen. Nach den empirischen wird den nicht-empirischen Studien ein gesonderter Abschnitt gewidmet.

An jede hier zu analysierende Publikation sollen vier Fragen gestellt werden: die Frage nach der Aufgabe, die sich die Forscher stellen, dem Anlaß des Projekts, dem Theorie-Ansatz beziehungsweise der Forschungsrichtung und die Frage nach Forschungs-Design und Methoden. Generell kann nicht der Anspruch auf Vollständigkeit bei der Analyse vorliegender Untersuchungen erhoben werden; es wird lediglich angestrebt, die wichtigsten Arbeiten unter den genannten Gesichtspunkten zusammenzustellen.

Eine solche Betrachtung der Studentenforschung in der Bundesrepublik Deutschland erscheint lohnend, nicht zuletzt weil sich auf bestimmten Gebieten in etwa

30 Jahren eine Vielzahl von Publikationen angesammelt hat unter den Bedingungen eines lange Zeit besonders für Hochschulabsolventen expandierenden Arbeitsmarkts und einer nie dagewesenen – auch krisenhaften – Expansion des Hochschulwesens.

### *2.1 Empirische Untersuchungen zu Rekrutierung, Studienkarriere und Studienbedingungen von Studenten*

Seit 1951 wird in regelmäßigen Abständen eine Erhebung zur jeweils aktuellen „sozialen Struktur und wirtschaftlichen Lage der Studenten in der Bundesrepublik Deutschland“ durchgeführt, gefördert durch das BMBW als „Entscheidungshilfe für sozial- und hochschulpolitische Maßnahmen“ (Kath 1980, S. 5). Als schriftliche Befragung von Studenten an Universitäten, Technischen Hochschulen und Fachhochschulen ist sie repräsentativ für die Bundesrepublik. Die letzte vollständig publizierte Erhebung fand von Juni bis Oktober 1979 statt – es wurden Fragebögen von 17.034 Studenten an 19 Universitäten beziehungsweise Technischen Hochschulen und 3.292 Fragebögen von Studenten an 10 Fachhochschulen ausgewertet. Außer den Daten vor allem zur sozialen und wirtschaftlichen Lage der Studenten werden jeweils Veränderungen in der Studentenschaft berücksichtigt; so enthält die Erhebung von 1979 Sonder-Auswertungen zur Lage der Lehramtsstudenten. Vor allem aber bietet diese im ganzen als Survey angelegte quantitative Erhebung zu verschiedenen Befunden auch Kommentare der Befragten, die als Illustration zu den Tabellen und Erläuterungen der Forscher dienen. Von der letzten, 10. Sozialerhebung im Juni 1982 liegen bisher nur Grundauszählungen vor (HIS 1983). Sie enthält Angaben zu Person, Studium, Wohnung, wirtschaftlicher Lage, Ernährung, Gesundheit, Eltern und psychosozialer Lage.

Die Erforschung des Studienschicksals des gesamten Immatrikulationsjahrgangs 1958 für die Bildungsplanung Nordrhein-Westfalens (Hitpass 1967) wurde als retrospektive Längsschnitterhebung an den damals vier wissenschaftlichen Hochschulen des Landes (Aachen, Köln, Bonn, Münster) 17 Semester nach der Erstimmatrikulation durchgeführt als schriftliche standardisierte Befragung mit verschickten Fragebögen, von denen 6.984 ausgewertet wurden. Grundlage der Befragung waren persönliche Daten aus den Hochschulen und Prüfungsämtern. Es wurden personenbezogene Daten über Einschreibung, Studienwahl, Studienfach-, Hochschulwechsel, Studiendauer und -abschluß mit beziehungsweise ohne Erfolg, und wenn mit Erfolg, dann nach Zensuren, erhoben, um „eine Vorausberechnung des Angebots an Akademikern ... bis zum Jahre 1980 zu erstellen“ (HIS 1983, S. 19). 72 % der Ausgangspopulation hatten das Studium erfolgreich abgeschlossen; dabei fielen 51 % aller Studienfachwahlen auf nur 6 Fächer (Jura, Maschinenbau, Betriebswirtschaft besonders für Männer, Germanistik, Humanmedizin, Anglistik besonders für Frauen).

Nach dieser Bestandsaufnahme untersuchten Hitpass und Mock (1969) die Studenteneskalation bis zum Jahr 2000 „als Entscheidungsgrundlage für die Schaffung

eines Hochschulplanes“ (S. 16) anhand von Daten über 47.479 Studenten und der Ergebnisse der obigen Erhebung, um zwischen 1958 und 1966 vor allem die Studentenzahlen insgesamt und die häufigsten Studienfachwahlen zu ermitteln. Auch 2.517 Schüler der Gymnasial-Oberstufe wurden 1968 schriftlich befragt, um Studienmotivation und insbesondere Fachpräferenzen zu erheben. Hiernach wurde der Trend „weg von den Fächern mit Promotionsaura“ bestätigt ebenso wie die Bevorzugung des Lehramtsstudiums sowie der übrigen obengenannten Fächer (Hitpass und Mock 1969, S. 73 und S. 128).

Zu erwähnen ist in diesem Zusammenhang eine Dissertation (Kern 1973) mit einer Abiturientenbefragung (N = 550) als mündliche Leitfaden-Interviews mit 40 studentischen Interviewern in vier ausgewählten Regionen Niedersachsens, in der die Beziehung zwischen sozioökonomischer Lage der Herkunftsfamilie und der Entscheidung für das Studium als Abwägen zwischen materiellem Aufwand und positiver Bewertung bekannter Berufsziele geklärt werden sollte. Obwohl als Grundlagenforschung angelegt, schließt die Arbeit mit konkreten Vorschlägen für die regionale Hochschulplanung.

Dem Typ einer Erhebung als Material für die Bildungsplanung ist auch die retrospektive Längsschnittanalyse von Hampe (1977) zuzuordnen, die anhand statistischer Daten (Unterlagen der Universitätsverwaltung, der Prüfungsämter und des Studentenwerks) den „Einfluß finanzieller Förderung von Kandidaten auf ihre Studienleistung und die Rolle bestimmter demographischer Determinanten“ (S. 11), wie soziale Herkunft, Alter, Studienbeginn, -unterbrechung, -wechsel, auf Examensnoten und Studiendauer anhand der Akten von 2.232 Examenskandidaten der Universität Marburg zwischen Sommersemester 1964 und Sommersemester 1969 untersuchte. Wichtig war dabei die Unterscheidung nach Kandidaten, die nach dem Honnefer Modell, von anderer Seite oder gar nicht finanziell gefördert wurden. Hier haben zum Beispiel jüngere Studenten bessere Noten, in Jura zeigen die nicht finanziell Geförderten, aus Akademikerfamilien stammenden jedoch die besseren Erfolge.

Von einem explizit planerischen Interesse gingen die drei Publikationen von HIS im Auftrage des BMBW aus: So wollte die erste Untersuchung (Griesbach u.a. 1977) – wie in anderem Zusammenhang Hitpass – aktuelle Informationen über Studienzeiten, -abbruch, Fachwechsel, Berufsbeginn erbringen. Dabei wurden Anfang 1976 etwa 3.000 Hochschulabsolventen des Studienjahres 1974, etwa 1.500 Hochschulwechsler, ungefähr 1.000 von Amts wegen Exmatrikulierte und etwa 1.500 Studienabbrecher beziehungsweise -unterbrecher wissenschaftlicher Hochschulen der Bundesrepublik (an 20 Universitäten, 8 Pädagogischen Hochschulen, 5 Kunsthochschulen) überwiegend schriftlich befragt und nach Herkunft, Geschlecht, Fachrichtung usw. unterschiedliche Studienkarrieren ermittelt. Hiernach brechen zum Beispiel Frauen das Studium nicht häufiger ab als Männer, und Studenten aus nichtakademischen Elternhäusern brechen seltener das Studium ab als Akademikerkinder.

Um die Frage, wie sich Abiturienten zwischen Studium und direkter Berufswahl entscheiden, ging es in der zweiten Untersuchung (Birk u.a. 1978). Dazu wurde eine repräsentative Stichprobe von Abiturienten des Jahres 1976 von 997 Schulen der Bundesrepublik im Sommer/Herbst 1977 schriftlich befragt, als Vorbefragung für weitere Befragungen des Panels 1978, 1979 und 1981. Unterschieden wurden jeweils die Gruppe der Studierenden an wissenschaftlichen Hochschulen, an Fachhochschulen, die Berufstätigen und „Sonstige“. Diese Publikation enthält erste Ergebnisse der schriftlichen Befragung 1977 als Überblick. Dabei wird zum Teil belegt, daß nur noch zwei Drittel der Schulabgänger gleich mit dem Studium beginnen und eine gewisse Benachteiligung von Frauen, „Bildungsaufsteigern“ sowie Abgängern mit fachgebundener Hochschulreife zu erkennen ist (S. V/VI).

Die dritte Untersuchung schließlich (Reissert und Birk 1982) sollte die Veränderungen des Studienverlaufs und der Beschäftigungssituation von Hochschulabsolventen und Studienabbrechern des Studienjahres 1979 gegenüber den von Griesbach u.a. (1977) untersuchten Absolventen und Abbrechern unter Berücksichtigung veränderter gesellschaftlicher Rahmenbedingungen beleuchten. Dazu wurde eine für die Bundesrepublik repräsentative Stichprobe schriftlich zunächst zu Studienverlauf, Studienfinanzierung und Berufsverbleib im Frühjahr 1980 (10.982 Interviews) und dann im Herbst 1980 eine Untermenge (3.157 Interviews) detailliert über Studium und Beruf befragt. Besonders wichtige Ergebnisse: Finanznöte beeinträchtigen den Studienverlauf erheblich; bei Förderung nach BAFöG, für über 80 % Arbeiter- und Angestelltenkinder die wichtigste Finanzierungsquelle, wird effektiver studiert. Endgültiger Studienabbruch ist bei Frauen (13 %) häufiger als bei Männern (8 %), in Wirtschafts- und Gesellschaftswissenschaften (14 %) häufiger als in Sprach- und Kulturwissenschaften (9 %), mit insgesamt 10 % aber bildungspolitisch nicht „dramatisch“ und biographisch durchaus nicht immer negativ; er hat keine einfachen Ursachen, sondern folgt aus einem Interaktionsprozeß (S. 126 f.).

In ebenfalls planerischem Interesse einer besseren Voraussagbarkeit des Studienerfolgs wurde die vom BMBW geförderte schriftliche Längsschnittuntersuchung von Böhmeke u.a. (1979) am DIPF in Frankfurt a.M. durchgeführt. Diese psychologische, quantitative Erhebung will Studienerfolg anhand individueller und institutioneller Merkmale voraussagen helfen. Sie erfaßt Daten von 2.500 Schülern, die sich zwischen 1972 und 1974 in elften Klassen der Gymnasien befanden. Die Hauptaussagen dieser Publikation beziehen sich auf jene, die spätestens im Wintersemester 1977/78 im 2./3. Semester waren; als wichtig für den Studienerfolg werden soziale Herkunft, Geschlecht, besuchter Schultyp, Schulzensuren angesehen.

Einen engeren Bezug zur inhaltlichen Reformbedürftigkeit des Hochschulstudiums hat die auf empirischen Daten basierende Stellungnahme Dahrendorfs (1965b), die die überproportionale Rekrutierung der Studenten aus gehobenen Schichten und die Bildungsfeindlichkeit von Arbeiterfamilien sowie die Arbeiterfeindlichkeit der Bildungsinstitutionen als Rückstand gegenüber der „Gleichheit der staatsbürgerlichen Rechte und Chancen“ (S. 4) in der Bundesrepublik anprangert. Dabei ist Bil-

dungswerbung nicht Gleichmacherei, sondern „Recht auf die freie Entfaltung der Persönlichkeit“ (S. 37), und es wird „die Hoffnung auf eine mündige Existenz über die Skrupel“ gestellt, „Menschen zu einem neuen Willen zu bekehren“ (S. 43).

Angeregt hierdurch wurden – als Information für die Bildungspolitik – öffentliche Statistiken ausgewertet (Peisert 1967) unter den Aspekten: regionale sowie soziale Lage (Geschlecht, Konfession, Schicht) und Bildungschancen, wobei empirische Befunde vor allem zu Extremgruppen zusammengestellt wurden. Wichtig war die Bildungsdichte, das heißt der relative Schulbesuch der 15–19jährigen Bevölkerung in den 566 Kreisen der Bundesrepublik, anhand derer die regionalen und sozialen Unterprivilegierungen empirisch durchgängig belegt werden können, die in der seither vielzitierten Figur der „katholischen Arbeitertochter vom Lande“ kumulieren.

Einen Ansatz zur inhaltlichen Auseinandersetzung mit dem Hochschulstudium stellte eine Untersuchung zu Studienweg und Studienerfolg dar (Kath u.a. 1966), die zwar – ähnlich wie Hitpass – Verlauf und Dauer des Studiums von 2.000 Studienanfängern des Sommersemesters 1957 an den wissenschaftlichen Hochschulen Berlin, Bonn, Frankfurt a.M. und Mannheim untersuchte, aber davon ausging, daß ein quantitativer Ausbau der Hochschulen nicht ausreicht, und Krisenerscheinungen, wie Langzeitstudium, Fachwechsel, Studienabbruch und psychische Erkrankungen, durch eine nachträgliche schriftliche Befragung erforschen wollte. Diese von Wissenschaftsrat und VW-Stiftung geförderte Grundlagenstudie wurde 1964 – 14 Semester nach dem Studienbeginn der Befragten – mit 1.971 Befragten durchgeführt. Personenbezogene Daten stammten aus den Hochschulverwaltungen, ergänzt wurde diese standardisierte Erhebung durch freiwillige Kommentare der Befragten. Nur 63 % der Befragten zum Beispiel hatten ihr Studium abgeschlossen, 66 % der männlichen, 49 % der weiblichen Studenten; dabei war der Studienerfolg deutlich höher bei gut gegliederten Studiengängen, aber auch bei akademischem Elternhaus.

Die Anschlußuntersuchung hierzu (Jenne u.a. 1969), wiederum von Wissenschaftsrat und VW-Stiftung gefördert, ging in der „Klärung grundsätzlicher Probleme“ (S. 15) noch weiter: Hier sollte der Zusammenhang zwischen allgemeinem akademischen Bildungsziel, einzelnen Disziplinen, Situation der Studenten im Sinne einer optimalen Gestaltung von Forschung und vor allem Lehre (unter dem Aspekt der Hochschuldidaktik) erforscht werden. Von der Verschiedenartigkeit der Fächer ausgehend, wurden Studenten der Germanistik, Altphilologie und Physik ausgewählt, für die die Wissenschaft als Beruf eine Rolle spielen kann – im Gegensatz zu eher berufsbezogenen Fachrichtungen wie Theologie, Medizin oder Jura. Die empirisch ermittelten Daten waren dabei in den „Zusammenhang einer hermeneutischen Interpretation der Situation der einzelnen wissenschaftlichen Disziplinen zu stellen“ (S. 17). Zur Erhebung wurden im Sommersemester 1965 mit standardisierten Fragebögen alle 3. und 4. beziehungsweise 7. und 8. Semester und alle Examenskandidaten der jeweiligen Hochschulen und Fächer befragt (insges. 1.147 Interviews). Dazu wurden alle Professoren, einige sonstige Lehrende und Prüfende sowie Fach-

schaftssprecher mit nicht standardisierten Interviews befragt und systematisch Studienpläne, Prüfungsordnungen, sonstige Unterlagen über die Fächer und Studienbedingungen analysiert. Die quantitativ und qualitativ erhobenen Befunde zur Lage der Studenten wurden nach Disziplinen getrennt dargestellt. Es wurde jeweils nach fach-, berufs-, bildungs- und mehrfachorientierten Studenten unterschieden, wobei sich zeigte, daß bildungsorientierte höhere Semester eher gut in die Universität integriert sind. Für diese beiden Untersuchungen ist festzustellen, daß sie zwar wie die übrigen an aktuellen Krisenerscheinungen anknüpfen, aber als Grundlagenstudien – stärker noch als die genannten Beiträge von Dahrendorf und Peisert – grundsätzliche Probleme der Hochschulen mit der Erhebung empirischer Daten in Verbindung bringen.

Ebenfalls ein „theoretisch“ begründetes Sample weist die kleinere Studie von Schmidbauer (1968) auf, der 120 Examenskandidaten der Volkswirtschaftslehre und 163 der Betriebswirtschaftslehre des Jahres 1964 der Universität München mit halbstandardisierten Interviews befragte und hinsichtlich sozialem Hintergrund, Studienfachwahl, -verhalten, -bedingungen sowie Freizeitverhalten unter dem Aspekt ihrer Berufs-, Bildungs- und Freizeitorientiertheit untersuchte. Auch hier wurde versucht, die als „typisch“ angesehenen Merkmale des Studienverlaufs über Herkunft- und Studienbedingungen hinaus auf eher inhaltliche Probleme – hier Handlungsorientierungen – zu beziehen. Fach-, Berufs- und Bildungsorientiertheit wurden in Beziehung gesetzt zu Fach-, Geschlechts- und Schichtzugehörigkeit.

In die Tradition hochschulkritischer Grundlagenforschung im Sinne der Untersuchungen von Kath u.a. (1966) und Jenne u.a. (1969) sind die Erhebungen der Saarbrückener Forschungsgruppe im Auftrage des BMBW mit ihrer Vorstudie (Saterdag und Apenburg 1972) und ihrer dreiteiligen Hauptstudie (Apenburg, Großkopf und Schlattmann 1977 sowie Kramer 1977) einzuordnen. Standardisierte schriftliche Befragungen, die in der Vorstudie durch einen Test und eine Gruppensitzung ergänzt wurden, sollten im wesentlichen die Wechselwirkungen zwischen Student und Universität überprüfen. Besonders interessierten die Problemgruppen von Langzeitstudierenden, Abbrechern, Fachwechslern neben einer Kontrollgruppe „normaler“ Absolventen; dabei ging es um eine Diagnose ihrer Beeinträchtigungen mit dem Ziel besserer Beratungsmaßnahmen. Hierzu wurden für die Vorstudie im Wintersemester 1971/72 156 Studenten der Universität Saarbrücken schriftlich befragt, 85 nahmen an der zusätzlichen Untersuchung teil. Die Hauptuntersuchung im Wintersemester 1972/73 umfaßte als schriftliche Befragung alle Studenten der Universität Saarbrücken (N = 3.772) und zusätzliche Stichproben in Bochum, Kiel, München und Regensburg (insges. 750). Neben den Fragebögen wurden Daten der Universitätsverwaltungen verwendet. Zielsetzung war, mit quantitativen Methoden zu klären, welche sozialen Merkmale der Studenten beziehungsweise welche Gegebenheiten des Ausbildungssystems im Zusammenhang mit den drei genannten Varianten von Problemstudenten, jeweils unterschieden nach Studienfächern, stehen. Interessant ist zum Beispiel, daß Abbrecher nicht nur in der Universität am schlechtesten dastehen, sondern auch am wenigsten leistungsbejahende und erfolgsmotivierende Elternhäuser aufweisen.

Zu erwähnen bleibt schließlich eine *Literatur- und Forschungsdokumentation zum Thema Arbeiterkinder als Gegenstand der deutschen Hochschulforschung* (Preisser 1982) des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung, die „empirische Forschungsarbeiten aus dem Bereich der Hochschulforschung vorstellt, die die soziale Herkunft in ihrem Untersuchungsdesign berücksichtigt haben“ (S. 3).

Insgesamt zeigen die 17 Untersuchungen zu Rekrutierung, Studienkarriere und Studienbedingungen von Studenten zwei Stränge auf, die sich bis in die jüngste Zeit hinein verfolgen lassen: einen explizit auf Planung bezogenen und einen eher hochschulkritischen. Es überwiegen quantitative Methoden mit schriftlicher Befragung und Analyse vorliegender Daten fast immer an größeren, repräsentativen Samples. Die Untersuchungen sind Reaktionen auf die Probleme des Langzeitstudiums, des hohen „Drop-Out“ sowie der Entwicklung relativ weniger „Massenfächer“, der Benachteiligung von Frauen und Nicht-Akademikerkindern sowie unterschiedlicher Erwartungen, die zum Beispiel fach-, bildungs- oder berufsorientierte Studenten an die Universität herantragen. Ihr Verdienst ist es vor allem, erste gut abgesicherte Über- und Einsichten, das Ausmaß der Probleme betreffend, zu bieten.

## *2.2 Empirische Untersuchungen zu politischen Einstellungen*

Die erste wichtige Untersuchung in diesem Rahmen (Habermas u.a. 1961) fragte nach der politischen Beteiligung der Studierenden als Zeichen der Selbstbestimmung in einer Demokratie im Unterschied zu autoritären Regimen. Als Grundlagenstudie verband sie eine eher qualitative Intensivbefragung anhand freier Leitfaden-Interviews (N = 171, nach dem Zufallsprinzip aus den im Sommersemester 1957 an der Frankfurter Universität Immatrikulierten ausgewählt) mit einer stärker standardisierten Befragung mit repräsentativer Stichprobe der Frankfurter Studentenschaft (N = 550, im Frühjahr 1979 von 59 Studenten-Interviewern durchgeführt). Für die eher qualitative Hauptstudie wurden fünf Typen politischen Habitus, vier Möglichkeiten politischer Tendenz und fünf Arten von Gesellschaftsbildern konzipiert, um in der Kombination dieser Verhaltensdimensionen bei Studenten deren demokratisches Potential zu ermitteln, wobei neben 66 % mit unprofilierem, 16 % mit definitiv autoritärem und nur 9 % mit definitiv demokratischem Potential ermittelt wurden. Besonders die Konzeption von Typen des politischen Habitus, von politischer Tendenz und Gesellschaftsbildern kann noch heute als anregender Beitrag zur Erforschung politischer Einstellungen gelten.

Bereits in die Zeit der Studentenbewegung fällt eine Publikation (Deichsel u.a. 1974), in der die politische Orientierung von Studenten zwischen 1966 und 1969 unter verschiedenen Aspekten, unterschieden nach formalem politischen Interesse und politischer Aktivität, untersucht wurde. Die Daten wurden an der Universität Hamburg in drei Erhebungen (N = 102, Juli 1966; N = 601, Februar 1967; N = 772, Januar 1969) gewonnen. Die Argumentation dieser Studie beruht vor allem auf der Befragung, die Befunde zum Beispiel zu der überfachlichen Studienorientierung und

vor allem zum politischen Interesse ergab, wobei zum Beispiel die mangelnde Kommunikation der Studenten mit den übrigen Hochschulmitgliedern herausgestellt wurde.

In ihren Durchführungsbedingungen geprägt von der Studentenbewegung ist eine weitere Untersuchung (Höttler 1972): Von Seiten der Studentenschaft wurde versucht, die Befragung zu boykottieren; als „allgemeine Untersuchung politischer Sensibilität am Beispiel studentischen Verhaltens in Entscheidungssituationen“ (S. 3) intendiert, wurde sie als Repräsentativbefragung anlässlich einer Wahl zum Studentenparlament im Februar 1969 durchgeführt. Diese durch die DFG finanzierte Studie wurde anhand von 362 standardisierten Interviews bei Studierenden der TU Berlin (N = 362) durchgeführt. Gefragt wurde vor allem nach Gesellschaftsbild, Selbstverständnis, Sozialprofil und Informationsstand der Studenten; ähnlich wie bei der Hamburger Studie sind die als Kommentare zu den vielen Tabellen dargestellten Befunde vor allem typisch für den Zeitpunkt der Erhebung und die untersuchte Hochschule.

Die in der Studentenbewegung sichtbar gewordenen, von der Erwachsenengeneration abweichenden Verhaltenseigentümlichkeiten von Studenten zu erforschen, bemühte sich die Arbeit von Hitpass (1974) anhand der Prüfung von neun Ausgangshypothesen: freier Erziehungsstil der Eltern, Ferne zum Leistungsprinzip, sozial-liberale Neigung, Staatsferne, Linkstrend beim ASTA, positive Zukunftserwartungen. Die für Nordrhein-Westfalen repräsentative Untersuchung bestand in der 1. Phase aus 2stündigen, völlig offenen Gesprächen mit 32 Studierenden, in der 2. Phase aus 73 explorativen Leitfaden-Interviews, im September 1979 nach dem Schneeballsystem ausgewählt. Anschließend wurde eine standardisierte schriftliche Befragung Februar/März 1973 bei 1.899 Studierenden an 5 Universitäten des Landes durchgeführt. Die Befunde werden für die gesamte Bundesrepublik als kennzeichnend angesehen: Das Hauptinteresse gilt den Linken, insbesondere den ‚Ideologen‘, auf deren Rekrutierung, Zusammensetzung und Einflußbereich die Erhebung jedoch nur erste Schlaglichter werfen kann.

Die von Infratest Sozialforschung (1974) im Auftrage des BMBW im Wintersemester 1973/74 durchgeführte, für Fachhochschulen und Hochschulen der Bundesrepublik und Westberlin repräsentative mündliche Befragung von 4.000 deutschen Studierenden wird nur als knappe Zusammenfassung dargestellt. Die Informationen zu allgemeinen Studiendaten wie Studienfachwahl, Studiendauer usw., aber auch zu Einstellungen zur Hochschulpolitik und zur Politik allgemein sind oberflächlich und schematisch zusammengestellt – ein Beispiel negativer Aspekte quantitativer Forschung.

Wesentlich elaborierter, wenn auch eindeutig individualpsychologisch ausgerichtet und nicht hauptsächlich auf Studenten bezogen, ist die Studie über politischen Protest von Infratest Wirtschaftsforschung (1980) im Auftrag des Bundesministers des Innern, die von 1975 bis 1977 durchgeführt wurde und einen mehrstufigen Ansatz

aufweist: eine psychologische Vorstudie mit Einzel- und Gruppengesprächen, eine repräsentative Erhebung an 4.008 16–50jährigen in der Bundesrepublik und Westberlin sowie Zielgruppenerhebungen an Lehrern, Journalisten, jungen Arbeitslosen und Studenten neben einer Intensivbefragung des linken Protestpotentials durch 91 Leitfadengespräche und zuletzt diagnostische Fallstudien an 60 extremen Linken zur Genese des Extremismus.

Eine stärkere Berücksichtigung des Universitätsmilieus zeigt die Studie von Wildenmann im Auftrage des Gemeinnützigen Vereins zur Förderung der wissenschaftlichen Hochschulen und des wissenschaftlichen Nachwuchses (Wildenmann und Bürklin 1980) „über die studentische Mitwirkung in den universitären Organen und Gremien“ (Vorwort); sie wurde als schriftliche Befragung im Mai/Juni 1979 an den Universitäten Frankfurt a.M., Darmstadt, Mainz und Mannheim mit einem geschichteten Quotenverfahren (N = 420) durchgeführt. Der Aufsatz eines Mitarbeiters von Wildenmann, Bürklin, vergleicht in derselben Publikation Befunde zu demokratischen Einstellungen aus dieser Untersuchung mit früheren Ergebnissen und kommt insgesamt nicht zu alarmierenden Befunden.

Stärkere demokratische Potentiale zeigt die Studentenuntersuchung im Auftrage der Friedrich-Ebert-Stiftung (Krause u.a. 1980 sowie der zusammenfassende Bericht bei Mayer 1981), die die Veränderungen des politischen Bewußtseins der Studenten in der zweiten Hälfte der siebziger Jahre vor allem in bezug auf ihr Verhältnis zur Demokratie beziehungsweise ihre Integration in alternative Bewegungen beleuchtet. Nach einem Pretest 1978 an der FU Berlin und in Mannheim (N = 50) wurden im Juni/Juli 1979 500 Studenten in Berlin, Frankfurt a.M., Heidelberg, Bonn und Hamburg, wo sich die politische Entwicklung der Studenten seit der Studentenbewegung jeweils sehr unterschiedlich dargestellt hatte, mündlich mit einem standardisierten Fragebogen befragt. Wichtig ist hiernach, daß der gegenwärtige „Führungsnachwuchs“ zum Beispiel mit seiner überwiegend positiven Einstellung zu paritätischer Mitbestimmung, wohlfahrtsstaatlichen Maßnahmen, seiner Kritik an der Konzentration von Macht und Reichtum in wenigen Händen wesentlich demokratischer eingestellt ist als Studenten der Weimarer Republik und der fünfziger Jahre.

Die Konstanzer Publikation zu Informationsverhalten, Studiensituation und gesellschaftspolitischen Vorstellungen von Studenten (Framhein u.a. 1981) ist eine Sonderauswertung der Konstanzer Studentenuntersuchung, die seit 1978 als schriftliche Längsschnitterhebung durchgeführt wird (N = 2.098 Studenten aus fünf typischen Fachrichtungen an fünf Hochschulen und einer Fachhochschule). Die Aussagen hier beruhen auf der ersten Erhebung im Wintersemester 1977/78; wichtig sind die Informationsbedürfnisse und -gewohnheiten der Studenten; es zeigen sich zum Beispiel große Aufgeschlossenheit für hochschulpolitische und vor allem politische Themen, parallele politische und fachliche Interessen sowie Bedürfnisse nach mehr Information, mehr Kontakt zu Lehrenden sowie weitverbreitete egalitäre, emanzipative Ziele.

Ähnlich positive Ergebnisse zeigt eine weitere Studie (Glotz und Malanowski 1982), die sich – noch unmittelbarer als die Untersuchung im Auftrage der Friedrich-Ebert-Stiftung (vgl. Krause u.a. 1980) – als Nachfolgeuntersuchung zur Erhebung von Habermas u.a. (1961) versteht und aufgrund einer Befragung von 100 Studenten im Sommer 1978 in Frankfurt zwar ein breites linkes Spektrum, jedoch zugleich ein breites demokratisches Potential feststellte. Die Erhebung hatte quantitative und qualitative Aspekte: So wurden im Interview drei leitfadengesteuerte Befragungen zu Studium/Beruf, Politik, Sozialisation/Kommunikation, ein Assoziationstest und drei statistische Teile zu Studium/Person, Politik und Medienverhalten angewandt. Die Tonbandprotokolle wurden nach Codeplänen ausgewertet und über Datenträger quantitativer Auswertung zugänglich gemacht. Eine Sammlung von Zitaten zu politischen Schlagworten zeugt am Schluß von den Aussagen in der Intensiv-Befragung. In die Berichte über Ergebnisse aus anderer Literatur zur Universität sind die Befunde, zum Beispiel Zustimmung zur paritätischen Mitbestimmung bei 83 % der Befragten sowie ähnlich verbreitet das Votum für soziale Sicherung, jedoch auch bei 33 % die Zustimmung zu alternativen Lebensformen, eingestreut.

Insgesamt können die Arbeiten von Krause u.a. (1980), Framhein u.a. (1981) sowie Glotz und Malanowski (1982) bei aller Verschiedenartigkeit der Anlage durch den relativ hohen konzeptionellen Aufwand als differenzierte und insofern besonders hilfreiche Studien gelten, insofern sie daraufhin angelegt sind und dazu dienen können, gängige Negativ-Klischees über Studenten in der Öffentlichkeit abzubauen. Sie heben vor allem das breite demokratische Potential, aber auch das verbreitete Leistungsbewußtsein (Framhein u.a. 1981) hervor.

### *2.3 Empirische Untersuchungen zu Studienmotivation, Fachwahl und Studienstrategien*

Es liegt nahe, in den Untersuchungen, die sich ausdrücklich auf Aussagen der Studenten über ihre Einstellungen und Verhaltensweisen beziehen, Hinweise auf Sozialisationsprozesse an der Hochschule zu suchen. Zunächst ergibt sich jedoch, daß sechs der fünfzehn hier vorzustellenden Arbeiten mit dem Ziel einer besseren Planung – im Sinne der Betroffenen – durchgeführt wurden.

So will die auf die acht Universitäten Nordrhein-Westfalens beschränkte mündliche Befragung von 8.130 Studenten, ergänzt durch 723 Intensiv-Interviews, im Winter 1969/70 (Hitpass und Mock 1972) „den circulus vitiosus zwischen – gesellschaftlich gemessener – Irrationalität der Studienfachwahl ... und dem scheinbar vorgegebenen gesellschaftlichen Reproduktionsprozeß“ (S. 14) aufbrechen. Mit Auskünften zu Meinungen der Betroffenen über Studienmotive, -aussichten, Hochschule soll beigetragen werden „zur Klärung der Probleme, die mit ... einer möglicherweise ... erforderlichen Umverteilung ... von Studienwünschen fachlicher und regionaler Art zusammenhängen“ (S. 24). Unter den Befunden zeigte sich zum Beispiel eine verbreitete Berufsorientiertheit sowie die Wertschätzung von Fleiß, Ausdauer, guter Arbeitstechnik für ein erfolgreiches Studium.

Auf die Universität Frankfurt a.M. beschränkt ist die im Wintersemester 1973/74 im Auftrage des Präsidenten als schriftliche standardisierte Befragung von etwa 1.300 Studienanfängern durchgeführte Untersuchung (Oehler 1974), die etwa 37 % der Erstimmatrikulierten umfaßte und weniger „vielschichtige Motivationsstrukturen der Studierenden“ erheben als eine „an unmittelbaren Reaktionen orientierte Entscheidungshilfe“ (S. 21) zur Ermittlung des „Beratungsbedarfs“ (S. 18) von Studienanfängern sein sollte. Wichtige Zielgruppen waren dabei „NC-Betroffene“, „Überwechsler von den Fachhochschulen, Lehramtsstudierende und Fachwechsler“ (S. 19). Es finden sich Befunde zum Beispiel zu Zeitpunkt und Stabilität der Studienfachwahl, Informationsquellen, Kenntnis von Beratungsmöglichkeiten bei diesen Befragten. Bekannte, Klassenkameraden sind die wichtigsten Ratgeber bei der Studienwahl, meist nach persönlicher Neigung; nur die Lehramtskandidaten sind stark berufsorientiert. Die meisten empfinden vorhandene Informationsquellen nicht als ausreichend, sind desorientiert und würden eine zentrale Studienberatungsstelle der Universität begrüßen; am wichtigsten ist Beratung zu Studienaufbau, -techniken, sodann zu Prüfungen und Berufsaussichten, besonders für Kinder aus nicht-akademischen Familien und Lehramtskandidaten.

„Bestimmungsfaktoren für eine rationelle und zugleich rationale zeitliche Studienplanung als Grundlage für einen mit der Berufswelt einerseits und der wissenschaftlichen Entwicklung andererseits abgestimmten Hochschulausbau“ (S. 3) wollte die auf die Hochschulregion Frankfurt a.M. und Darmstadt beschränkte mehrstufige Untersuchung (Oehler u.a. 1976) von Studiengängen „der Lehrerbildung, der Gesellschafts- und der Ingenieurwissenschaften ... im Bereich der wissenschaftlichen Hochschulen und der Fachhochschulen“ (S. V) erheben. Diese teilweise durch das BMBW finanzierte Studie umfaßte explorative Interviews im Sommersemester 1974 mit 36 Hochschullehrern, 25 Studierenden, 6 Studienberatern beziehungsweise Mitgliedern von Prüfungsausschüssen neben der Analyse von Prüfungsordnungen und ähnlichem, sodann eine schriftliche, standardisierte Befragung von 2.365 Studenten im Sommersemester 1974 und eine mündliche sowie schriftliche Erhebung des Semesterwochenstundenplanes im Herbst 1974 mit verbliebenen 2.279 (mündlich) beziehungsweise 1.514 (schriftlich unter Einsatz eines Studientagebuchs) befragten Studenten. Interessant ist die Auswertung der Studientagebücher für die Ermittlung des Zeitbudgets der Studenten, das generell eine geringere Nachfrage von Universitätseinrichtungen mit steigender Semesterzahl, im übrigen jedoch für die verschiedenen Studiengänge sehr unterschiedliche Probleme aufweist. Inhaltlich wird generell eine Integration von Studieninhalten auf klare Berufsfeldbezüge hin – auch im Sinne einer rationelleren Nutzung von Hochschuleinrichtungen – gefordert.

Wiederum auf Hochschulen Nordrhein-Westfalens bezogen ist die von der DFG geförderte zweistufige schriftliche Befragung (Breuer u.a. 1975), die wissenschaftliches Lernen als „Planung und Realisierung von Lernsituationen ... durch die jeweilige Institution“ und „entsprechende Planung und Realisierung von Lernprozessen durch die Studierenden“ (S. 1) begreift. Einflüsse „auf den Erfolg akademischen Lernens an der Hochschule“ (S. 285) sollten durch eine erste Befragung im Winter-

semester 1972/73 von 881 Erstsemesterstudierenden ermittelt werden, von denen an einer zweiten, revidierten Befragung im Sommersemester 1974 noch einmal 374 nunmehr im 4. Semester Studierende teilnahmen. Dieser Band umfaßt Einzelbeiträge von fünf Forschern dieser Gruppe zu den Themen: Aspekte der Handlungsregulation im Studium, Information und Verhalten im Studium, Pragmatische Kommunikation im Studium, Unterrichtsmethoden und Arbeitsformen im Studium, Sozialisation in akademischen Institutionen unter Betonung von Problemen der Forschungsmethode.

Auf die Ruhr-Universität Bochum bezieht sich die im Auftrage der Senatskommission für Studienordnungsfragen durchgeführte schriftliche Befragung von Rückmeldern des Wintersemesters 1968/69 (N = 3.197) (Wilcke 1976), die individuelle Unterschiede „der Motivation und des Studienverhaltens unter den gegebenen Studienbedingungen“ (S. 7) im Hinblick auf einen Ausbau der Universität und eine Verbesserung der Studienordnungen ermitteln sollte. Dabei wurden – neben Sozialschicht und Geschlecht sowie Fachzugehörigkeit – die Motivationsvariablen ‚Mißerfolgsängstlichkeit‘, ‚intrinsische Studienmotivation‘ und ‚Zufriedenheit mit dem Studium‘ anhand von Fragen zu Studienverlauf, Arbeits- und Studiengewohnheiten, Einstellung zu Studien- und Prüfungsordnungen sowie Studienentscheidung und -erwartungen und Berufsziel erhoben. Auffällig ist zum Beispiel, daß die verschieden motivierten Studenten durch ihr Verhalten zur Bekräftigung ihrer positiven oder negativen Motivation beitragen, so daß Reformkonzepte die unterschiedlichen Motivationen berücksichtigen müßten.

Die von Infratest Sozialforschung im Auftrage des BMBW durchgeführte mündliche Repräsentativbefragung (Infratest Sozialforschung 1982) vom Sommer 1979 war ursprünglich durch die Beunruhigung über terroristische Gewalttaten angeregt, dann aber auf die Frage nach dem Selbstverständnis von Studenten bei veränderten Rahmenbedingungen des Studiums hin angelegt worden. Sie war auf die „schweigende Mehrheit“ ausgerichtet und baute mit der Befragung von 3.812 Studenten auf einer qualitativen Studie (Gruppendiskussionen und Intensiv-Interviews in sechs Hochschulorten) und einer Testerhebung im Wintersemester 1978/79 mit 200 Studenten auf. Die Ergebnisse betreffen folgende Aspekte: Studentsein heute, soziale Rekrutierung der Studentenschaft, Vorerfahrung und soziale Beziehungen der Studenten, Erwartungen an die Hochschule und Zufriedenheit mit dem Studium, Berufsperspektiven und Einstellungen zum Beruf, politische Einstellungen und Orientierungen, Studienmotivationskrise und Gesellschaftskritik – Studentsein als Negativrolle. Auch hier werden die persönlichkeitsbildenden Funktionen des Studiums neben denen der Berufsvorbereitung als wichtig angesehen, jedoch wird von etwa einem Drittel der Befragten Studentsein als Negativrolle empfunden.

Fünf von diesen sechs Untersuchungen sind als Auftragsforschungen anzusehen, alle sind mit großen, repräsentativen Samples, drei als mehrstufige, nicht nur punktuelle Erhebungen durchgeführt, der konzeptionelle Aufwand besonders der beiden vorletzten Studien geht weit über Bedürfnisse der Ad-hoc-Beratung hinaus. Alle er-

fassen bei vorherrschend quantitativen, standardisierten Methoden ausdrücklich Merkmale der Handlungsorientierung, dennoch werden Sozialisationsprozesse auch hier im einzelnen nicht ersichtlich. Die Befunde beziehen sich sowohl auf relativ äußerliche wie auf Merkmale, die Handlungskonzepte der Befragten im Sinne einer besseren Planung für und Beratung von Studenten berühren.

Als Parteinahme für die Studenten verstehen sich die durch die Stiftung Volkswagenwerk geförderten Gießener Studien einerseits zur Selbstbeurteilung von Studenten (Beckmann u.a. 1972), andererseits über Studenten in der Prüfung (Scheer und Zenz 1973). Die erstere bezog sich auf 162 Gießener Studenten der verschiedenen Fakultäten im Sommersemester 1968, die mit einem schriftlichen Fragebogen, bestehend aus Persönlichkeitstest und Fragen zu Arbeitsverhalten sowie Einstellungen gegenüber der Universität und den Professoren, ein Bild der Studenten zeigen sollte, um negative Klischees in der Öffentlichkeit abzubauen. Unterschiede in der Persönlichkeitsstruktur sowie der Einstellung zu Studium und Universität zum Beispiel variieren hier mit der Fakultäts- und auch der Geschlechtszugehörigkeit und müßten nach Meinung der Verfasser bei Reformen berücksichtigt werden. Die zweite, ungefähr zur selben Zeit durchgeführte Studie, eine schriftliche standardisierte Befragung von 99 Studierenden aus 5 Fachrichtungen 14 Tage vor und unmittelbar nach der letzten Prüfung, sollte „die psychologische Situation aufklären, in der sich Prüfungskandidaten befinden“, Faktoren, die ihr Verhalten beeinflussen, klären und „überprüfen, was allgemein zu den Selbstverständlichkeiten des Prüfungssystems gezählt wird“ (S. 7). Hier werden zum Beispiel latente Privilegierungen von mittelschichtspezifischen „Leistungspersönlichkeiten“ herausgestellt.

Vor allem um das Verständnis der Studenten bemühten sich vier weitere Arbeiten zu Einstellungen und Handlungsorientierungen. Das Arbeitsverhalten im Studium wurde im Rahmen einer Dissertation (Jahnke 1971) anhand einer mündlichen Befragung von je 46 männlichen Studenten der Hauptfächer Englisch beziehungsweise Physik der Universität Göttingen im Sommersemester 1967 untersucht. Im Sommersemester 1968 wurden dann 278 männliche und weibliche Anglisten und 148 weibliche und männliche Physikstudenten schriftlich befragt. Wichtig ist die fachspezifische, durch entsprechende Biographien nahegelegte Art der Auseinandersetzung der Individuen mit den äußeren Studienbedingungen, verstanden als selbständige Arbeit mit je spezifischen Konflikten und Belastungen.

Auf Niedersachsen bezog sich die von der Stiftung Volkswagenwerk finanzierte standardisierte schriftliche Befragung von 2.230 Studenten der damals 13 wissenschaftlichen Hochschulen im Frühjahr 1978 (Kreutz 1979a), die den „Zusammenhang zwischen wahrgenommener Rolle und individueller Persönlichkeit“ des Studenten zu klären beabsichtigte. Wichtig sind die starke Trennung in inner- und außerhochschulische Bereiche sowie das große Gewicht des Zukunftsbezugs für die wahrgenommene Rolle der Studenten.

Auf den ersten Teil einer größeren Längsschnitterhebung zu Selektion und Sozialisation an der Hochschule bezieht sich ein Bericht zum Selektionsprozeß zwischen

Gymnasium und Hochschule (Peisert 1981). Die schriftliche Klassenzimmerbefragung betraf eine repräsentative Auswahl von Abiturienten Baden-Württembergs im Februar 1976 (N = 708). Grundlage der Befunde waren die „Vorstellungen, Erfahrungen, Absichten der Befragten“ (S. 12) unter den Aspekten „soziale Selektion und Selbstselektion“, „Entwicklung und Identitätsfindung“, „Informierung, Beratung, Unterstützung“ der Abiturienten (S. 10). Wichtig war nicht so sehr das Ergebnis des Entscheidungsprozesses wie dieser Prozeß selbst in seinen Motiven, Orientierungen, Abhängigkeiten. So sind zum Beispiel unter denen, die ein Studium wünschen, es aber nicht planen, viele Arbeiterkinder und Frauen; dabei ist der berufliche Erwartungshorizont nicht sehr hoch, auf Sicherheit bei anregender, nützlicher Tätigkeit ausgerichtet.

An die Befunde zur inneren Distanz der Studenten gegenüber der Universität von Kreutz (1979a) und die Befunde zur studentischen Kritik an der mangelnden Berücksichtigung der Sinnfrage an der Universität aus den Konstanzer Analysen (Peisert 1981) knüpft ein Aufsatz von Schindler (1982) an, der diese Befunde mit der angenommenen Verbreitung postmaterialistischer Vorstellungen bei Studenten – allerdings ohne eigene empirische Untersuchung – in Beziehung zu setzen sucht. Inwieweit die Untersuchung einer studentischen Minderheit als Klientel psychotherapeutischer Beratung Hinweise auf „lern- und entwicklungshemmende Strukturen und Praktiken der Hochschulen und des gesellschaftlichen Kontextes“ (H. J. Krüger u.a. 1982, S. 16) ergibt, versuchte eine Übersicht über Befunde zu psychosozialen Studentenproblemen zu klären. Sie war zunächst als Bericht im Rahmen eines vom BMBW finanzierten Projektes konzipiert. Diese im Sommer 1979 abgeschlossene sekundäranalytische Untersuchung beruhte weitgehend auf „Berichtsmaterial aus studententherapeutischen Beratungsstellen“ (S. 12). „Hinzugenommen worden sind Deutungsangebote, die sich mit der soziologischen und psychodynamischen Hintergrundproblematik befassen“ (S. 12). Wichtig war den Autoren, durch ihre Befunde zur Begünstigung der Lerninteressen von Studierenden beizutragen.

Diese vier um das Verständnis der Studenten bemühten Arbeiten erfassen jeweils die speziellen Aspekte: Arbeitsverhalten, wahrgenommene Studentenrolle, Wünsche und Pläne der Betroffenen beim Selektionsprozeß zwischen Gymnasium und Hochschule und psychosoziale Studentenprobleme. Die Methoden reichen von der mündlichen und schriftlichen Befragung eines kleinen Samples mit typischen Befunden (Jahnke 1971) über die standardisierte schriftliche Befragung großer Samples mit repräsentativen Aussagen (Kreutz 1979a; Peisert 1981) bis zur Sekundäranalyse von umfangreichen Daten und Literatur (H. J. Krüger u.a. 1982). Besonders bei der letzten Publikation ist die Grenze zu den ausdrücklich für die Studenten Partei nehmenden Gießener Arbeiten fließend. Obwohl sich diese fünf Untersuchungen ausdrücklich auf Handlungsorientierungen der Studenten beziehen, werden auch hier Prozesse der Sozialisation im einzelnen nicht ersichtlich.

Aufschlüsse über die Entwicklung von Studenten in Wechselbeziehung mit der Hochschule könnten drei weitere Untersuchungen ergeben, die Studenten gleichzei-

tig mit anderen Personengruppen betrachten. Von den Konflikten aus der Zeit der Studentenbewegung geprägt war die Fragestellung einer Erhebung der Beziehungen zwischen Professoren, Assistenten und Studenten (Saterdag 1975), die zwischen engagierten und weniger engagierten Hochschulmitgliedern, nach Dienstalter und Fakultätszugehörigkeit unterschied. Gesucht wurde nach einem Erklärungsmodell, um solche Gruppenkonflikte „zu lösen, zu entschärfen oder gar zu vermeiden“ (S. 9). An den Universitäten Bochum und Saarbrücken wurden im Februar 1970 beziehungsweise Juli/August 1971 114 beziehungsweise 218 Professoren, Assistenten und Studenten jeweils zum Standpunkt der eigenen Gruppe, zum vermuteten Standpunkt der anderen Gruppen und zur vermuteten Einschätzung des eigenen Standpunktes durch die anderen Gruppen schriftlich befragt. Es wurden die konflikthaftern kognitiven Beziehungen zwischen den Gruppen damals sowie Vorschläge zur Milderung der Intergruppen-Konflikte dargestellt.

Allgemeiner fragte eine etwas spätere Untersuchung (Apenburg, Jurecka und Tausendfreund 1977) danach, wie der Arbeitsplatz Universität von Studenten und Dozenten erlebt wird (Vorwort). Verwendet wurden Daten aus drei schriftlichen Erhebungen an der Universität Saarbrücken, einer Studentenbefragung Anfang 1973 (N = 2.600, aus allen Fächern), einer Studentenbefragung 1976 (N = 1.874, aus den 8 größten Fächern) sowie einer Hochschullehrerbefragung von 1976 (N = 119, Lehrende der 8 größten Fächer). Wichtig war, wie Studierende 1976 Probleme aus Studium und Lehre beurteilten, welche Veränderungen sich seit 1973 zeigten und wie Hochschullehrer im Unterschied dazu dieselben Probleme sahen. So gab es zum Beispiel 1976 mehr Fachwechsler, Abbruchgefährdete, jedoch weniger Langzeitstudenten, während die Professoren ihr Verhältnis zu den Studenten positiver sahen als die Studenten selbst.

Eine neuere Untersuchung (Binder und Hewel 1981) fragte danach, wieweit Ausbildung der Studenten und Förderung wissenschaftlichen Nachwuchses die Forschung behindern beziehungsweise ob die Forschung den Studenten schade; es handelte sich hierbei um den Abschlußbericht eines von Neidhardt konzipierten Projektes für die DFG über eine Erhebung zwischen Oktober 1977 und Mai 1979. Sie bestand aus Protokollen teilnehmender Beobachtung, Dokumentenanalysen und Tonbandmitschnitten von 100 offenen Interviews; dabei wurden 9 Mitglieder der Verwaltung, 43 Hochschullehrer, 37 Angehörige des Mittelbaus und 11 Studenten (vor allem wissenschaftliche Hilfskräfte und Fachschaftsmitglieder) befragt. Diese als Feldforschung konzipierte qualitative Studie erfaßte 4 als typisch angesehene Fächer an zwei Universitäten, einer traditionellen und einer Neugründung. Wichtig waren die Aussagen der Hochschullehrer, die übrigen Interviews dienten lediglich zu deren Kontrolle. Interessant sind die Folgerungen aus den Befunden, die eine zunehmende Differenzierung zwischen Berufsvorbereitung durch Wissenschaft und Ausbildung durch Forschung für den Wissenschaftler-Nachwuchs betreffen.

Insgesamt herrscht auch bei den empirischen Untersuchungen zu Einstellungen und Handlungsorientierungen die quantitative standardisierte schriftliche Befragung mit

größeren Samples vor, durchweg mit größerem konzeptionellen Aufwand und sehr elaborierten Methoden betrieben; interessant weil aus dem Rahmen fallend, ist einerseits die Sekundäranalyse vorliegender Daten und Literatur (H. J. Krüger u.a. 1982) und andererseits die qualitative Feldstudie mit ihrer Vielfalt an Methoden (Binder und Hewel 1981). Die Befunde sind je nach Anlage und Zeitpunkt der Untersuchung so unterschiedlich, daß sich eine zusammenfassende Charakterisierung hier nicht anbietet.

#### *2.4 Nicht-empirische Untersuchungen*

Die vier ersten hier zu erwähnenden Bücher sind Parteinahmen für die Studenten in einer für sie fremden, sie überwältigenden Universität. Ziel der ersten Publikation (Beck 1975) war es, im Sinne studentischer Beratung auf pathologische Strukturen der Universität aufmerksam zu machen und den Studenten zur Mündigkeit zu verhelfen. Diese Literaturanalyse theoretischer und empirischer Arbeiten mit interaktionistischem Ansatz ging davon aus, daß der Sozialisationskontext Universität als objektive Struktur durch subjektive Interpretation veränderbar sei, solange eine Kommunikation zwischen beiden Seiten stattfindet; breche diese Kommunikation ab, so werde Sozialisation zu zwangsweiser Anpassung mit Verlust von Identität. Dabei wird die Hochschule als Ort der Interaktion und Kommunikation, nicht der Arbeit angesehen, Arbeitsstörungen und Protestverhalten sind jedoch auf gestörte Kommunikationsstrukturen der Hochschule zurückzuführen. Wie sich an diesen Hinweisen auf die Probleme der Kommunikation, Interaktion, Arbeit, Identität zeigen läßt, weist diese Studie eine Reihe begrifflicher Unschärfen auf, die die im übrigen sehr detailreiche Analyse behindern.

Die zweite Studie (Boye 1982) wählte einen fiktiven Rahmen: in einigen hundert Jahren werden die Aufzeichnungen einer heutigen Studentin über die Unmenschlichkeit der Trennung von Theorie und Praxis in Beton-Silo-Universitäten gefunden. Zwischen den Kapiteln ihrer Aufzeichnungen finden sich jeweils „nachdenkliche Hinweise“ (S. 11) der Finder dieser Unterlagen. In ähnlicher Weise soll auch der Leser diese Aufzeichnungen kommentieren „und so hoffentlich besser verstehen lernen, warum die Gesellschaft des großen Verfalls, der Zergliederungen und Trennungen untergehen mußte“ (S. 11). Die fiktive Studentin selbst rechtfertigt die tagebuchartigen Aufzeichnungen über diskriminierende Lernbedingungen damit, daß diese „Wirkungszusammenhänge ... in dem Ritual der Wissenschaftlichkeit noch nicht legitimierbar genug zu handhaben sind“ (S. 16). Nun wären solche Aufzeichnungen als Quelle wissenschaftlicher Analyse immer legitim (vgl. Binder und Hewel 1981); eine wissenschaftliche Analyse ersetzen sollen sie hier doch wohl nicht, sonst würde nicht eine literarische Form der Darstellung gewählt. Es scheint eher so, als sollte diese durch Fiktion geschaffene Zweiteilung zwischen Darstellung der Lage und späteren Kommentaren eine analytische Distanz schaffen, die wissenschaftlicher Vorgehensweise nicht zugetraut wird. Dies aber wird – soweit ersichtlich – leider kaum geleistet, da die Kommentare eher als Verdoppelung denn als Klärung der Darstellung der Lage der Studenten wirken.

Bei aller Kritik an Phänomenen der Entfremdung ist für Schülein (1979) „der Freiraum der Universität ... trotz aller Widersprüche so wichtig für jede Emanzipationsbewegung, daß es nötig ist auszuhalten und das zu tun, was möglich ist“ (S. 19 f.). Seine subjektiven Stellungnahmen – eine Sammlung von Vorträgen und Diskussionsvorlagen zu historischen Aspekten der Universität, zur psychosozialen Situation von Studenten, zur Situation der Sozialwissenschaften, zur politischen Auseinandersetzung um die Universität und deren Institutionen – werden plausibel vor dem Hintergrund seiner Schilderung der eigenen voruniversitären und universitären Bildungs-Biographie. Verbindet diese Publikation die reflektierende Analyse der eigenen Position und typischer Problemfelder der Universität, so will Wagner (1977) vor allem den Studenten, aber auch sich selbst klarmachen, „wie man das möglich machen kann: studieren und sich nicht verlieren“ (S. 7). Typische Probleme aller Fächer und Universitäten werden geschildert und mit konkreten Ratschlägen für Planung, Arbeiten und Umgang im Studium verbunden. Anders als die beiden ersten Publikationen überzeugt die Argumentation von Schülein durch Glaubwürdigkeit und die von Wagner durch ihren didaktischen Bezug.

Neben den vier Parteinahmen für Studenten legt Wolschner (1980) Darstellungen von Betroffenen als Lesebuch nicht über das, sondern vom Studentenleben vor; dabei handelt es sich um Berichte von Studienanfängern, Analysen von Hochschullehrern (z.B. Gottschalch, Touraine), um „Reportagen und (Gerichts-)Urteile mit unterschiedlichen Perspektiven“ (S.10). Dem Herausgeber ist wichtig, daß Studenten nach der Studentenbewegung den „Schnittpunkt zwischen der eigenen sozialen Radikalität und einer gesellschaftlichen Entwicklung, die weitergegangen ist“ (S. 20), finden.

Sammlungen von Stellungnahmen aus der Sicht von Professoren und Studenten nach gemeinsamen Diskussionen legen Horn (1978) und Braungart u.a. (1981) vor: Die erste Publikation enthält Papiere aus Gesprächen im Arbeitskreis Politische Psychologie der Deutschen Vereinigung für Politische Wissenschaft 1975/76, die ihre hochschuldidaktische Selbstreflektion als „praktisch werdende Kritik“ mit einem „antitechnokratischen Ansatz“ (S. 12 f.) verstehen. Die letztere enthält „vorbereitende Thesen, Protokolle, vor allem aber Beiträge“ (S. 4 f.), die für ein Symposium der Vereinigung Deutscher Wissenschaftler zusammengestellt wurden; dabei wurden konkrete Handlungsabläufe, Studienbedingungen, Beziehungen zwischen Hochschule und Gesellschaft sowie Hochschule und Beruf in insgesamt 72 Beiträgen beziehungsweise Exzerpten auf 403 Seiten behandelt und insofern besonders breit gestreute Informationen gezeigt.

Neben den Arbeiten von Schülein und Wagner liegt mit der Publikation von Braungart u.a. – obwohl Sozialisationsprozesse in ihrem Verlauf auch in diesen nicht-empirischen Arbeiten nicht geschildert werden – eine für weiteres Nachdenken und Arbeiten über Studenten und Hochschulsozialisation besonders anregende Literaturgrundlage vor.

## 2.5 Zusammenfassung zur Studentenforschung

Überblickt man abschließend die 17 Untersuchungen zu Rekrutierung, Studienkarriere und Studienbedingungen von Studenten mit ihren neun explizit auf Planung bezogenen und ihren sieben eher inhaltlich hochschulkritischen Erhebungen sowie einer Literaturdokumentation, so herrschen standardisierte schriftliche, meist methodisch sehr elaborierte Befragungen größerer Samples mit immer komplexeren Designs (vgl. Peisert 1981) vor, bei Birk u.a. (1978) und Böhmeke u.a. (1979) als echte Längsschnittuntersuchungen auf Planungsdaten mit mehreren Panels hin angelegt. Die Befunde bieten Informationen zu Problemen des Studienerfolgs, zum Beispiel des Langzeitstudiums und Abbruchs, angesichts unterschiedlicher Herkunftsmerkmale und Motivationen der Studenten sowie der Entwicklung von „Massenfächern“.

Die zehn Erhebungen zu politischen Einstellungen von Studenten, eher auf das Verstehen von Handlungsorientierungen als auf Planungsziele und eher auf kritische Analyse als auf Beschreibung hin konzipiert, umfassen zum Beispiel offene Leitfaden-Interviews sowie eine teils standardisierte Befragung (Habermas u.a. 1961; Glotz und Malanowski 1982) je mit kleinen Samples und mit als typisch dargestellten Befunden. Die beiden weiteren wichtigsten Untersuchungen (Krause u.a. 1980; Framhein u.a. 1981) sind als standardisierte mündliche beziehungsweise schriftliche Befragung – die letztere als Teil einer Längsschnittuntersuchung – je mit größeren Samples angelegt. Gemeinsam ist den drei wichtigen neueren gegenüber der älteren Studie von Habermas u.a. (1961) der Befund eines breiten demokratischen Potentials unter den Studenten.

Die 15 Untersuchungen zu Einstellungen und Handlungsorientierungen von Studenten, von denen sechs wiederum auf Planung ausgerichtet, während zwei als Parteinahmen für und vier zum besseren Verständnis der Studenten geplant sind und letztlich drei Untersuchungen Studenten neben anderen Gruppen an der Hochschule erfassen, weisen ein ebenso großes Spektrum von Methoden auf: So liegen den sechs ersten Erhebungen größere Samples zugrunde, teils mit erheblichem methodischen Aufwand untersucht; die beiden Parteinehmenden Publikationen stellen typische Befunde an kleinen Samples vor; den vier um Verständnis für die Studenten bemühten Erhebungen zu Arbeitsverhalten, Studentenrolle, Übergang zwischen Gymnasium und Universität und psychosozialen Problemen liegen teils kleine, teils große Samples (bei einer Studie als Teil einer Längsschnittuntersuchung, Peisert 1981) zugrunde, wobei die letzte Publikation (H. J. Krüger u.a. 1982) eine Sekundäranalyse darstellt; die drei Untersuchungen, die Studenten neben anderen Personengruppen an der Universität betrachten, weisen ebenso kleinere und größere Samples je an einzelnen Hochschulen auf, entsprechend den Methoden, die von der schriftlichen Erhebung (Apenburg u.a. 1977) bis zur qualitativen Pilotstudie (Binder und Hewel 1981) reichen. Die Befunde sind hier zwar besonders disparat, deswegen jedoch vor allem bei den Untersuchungen ab 1976 nicht weniger relevant zur Beleuchtung der Handlungsorientierungen von Studenten.

Von den sieben nicht-empirischen Untersuchungen überzeugen besonders die von Schülein (1979) als „Selbstzeugnis“, die von Wagner (1977) als persönliche Ansprache der Studenten und die Dokumentation von Braungart u.a. (1981) durch das breite Spektrum von Stellungnahmen.

Betrachtet man die 49 hier vorgestellten Untersuchungen über Studenten insgesamt, so herrschen zwar die großen, punktuellen, standardisierten repräsentativen Erhebungen vor, sind aber zumindest in neuerer Zeit sehr elaboriert und nicht auf die Deskription beschränkt, wenn auch das Ermitteln von Planungsdaten sicher in der Studentenforschung immer eine Rolle spielen wird<sup>1</sup>. Das könnte in unmittelbarer Zukunft geleistet werden durch die Längsschnittuntersuchungen von Birk u.a./HIS (1978) sowie Böhmeke u.a./DIPF (1979), aber auch durch die Konstanzer Längsschnittuntersuchungen (Framhein u.a. 1981; Peisert 1981), die darüber hinaus eine kritische Analyse auch üblicherweise eher mit qualitativen Methoden zu erfassender Merkmale mittels quantitativer Methoden anstreben und besonders auf das Verständnis der Betroffenen ausgerichtet sind. Diese vier Längsschnittuntersuchungen versprechen auch die Analyse von Entwicklungen der Studenten; daß – etwa in den Konstanzer Untersuchungen – damit auch Aufschlüsse über Sozialisationsprozesse von Studenten gewonnen werden können, steht zu erwarten.

Neben den großen repräsentativen Erhebungen spielen kleinere empirische Studien mit typischen Befunden – von einer Ausnahme abgesehen, die qualitative Methoden verwendet – in neuerer Zeit keine Rolle. Die Stellungnahmen der wenigen nicht-empirischen Analysen zeigen eher typische Befunde, deren Grad der Verallgemeinerbarkeit nur auf dem Hintergrund eines viel detaillierteren Wissens aus empirischen Untersuchungen über Sozialisationsprozesse – wenn nicht Sozialisationsprozesse – an der Hochschule, als es heute vorhanden ist, anzugeben wäre.

Dennoch bleibt zu erproben, ob nicht kleinere Intensiv-Studien mit qualitativen Methoden und dem Ziel typischer Befunde gegenwärtig und mittelfristig – neben den großen Erhebungen für die Planung oder im Sinne der Betroffenen – einen wichtigen Beitrag zur Erforschung der Lage der Studenten leisten können. Neben der Erprobung spezifischer Methoden könnten auch Befunde solcher Untersuchungen Anregungen für die größeren Projekte bieten. Insbesondere biographische Methoden, die bei der Frage nach Sozialisationsprozessen von Studenten hilfreich sein könnten, sind bisher im Bereich der Studentenforschung in abgeschlossenen Projekten nicht versucht worden.

---

<sup>1</sup> Ein Beispiel hierfür ist die Dokumentation aus dem BMBW *Studienerfolg – Aufwand und Ertrag* (1983) zu den quantitativen Aspekten des Studienerfolgs, die Befunde aus verschiedenen Untersuchungen, vor allem aus den Publikationen der Konstanzer Forschungsgruppe (Peisert 1981; Framhein u.a. 1981), den Untersuchungen von HIS (z.B. Reissert und Birk 1982), der Publikation von Krause u.a. (1980), der Analyse von H. J. Krüger u.a. (1982) in übersichtlicher und präziser Weise zusammenstellt.

### 3 Hochschulsozialisationsforschung

Die *gegenwärtige Lage* der Hochschulsozialisationsforschung in der Bundesrepublik hat sich auf den drei DFG-Rundgesprächen zum Thema „Hochschule und Persönlichkeitsentwicklung“ zwischen November 1979 und Juli 1981 ziemlich deutlich dargestellt. Auf die Berichte hierüber (Huber, Portele und Sommerkorn 1980; Huber 1982) sowie auf die Schlußfolgerungen der Senatskommission der DFG für Hochschuldidaktik (1982) sei grundsätzlich verwiesen, ebenso auf die diese Diskussionen fortführenden Artikel im Sammelband von E. Becker (1983b). In der gleichen Zeit und zum Teil im gleichen Personenkreis haben die Diskussionen und Arbeiten stattgefunden, die in dem von Sommerkorn (1981) herausgegebenen Band *Identität und Hochschule* dokumentiert sind.

Über die dieser Lage *vorangehenden Entwicklungen* in der Hochschulsozialisationsforschung, auch in anderen Staaten, ist 1980 ein zusammenfassender Bericht vorgelegt worden (Huber 1980b); grundsätzliche Fragen der Bestimmung der Untersuchungsbereiche, der denkbaren Erkenntnisinteressen und einer ihnen entsprechenden Eingrenzung der Fragestellungen sind in dessen Einleitung thematisiert worden. Eine Zusammenstellung und Auswertung der Ergebnisse von deutschen Studentenerhebungen im Hinblick auf Aussagen zur Identitätsentwicklung liegt ebenfalls schon vor (Vogel 1981). Auch wenn es der Systematik dieses Bandes entspräche, erneut einen umfassenden Trend-Report vorzulegen, soll eine solche Dublette hier vermieden werden. Stattdessen soll der Lernprozeß, den die Sozialisationsforschung selbst in der Bundesrepublik weiterhin durchgemacht hat, in einigen interessanten Punkten herausgearbeitet werden.

#### 3.1 Überblick

Der Begriff „Hochschulsozialisation“, unter dem die deutsche Forschung und Theoriebildung zu dieser Frage größtenteils operiert hat, unterstellt bereits, daß erstens „Sozialisation“ und zweitens „in der (oder: durch die) Hochschule“ stattfindet, und legt damit nahe, auf die Anpassung von Individuen an ihre gesellschaftliche Umwelt oder ihr Hineinwachsen in sie zu blicken. Der Begriff „Persönlichkeitsentwicklung“ (oder auch Identitätsentwicklung), der neuerdings (nach „Personalisation“ bei Wurzbacher 1963) wieder daneben gesetzt wird (Huber, Portele und Sommerkorn 1980), lenkt den Blick auf die prinzipielle Möglichkeit der Subjekte, sich in dieser Umwelt individuell und situativ verschieden zu verhalten und darin ihre Identität zu entwickeln. Beide zusammen verweisen darauf, daß es sich um einen interaktiven (oder auch dialektisch zu nennenden) gesellschaftlichen Prozeß handelt. Eine Theorie dieses Prozesses, der mangels eines ihn ganz treffenden Namens hier weiterhin „Hochschulsozialisation“ genannt wird, muß daher zu erklären suchen, wie dadurch einerseits die Gesellschaft sowohl sich reproduziert als auch zur Innovation fähig bleibt, andererseits das Subjekt für gesellschaftliches Handeln in den bestehenden Strukturen kompetent, aber auch Emanzipation und veränderndes Handeln

ihnen gegenüber möglich wird. In einer entsprechend weiten *Definition* bezeichnet „Sozialisation“ daher den Prozeß, in dem sich die Persönlichkeit als gesellschaftlich handelndes Subjekt in Auseinandersetzung mit der sozialen Umwelt entwickelt (Geulen 1973, S. 87; Hurrelmann 1976, S. 16). „Hochschulsozialisation“ ist dann derjenige Abschnitt in diesem Prozeß, der mit dem Studium an einer Hochschule einhergeht.

Hochschulsozialisation impliziert drei Untersuchungsbereiche, die jeweils einen personellen und einen kontextuellen (institutionellen, gesellschaftlichen) Aspekt haben (Zentrum I Bildungsforschung 1973):

- die *Voraussetzungen*: einerseits die aus ihrer Lebensgeschichte schon mitgebrachten Voraussetzungen der Person, andererseits die ebenfalls gesellschaftlich bestimmten „Umwelten“;
- die Bewegung des *Prozesses* selbst: die Weise der Auseinandersetzung zwischen dem handelnden und lernenden Subjekt und diesen Umwelten;
- die *Ergebnisse*: die von der Person entwickelte soziale Handlungskompetenz beziehungsweise erworbenen Qualifikationen und Orientierungen und, mittelbar, ihr sozialer Status einerseits, die Reproduktion der Gesellschaft andererseits.

In dem „Prozeß“ zwischen „Ergebnissen“ und „Voraussetzungen“ besteht das eigentliche theoretische und empirische Problem der Hochschulsozialisationsforschung. Schon die Gegenüberstellung von „Individuum“ und „Gesellschaft“ wird zum Beispiel von Kamper (1974) als Ausgangspunkt hinterfragt, da sie Produkt einer bestimmten gesellschaftlichen Entwicklung und quasi selbst schon ein Sozialisationsergebnis sei. „Subjekt (oder Person) und Umwelt“, als andere Variante dazu, löst E. Beckers Forderung nach einem theoretischen Konzept aus, in dem die wechselseitige Konstituierung beider aufgehoben wäre (Huber, Portele und Sommerkorn 1980, S. 134). Bis das gefunden ist, müssen wir uns im folgenden trotzdem pragmatisch dieser Begriffe bedienen.

Empirisch erfassen die einschlägigen Untersuchungen meistens nur einen der Pole „Voraussetzungen“ beziehungsweise „Ergebnisse“ direkt, den je anderen mittelbar oder extrapolierend und den „Prozeß“ durch hypothetische Konstruktionen. In der Geschichte der Sozialisationsforschung läßt sich angesichts der komplexen Aufgabe ein Pendeln des theoretischen und methodischen Interesses zwischen Elaborierung der Subjektseite (Differenzierung der Dimensionen und Profile der Sozialisations-effekte) und der Umweltseite (Differenzierung der äußeren Faktoren und Konstruktion von Bedingungsgefügen) beobachten. Natürlich wirkt auch hier immer alles mit allem zusammen, hängt der Zugriff auf die Umwelt von der Auswahl zu untersuchender Ergebnisse ab und umgekehrt, und wird beides durch das explizite oder implizite erkenntnisleitende Interesse bestimmt. Dennoch war in der Bundesrepublik in den letzten Jahren die theoretische Diskussion sehr stark auf die Entwicklung geeigneter Konzepte der Persönlichkeit konzentriert, während die Aufgabe,

angemessene Modelle der für Hochschulsozialisation relevanten Umwelt zu konstruieren, relativ vernachlässigt wurde und nun um so mehr drängt.

Um klarerer Darstellung willen seien daher im folgenden die beiden Bereiche nacheinander behandelt, der erste kurz resümierend, der zweite etwas ausführlicher.

### 3.2 *Konzepte der Persönlichkeitsentwicklung*

#### 3.2.1 Kritik und Korrekturen am Konzept „Einstellungsänderung“

Über lange Zeit hin waren Untersuchungen der Sozialisationsergebnisse vom Konzept der „Einstellung“, definiert als eine affektive (entweder positive oder negative) Reaktionsbereitschaft gegenüber einem sozialen Objekt, bestimmt. Inzwischen hat sich, jedenfalls in der Bundesrepublik, die theoretische Kritik an diesem Konzept durchgesetzt, die hier nicht wieder ausgeführt werden soll (vgl. Geulen 1975, S. 86; 1977; Huber 1980b, S. 530 f.), die aber, kurz gesagt, darauf hinausläuft, daß damit weder Verankerung und Stellenwert des jeweiligen Verhaltens in der Struktur der Handlungsdispositionen des Subjekts noch die Entwicklung des Subjekts zureichend erfaßt werden können. In der jüngsten Artikulation ist diese theoretische Kritik auch noch mit statistischen Mitteln empirisch untermauert worden: Lind (1983) weist nach, daß in Untersuchungen von „Einstellungsänderungen“ bestimmte Probleme auftauchen, die vielmehr durch Annahmen über Integration und Differenzierung kognitiv-moralischer Strukturen erklärt werden können, wie sie für entwicklungstheoretische Konzepte charakteristisch sind und dort im Mittelpunkt des Interesses stehen.

Nach dem abgeschlossenen Konstanzer Projekt „Lehrereinstellungen“ (vgl. zusammenfassend Müller-Fohrbrodt u.a. 1978) scheinen daher die beiden noch in den frühen siebziger Jahren begonnenen großen Längsschnittstudien in Konstanz und Klagenfurt und die Medizinerstudie von Sommerkorn u.a. (1982) in Hamburg die einzigen noch laufenden Projekte zu sein, die noch an größeren Samples „Einstellungen“ und „Umwelteinschätzungen“ erheben – allerdings bereits mit erheblichen Abwandlungen: Das Projekt „Kärntner Maturanten 1973“ – eine Panelstudie der Tätigkeitsverläufe von 717 Maturanten des Jahrgangs 1973 in Kärnten, Kellermann (1974) – ist zwar, der Entstehungszeit entsprechend, als Untersuchung von Einstellungsänderungen konzipiert, dabei aber auf relativ komplexe Konstrukte wie „Status“ (als sozial zugeschriebene und biographisch erworbene Handlungsmöglichkeit und -fähigkeit) und „Sozialbewußtsein“ (als Gesamtheit subjektiver Handlungen, Orientierungen und Wertvorstellungen) angelegt. In gewissem Rahmen konnte daher auch eine Reinterpretation der Daten im Hinblick auf „soziale“ und im engeren Sinne „berufliche“ Identität versucht und zu deren Unterstützung eine Ergänzung der Erhebung per Fragebogen durch Intensiv-Interviews vorgenommen werden (vgl. Burkart u.a. 1981).

Bei der Forschungsgruppe Hochschulsozialisation (Konstanz) sind für die als Teil des internationalen FORM-Projektes durchgeführte Längsschnittstudie (begonnen mit der Befragung von 708 Abiturienten des Frühjahrs 1976 in Baden-Württemberg) bereits in das Erhebungsinstrument explizit neben einer Mehrzahl von Fragen zu Einstellungen auch Fragen eingegangen, die auf andere Konzepte rekurrieren (vgl. Forschungsgruppe Hochschulsozialisation 1981): neben Fragen also zu „demokratischen Orientierungen“ und, wiederum, Status- und Sozialbewußtsein (in kritischer Interpretation, vgl. Bargel u.a. 1977) auch drei Skalen zur „Ich-Stärke“ und zwei „Dilemmata“ des „Moralischen-Urteil-Tests“. Lind, Sandberger und Bargel (1983) sehen hohe Ausprägungen in diesen Dimensionen – demokratische Orientierung, Ich-Stärke, moralische Entwicklung – theoretisch zu einer von ihnen entwickelten normativen Grundvorstellung vom politisch kompetenten Demokraten hin konvergieren und bringen Belege dafür, daß sie auch empirisch korrelieren. Auch im Projekt von Sommerkorn u.a. (1982) werden in wiederholter Befragung von drei nach ihrer Ausbildungsphase versetzten Panels, also in einer kombinierten Quer- und Längsschnittstudie, Erwartungen vor und Erfahrungen nach einer zu absolvierenden Ausbildungs- beziehungsweise Weiterbildungsphase abgefragt und zu soziodemographischen Daten und Angaben über Berufsentscheidung und Bewertung der bisherigen Ausbildung sowie zu Kontextvariablen in Beziehung gesetzt. Das Forschungsinteresse aber ist konzentriert auf die Entwicklung des professionellen Selbstverständnisses im Bewußtsein der Betroffenen – durch die Ausbildungsphasen und eventuell darin erlebte Diskrepanzen und Konflikte hindurch. Als Elemente dieses professionellen Selbstbildes werden persönliche Orientierungen (z.B. egoistisch – altruistisch; individuell – Team; theoretisch-wissenschaftlich – praktisch), patientbezogene Orientierungen, Vorstellungen von der Berufsrolle ‚Arzt‘, von Medizin als Institution und von ihrer Funktion für gesellschaftliche Teilbereiche erhoben (Sommerkorn u.a. 1982; das Projekt ist inzwischen (1983) mangels Weiterförderung eingestellt, der 2. Zwischen- oder Abschlußbericht liegt noch nicht vor). Der Bezug auf ein Konzept sozialer – hier eingeschränkt: beruflicher – Identität ist deutlich (vgl. auch Sommerkorn 1980).

### 3.2.2 Komplexe Konstrukte

Damit sind bereits die wichtigsten der Richtungen angesprochen, die in den letzten Jahren auf dem Wege zu theoretisch komplexeren Konstrukten zur Erfassung der Sozialisationsverläufe beziehungsweise -ergebnisse eingeschlagen worden sind<sup>1</sup>:

---

<sup>1</sup> Unschwer lassen sich darin zunächst je für sich die Dimensionen wiedererkennen, in denen Habermas (1976b, S. 63–91) die Entwicklung der Ich-Identität rekonstruiert. Da es sich aber hier wie dort zumeist um verschiedene Aspekte kombinierende, gewissermaßen synkretistische Konzepte handelt, lassen sie sich nicht mehr einfach nach Teildisziplinen beziehungsweise Paradigmen (wie behavioristisch, psychoanalytisch usw.) ordnen, wie dies zum Beispiel noch in der Gliederung des Handbuchs von Hurrelmann und Ulich (1980) geschieht.

(1) Sozialisation als *kognitiv-moralische Entwicklung*: Der stürmisch zu nennenden Kohlberg-Rezeption in den letzten etwa acht Jahren folgend, wird auch die Entwicklung der studentischen Persönlichkeit während des Studiums auf die von Kohlberg konstruierten Stufen der Entwicklung des moralischen Urteils hin betrachtet. Den ersten Anstoß dazu in der Hochschulsozialisationsdiskussion gab Portele (1975), der weiterhin einen Reader dazu herausgab (Portele 1978) und Studenten- und Wissenschaftlerinterviews danach interpretierte (Portele 1981a, b). Zeitlich parallel arbeitete vor allem Lind an der Aufgabe, für dieses Konzept über die von Kohlberg selbst angewandte Interviewmethode hinausgehend auch eine in großen Erhebungen einsetzbare und exakt auswertbare Testform zu finden und zu prüfen – in einer großen Zahl von Arbeiten (von Lind 1978b bis zu Lind und Wakenhut 1983; vgl. die dort angegebene Literatur). Der Sammelband von Lind, Hartmann und Wakenhut (1983) dokumentiert eindrucksvoll den erreichten Stand an theoretischer Begründung und methodischer Elaboration dieses Konzepts<sup>1</sup> und seine Ausgereiftheit bis zu praktischer Einsetzbarkeit – nicht nur für die Hochschulsozialisationsforschung.

(2) Kognitiv-moralische Entwicklung kann durchaus als Element auch eines komplexen Konzepts der *Identitätsentwicklung* betrachtet werden (Lind 1981). In dieses, jedenfalls so weit es für die Hochschulsozialisation diskutiert wird, gehen jedoch noch andere Traditionen ein.

Ein teils psychoanalytisch, teils psychosozial begründetes Konzept von *Ich-Stärke* scheint noch am ehesten empirisch operationalisierbar: im Konstanzer Projekt durch Skalen für „Ambiguitäts-Intoleranz“, „Furcht vor Mißerfolg“ und „locus of control“ (vgl. Lind, Sandberger und Bargel 1983), im Projektdesign von Rott und Kuhne (1980) ebenfalls durch solche für „locus of control“ und „coping“.

Ein der interaktionistischen Rollentheorie<sup>2</sup> entstammender *Identitätsbegriff* bestimmt die besonders von Nave-Herz (1981) und von Sommerkorn (1981b) dokumentierten Diskussionen und Arbeiten. Die Differenzierung *personale und soziale Identität* wird von Reichwein (1981) ausführlich für die Hochschulsozialisation diskutiert, gegen die von Habermas (1976b) vorgenommene Ergänzung zur „Ich-Identität“ verteidigt und in kritische Forschungsfragen zu dem Problem gemünzt, wie weit im Raum der heutigen Hochschule eine Identifikation mit der Rolle als Student und damit überhaupt die Ausbildung sozialer Identität noch möglich ist. Die Frage der empirischen Untersuchbarkeit dieses Konzepts bleibt aber offen.

---

<sup>1</sup> Die in der angelsächsisch bestimmten Studentenforschung, so etwa bei Entwistle (vgl. Entwistle und Hanley 1977) und bei Marton und seiner Gruppe (vgl. Gibbs u.a. 1982), stark beachtete Darstellung kognitiver Entwicklungsstufen (Perry 1970, 1981) „towards relativistic reasoning“ ist in diesem Konzept zwar teilweise aufgehoben, sonst aber hierzulande noch wenig rezipiert worden.

<sup>2</sup> Der strukturfunktionalistische Identitätsbegriff (Parsons 1977) spielte trotz der zunehmenden Neigung zu systemtheoretischen Rekonstruktionen der Hochschule bisher kaum eine Rolle.

Eine dritte Tradition betont die *Entwicklung und Weiterentwicklung von Identität im Lebenslauf* und die im Zusammenhang damit auftretenden *Krisen* in Rollenidentifikation, Selbstwertgefühl usw. Dieser Ansatz, den vor allem Erikson (1966) begründet hat, bestimmt weiterhin das große Sammelwerk von Chickering u.a. (1981), z.T. bis zu einer furchterregenden Scholastik (so m.E. im Kapitel „The Life Cycle“). Obwohl es sich als Nachfolgewerk zu dem monumentalen Band von Sanford (1962) präsentiert, bleibt es dadurch doch in soziologischer Reflexivität und Perspektivität hinter jenem zurück. Diese Tradition findet ihren Ausdruck vor allem in der Nachzeichnung von Lebens- beziehungsweise Studiengeschichten (Heipcke u.a. 1981) und Krisenverläufen (Krüger und Steinmann 1981; Krüger, Maciejewski und Steinmann 1982), aber auch weitgehend in den Selbstinterpretationen der impressionistisch-expressiven Literatur. Untersuchungsmethodisch entsprechen diesem Ansatz vor allem die Verwendung von Intensiv- oder narrativen Interviews, Tagebuchaufzeichnungen oder Alltagsschilderungen und Biographien und deren Interpretation in Fallstudien.

(3) Damit hat sich weithin ein Trend vom – mit Lind (1981) gesprochen – „Gemeinsame-Merkmale-Ansatz“ zum „Internale-Struktur-Ansatz“, von breit angelegten empirischen Erhebungen zu ausgewählten phänomenologischen Fallstudien vollzogen. Die Gefahr einer subjektivistischen Verengung unter Vernachlässigung sozialer Bedingungen und die Tendenz einer idealistischen Überbetonung der interpersonellen Interaktion unter Vernachlässigung der objektbezogenen materialen Praxis müssen gesehen werden (vgl. Ottomeyer 1980 für die Sozialisationsforschung überhaupt; Portele und Huber 1981 für die Hochschulsozialisationsforschung). Teils mit, teils ohne expliziten Bezug auf eine solche Kritik setzt sich daher neben den beiden erwähnten, gegenwärtig die Diskussion dominierenden Richtungen der kognitiv-moralischen Entwicklung und der Identitätssentwicklung als dritte das Bemühen um eine angemessene Konzeptualisierung der *Handlungspläne*, die das reale, auch gegenstandsbezogene, Handeln generieren, fort. Problematisch wäre es allerdings, wenn dabei auf die Einseitigkeit der interaktionistischen Theorien (Mead, Goffmann, Habermas) mit der Einseitigkeit materialistischer Handlungstheorien (Sève, Leontjew, Holzkamp) geantwortet würde, welche die Reflexion und Kommunikation der Subjekte nicht berücksichtigt. Zu Recht postuliert Ottomeyer (1977, 1980), der diese Kritik nach beiden Seiten exemplarisch führt, eine triadische Struktur, in der produktiv-sachlicher Gegenstandsbezug und zwischenmenschlicher Bezug, über die sich Identität bildet, systematisch zueinander in Beziehung gesetzt werden.

Die mit diesem Gedankengang erhobene Forderung ist noch nicht erfüllt mit einer ersten Variante dieser Richtung, für die das Münsteraner Hochschulsozialisations-Forschungsprojekt (vgl. Breuer u.a. 1975) ein Beispiel ist. Zwar ist dort die materialistische Handlungstheorie rezipiert und mit Handlungsplankonzepten, wie denen von Miller, Galanter und Pribram (1973) sowie Kaminski (1974), verbunden worden. Unter der zentralen Perspektive „Entwicklung der Selbstregulation des Studienverhaltens im Studium“ sind ansatzweise Variablen wie Informationsbeschaffung und -verarbeitung (Kleiber 1975, S. 79 ff.), Arbeitstechniken (Piontkowski

1975, S. 264 ff.) einbezogen worden, darüber hinausgehende inhaltliche Denkmuster oder ähnliches allerdings nicht. Während es unseres Erachtens in der Konsequenz des Ansatzes läge, die operativen Abbildungssysteme beziehungsweise deren Veränderung durch Beobachtung oder Beschreibung (auch Selbstbeobachtung und -beschreibung) von realen Handlungskonstellationen oder -verläufen oder in simulierten Handlungssituationen und Intensiv-Interviews (Konfrontation mit inhaltlichen Problemaufgaben) zu erfassen, wurden hier weitere Aspekte wie Zielvorstellungen und Berufsperspektiven, Leistungsmotivation, Erfolgsattribuierung („locus of control“), wissenschaftstheoretisches Problembewußtsein usw. in Frage-Items operationalisiert, die von solchen für Einstellungen kaum zu unterscheiden und genau so isoliert sind, nur nachher im Sprachspiel des handlungstheoretischen Modells anders eingeordnet werden.

Eine theoretisch wesentlich anspruchsvollere Fortentwicklung des Handlungsplan-konzeptes, die auch die Selbstinterpretation des Subjekts wieder einbezieht, zeichnet einen Oldenburger Projektplan aus (Bayer u.a. 1981, S. 25 ff.): Der Handlungsplan, definiert als „situationsspezifisch-prospektive, symbolische Verkettung subjektiver Zwecke mit als verfügbar wahrgenommenen Mitteln“, resultiert jeweils aus dem „Versuch der Optimierung des Verhältnisses von einerseits Kontext- beziehungsweise Situationsbedingungen“ (u.a. antizipierten Fremderwartungen), „andererseits den jeweils aktualisierten Aspekten des (hier: ausbildungsbezogenen) Selbstkonzepts“ (Selbstkonzepte mit Filipp (1979) als partikulare Elemente übergreifender Identitätsvorstellungen gedacht). Er wird je nach Bewährung im Handeln unter bestehenden Bedingungen modifiziert. Die pragmatische Machbarkeit entsprechender Untersuchungen steht angesichts forschungsökonomischer Grenzen allerdings noch dahin.

Entwicklung der Persönlichkeit als über die *Tätigkeit* vermittelte und durch deren „Interiorisation“ vollzogene individuelle Aneignung objektiver Bedeutung ist, in der Tradition der kritischen Psychologie stehend, das hochkomplexe Konzept, mit dem Winkelmann (1981, 1983) Sozialisation erwachsener (Weiterbildungs-)Studenten als Voraussetzung und Motivation weiteren Lernens und Sich-Entwickelns interpretiert. Die Bezüge auf biographische Intensiv-Interviews sind allerdings eher illustrativ als empirisch-belegend: das Problem der Untersuchbarkeit besteht auch hier.

Auch Handlungspläne muß man sich in Strukturen geordnet, auf immer umfassendere Handlungsprinzipien oder -strategien hin hierarchisiert vorstellen. In diesen hat man sich offenbar die relevanteren Erfahrungen verarbeitet zu denken, die die Subjekte im Handeln mit der Umwelt und sich selbst gemacht haben. Interpretiert man diese erschlossenen Handlungspläne im Hinblick auf strukturelle Gemeinsamkeiten, die sie bei Subjekten ähnlicher gesellschaftlicher Situation und Interessen haben, so gelangt man zum (kollektiven) Habitus einer Gruppe, Schicht, Klasse, herausgebildet aus deren sozialen Vorstellungen und Verkehrsformen und diese bewußt oder unbewußt wiederum bestimmend, als der Grammatik, aus der individuelle und situationsspezifisch unterschiedliche Handlungen generiert werden können.

*Habitus* ist der Schlüsselbegriff für die andere Variante dieser Bemühungen, mit dem zugleich an die Arbeiten von und um Bourdieu (vgl. Bourdieu und Passeron 1971, S. 49 ff.; Bourdieu 1976; Bourdieu u.a. 1981; Bourdieu 1982, S. 277 ff.) angeknüpft wird. Merkwürdigerweise fehlt in dem sonst so umfassenden Entwurf von Habermas (1976b) jede Auseinandersetzung mit diesem Konzept. Von Nitsch (1973, S. 394 ff.), Ottomeyer (1974) und Preuss (1975a, S. 50 ff.) schon diskutiert, hat es doch erst in den letzten Jahren Einfluß auf die Hochschulsozialisationsforschung gewonnen. Dies vor allem durch die exemplarische Ausarbeitung und Verwendung in der Dissertation von Schütte (1982) beziehungsweise seinen ihr vorangehenden Arbeiten zur Juristensozialisation (vgl. auch Burkart (1980) zur Medizinersozialisation). Durch die Verknüpfung mit Konzepten wie Denkmustern und „Relevanzstrukturen“ (im Sinne von Schütz und Luckmann 1975) bietet Schütte auch Ansatzpunkte für empirische Untersuchungen der Subjektseite an (zur Umwelt s.u.), die auch für dieses Konzept ein noch nicht befriedigend gelöstes Problem darstellten. Ideen und erste Versuche zur Erfassung des *Habitus* in quasi-experimentellen Situationen bieten dann Portele, Huber und Schütte (1981) und auch Huber u.a. (1983). In den weiteren theoretischen Entfaltungen des Konzepts – bei Klüver (1982) im Rahmen einer systemtheoretischen Rekonstruktion der Universität, bei Portele und Huber (1981, 1983) und Liebau (1982) sowie Huber u.a. (1983) im Versuch der Verknüpfung mit den Konzepten der subjektiven Identitäts- und Kompetenzentwicklung – wird vor allem hervorgehoben, daß *Habitus*, verstanden als eine sowohl kollektives wie individuelles Handeln generierende Grammatik, geeignet ist, beide Seiten des Sozialisationsprozesses zu verbinden; die Bedenken, daß seine objektivistische, strukturalistische Wurzel durchschlägt, bleiben (Reichwein 1981, S. 111).

### 3.2.3 Methodenwandel

Zugleich mit dieser Schwerpunktverlagerung und Differenzierung der Konzepte für Sozialisationsprozesse und -ergebnisse haben sich die *methodischen Präferenzen* für deren Erfassung verschoben: Statt einer zusätzlichen Illustration breit erhobener quantitativer Daten durch Interview- oder Protokollauszüge (wie in der Kärntner Maturanten-Studie, vgl. Burkart u.a. 1981) stehen jetzt qualitative Methoden, insbesondere Intensiv- oder narrative Interviews und deren Interpretation im Vordergrund, zu denen einige quantitativ erhobene allgemeine Daten allenfalls die Folie abgeben. Daß sich ein Dutzend inhaltlich interpretierender oder methodologischer Publikationen an einem einzigen Interview festhalten, während unzählige andere auch gespeicherte Interviews unausgewertet bleiben (wie beim Hagener Projekt „Lebensweltanalyse“ der Fall, vgl. u.a. Heinze und Klusemann 1980) ist zwar extrem, liegt aber in der Konsequenz eines methodischen Programms wie zum Beispiel der „objektiven Hermeneutik“ von Oevermann. Dabei sind die Probleme der Transformation dieses meist sogleich großen Umfang annehmenden Materials aus Interviews, Gruppendiskussionen oder teilnehmender Beobachtung in kategoriale Aussagen noch mitnichten gelöst (vgl. den Bericht zum 3. Rundgespräch der DFG, Huber 1982) und ist die Gefahr, daß die (z.T. verzweifelten) Reduktionsversuche durch

nachträgliche Codierung rigider in die Zusammenhänge eingreifen als vorgängige Fragebogenstrukturen, mitnichten gebannt (so auch Lind 1981). Schließlich muß die Aufgabe bewältigt werden, die komplexen Äußerungen der Innen-Sichten der Subjekte zu solchen anderer Personen beziehungsweise zu objektiven Umweltdaten in Beziehung zu setzen oder auch korrigierend mit diesen zu konfrontieren (als „Triangulation“, Köckeis-Stangl 1980, S. 360 f., oder auch als „externe Persistenzprüfung“, Binder und Hewel 1981, bezeichnet).

### 3.3 Rekonstruktionen der Umwelt Hochschule

Konzepte der Persönlichkeitsentwicklung mußten nicht eigens für die *Hochschulsozialisationsforschung* entworfen werden, sondern sind aus der allgemeinen Sozialisationsforschung für sie übernommen worden. Konzepte der Sozialisationsumwelt müssen sich, wenn es um Hochschulsozialisation geht, der Frage stellen, was von den vielfältigen Aspekten dieser besonderen Umwelt sie von ihrem Interesse aus zu fassen bekommen. Sie müssen sich so zugleich mit den Aussagen auseinandersetzen, die andere auch mit diesem Gegenstand befaßte Disziplinen über Hochschule formulieren, beziehungsweise sich ihrerseits auf eine Theorie der Hochschule beziehen (vgl. Senatskommission der DFG 1982, S. 58 ff.). An dieser Aufgabe treten alle grundsätzlichen Probleme der Hochschulsozialisationsforschung noch einmal und besonders deutlich hervor.

#### 3.3.1 Interesse

(1) Von der Frage aus, ob und wie die Colleges insgesamt und wie die einzelnen Einrichtungen im Vergleich den ihnen in den USA zgedachten allgemeinen Erziehungsauftrag in Richtung auf den liberalen, toleranten, demokratischen, seiner individuellen Identität gewissen Bürger erfüllen, hat die „Impact of College“-Forschung das „Klima“ zu messen gesucht, in dem sich dergleichen entwickeln könnte, vorwiegend die vorherrschenden Einstellungen, in geringerem Maße auch die Häufigkeit bestimmter Aktivitäten (Huber 1980b, S. 538 f.).

Ob die Hochschulen (noch) dazu angetan sind, klassische und in der Reformdiskussion neu akzentuierte Bildungsziele, wie Kritikfähigkeit, Autonomie, wissenschaftliche Rationalität und soziale Verantwortungsbereitschaft, zu ermöglichen, ist die im Konstanzer „Forschungsprojekt Hochschulsozialisation“ gestellte Frage, und daraufhin sucht es Indikatoren für die Ausprägung von akademischer Freiheit, Partizipations- und Kommunikationschancen, Interdisziplinarität und Gesellschafts- und Praxisbezug zu bestimmen und zu erheben (Dippelhofer-Stiem 1982); ähnlich fragte die (abgeschlossene) Längsschnittstudie zur Lehrersozialisation nach „Umweltbedingungen innovativer Kompetenz“ (Dann u.a. 1978). Beide Projekte befragen Studierende, ob und wieweit die vermuteten förderlichen normativen Orientierungen, studienorganisatorischen Umstände oder didaktischen Praktiken gegeben

sind, benutzen also „subjektivistische“ Daten (oder anders: aggregierte individuelle Umwelt-Daten; vgl. Dann u.a. 1975).

Von der Prämisse aus, daß „intrinsische Motivation“ das konstituierende Moment eines sinnvollen und erfolgreichen Studiums darstelle und daß dies aktuell gefährdet sei, hat die Forschungsgruppe Hochschulkapazität (1973) mit Hilfe von Kategorien der Organisationssoziologie untersucht, welchen Handlungsspielraum verschiedene Hochschulen und insbesondere Fachbereiche als soziale Organisationen der Selbstbestimmung und Mitbestimmung ihrer Mitglieder belassen.

Ausgehend von Orientierungsproblemen, Arbeitsstörungen und Identitätskrisen bekommen schließlich die um den Arbeitsbereich von Studentenberatungen zentrierten Projekte „pathogene Strukturen“ (wie Anonymität und Konkurrenz in der Massenuniversität, Abstraktion, Unpersönlichkeit und Prüfungsdruck im Lehrbetrieb) in den Blick (vgl. H. J. Krüger u.a. 1982; Rott und Kuhne 1980), auch wenn sie die Umwelt meist nicht systematisch rekonstruieren.

(2) Es verdient Aufmerksamkeit, daß die impressionistisch-expressive Literatur der Betroffenen dieselben Dimensionen der Hochschulumwelt thematisiert: Standardisierung (der Inhalte) oder Reglementierung (des Studiums), Kontrolle und Repression (kritischer politischer Aktivitäten), Verstärkung des Prüfungsdrucks beziehungsweise der staatlichen Fachaufsicht (als Klage der Studenten beziehungsweise der Hochschullehrer), Einschränkungen der Autonomie der Hochschule (als Klage aller Gruppen und Fraktionen) sind wiederkehrende Topoi in Pamphleten und Essays von Hochschullehrern (vgl. u.a. die bei Huber und Portele (1983) erwähnte Literatur) wie von Studenten (Braungart u.a. 1981; Wolschner 1980) und in Interviews, in denen Studenten ausführlich zu Wort kommen.

Diese Übereinstimmung indiziert gewiß auch wachsende „objektive“ Schwierigkeiten der Hochschule bei der Erfüllung ihrer Funktion und des Lebens in ihr. Sie zeigt aber auch, daß die Hochschulsozialisationsforschung thematisiert, was aus dem Interesse der Hochschulangehörigen selbst (dem Interesse an Selbstbestimmung und Selbstverwirklichung und dem Erhalt dafür bisher förderlicher Bedingungen beziehungsweise Privilegien) problematisch geworden ist. Die Absicht aller mir bekannten Hochschulsozialisationsprojekte hierzulande, mindestens auch Orientierungshilfen für die Studienreform zu geben, geht dabei zugleich implizit oder explizit in die Richtung, das *Besondere* der Sozialisationsumwelt Hochschule gegenüber etwa Behörden oder Betrieben, eben akademische Freiheit und Kommunikation, Selbst- und Mitbestimmung, gegen andere Organisationstendenzen zu erhalten oder wiederherzustellen.

(3) Damit ist diese Hochschulsozialisationsforschung (und die an gleichen Prämissen orientierte Hochschuldidaktik), so kritisch sie auch im übrigen sein mag, doch gegenüber dem eigenen Status der Akademiker affirmativ. Eine auch diesem gegenüber kritische Hochschulsozialisationsforschung könnte, das Interesse ganz anderer Gruppen aufnehmend, andere Fragen stellen, zum Beispiel

- ob und wie die Hochschulumwelt die (wenn auch zurückgehenden) Führungs- und Privilegienansprüche der Hochschulabsolventen begünstigt, ob etwa gerade durch die Handlungsspielräume, die mit Praxisferne beziehungsweise Unverbindlichkeit einhergehen, und durch theoretische Abstraktionen, die mit Praxisverachtung verbunden sind, Ansprüche und Verhaltensweisen, die der Reproduktion der gesellschaftlichen Hierarchien und der vertikalen Arbeitsteilung dienlich sind, erhalten werden (Huber 1980b, S. 524 f.). Immerhin: Elemente zu einer kritischen Beleuchtung der Statussozialisation sind im Konstanzer Projekt Hochschulsozialisation und in der Kärntner Maturanten-Studie (Kellermann 1981) enthalten;
- ob und wie die Hochschulumwelt das Zustandekommen jener *fachlichen* Handlungsmuster von Akademikern begünstigt, kraft derer sie offensichtlich als Spezialisten in ihrem jeweiligen Aufgaben- und Kompetenzbereich funktionieren, aber zur Bewältigung von diesen Bereich übergreifenden Problemen nicht fähig oder gar unwillig sind (um heute verbreitete Kritiken an der Wissenschaft beziehungsweise den Wissenschaftlern grob nur hierauf zuzuspitzen).

Solche Fragen verfolgend, müßten Untersuchungen zwei andere Aspekte stärker beleuchten:

- diejenigen Merkmale der Hochschule beziehungsweise Fachbereiche als Organisation, die unter der Decke der „Besonderheit“ der hochschulischen Umwelt, des relativen akademischen Freiraumes, gleichwohl den organisatorischen Kontexten der Arbeitsplätze von Hochschulabsolventen in entsprechenden Berufsfeldern durchaus analog sind. Diesen *Isomorphien* nachzugehen (Schema und unausgeführter Vorschlag dazu von Huber 1975b) scheint um so notwendiger, als die generellen Konzepte akademischer Sozialisation möglicherweise den längst etablierten Unterschieden zwischen den großen Fächerkomplexen (mit ihren je zugeordneten Berufsfeldern) nicht gerecht werden (zu dieser Problematik vgl. Klüver 1982);
- die *fachspezifische* Wissenschaftlersozialisation (Huber 1974), und zwar nicht nur als unterschiedliche Profile der Angehörigen verschiedener Fächer in über alles erhobenen sozialen Einstellungen – wie sie als Nebenprodukt bei aller Hochschulsozialisationsforschung abfallen können –, sondern als Ausprägungen inhaltlich bestimmter Denk- und Handlungsmuster, wie vor allem in den am *Habitus* interessierten Arbeiten und Projektentwürfen beabsichtigt. Deren Fragerichtung und Grundannahmen müssen zur Hervorhebung anderer Elemente der Hochschulumwelt führen, zum Beispiel der Realitätskonstruktionen, Systematiken, Problemstellungen (Aufgaben) und Modelle (Lösungsmuster) der einzelnen Fächer.

### 3.3.2 Zugriffe

(1) Die zuletzt entwickelten Alternativen deuten an, daß zwei häufig als nur *methodologisch* behandelte Fragen theoretische Implikationen haben:

Weithin wird in der Sozialisationsforschung zwischen *potentieller* (objektiv gegebener) Umwelt (auch „Umgebung“) und *rezipierter* (dem Subjekt psychisch präsenter) Umwelt unterschieden. Die alsbaldige Ausscheidung einer Erfassung der ersteren, also der Totalität je umgebender Umstände, aus den Untersuchungsplänen scheint gerechtfertigt, wenn „rezipiert“ nicht mit voll „bewußt“ (als jederzeit abruf- bzw. abfragbar) verwechselt wird.

Diese Gefahr liegt allerdings nahe. Denn im nächsten Schritt wird unterschieden zwischen einem „objektivistischen“ Zugriff (der Hypothesen über das psychisch Prä-sente voraussetzt) mittels etwa Dokumentenauswertung, Organisationsanalyse, Beobachtung, statistisch gesicherten Durchschnittsdaten einer Population und einem „subjektivistischen“ Zugriff, bei dem je kompetente Subjekte selbst in möglichst präziser Form befragt werden. In der Regel erhält dann der „subjektivistische“ Zugriff den Zuschlag (vgl. Dippelhofer-Stiem 1982, S. 60 ff. und die dort zitierte Literatur, besonders aus den Konstanzer Projekten). Forschungsökonomisch zwar einleuchtend, bedeutet diese Entscheidung aber doch, zumal wenn sie mittels Fragebögen exekutiert wird, daß dasjenige an der Umwelt herausgehoben wird, was Fragen und Befragten schon bewußt, faktisch auch weithin schon thematisiert ist – und mithin, daß deren Interesse und eine damit zusammenhängende Situations- und Selbstinterpretation durchschlägt.

Zum Beispiel: Dippelhofer-Stiem (1982, S. 214 f.) hebt als bedeutsam hervor, daß die Befragten richtungsmäßig in der Beschreibung und Bewertung der Hochschul-umwelt über alle Ebenen übereinstimmen, dies desto mehr, je näher sie der eigenen Handlungsebene kommen. Das kann als Ausdruck der den Akademikern (über sonstige politische Unterschiede hinweg) gemeinsamen Ideologie nicht mehr überraschen. Natürlich kann dieses Wahrnehmungs- und Deutungsmuster subjektiv völlig redlich und für Handeln und Verständigung untereinander einflußreich sein und ist insofern als Sozialisationsfaktor wie -effekt wichtig. Aber nachhaltige, den Praxis-schock überdauernde Folgen der Hochschulsozialisation könnten gerade auch in solchen Denk- und Handlungsmustern bestehen, die im alltäglichen, „geläufigen“ Handeln ausgebildet und gar routinisiert, aber nicht oder selten thematisiert werden und den Subjekten daher nicht ohne weiteres bewußt sind. Dies dürfte einerseits für Studienstrategien und akademische Verkehrsformen, andererseits und in besonderem Maße für fachspezifische Problembearbeitungsmuster gelten, die man durch Hineinwachsen, Nachahmen und Mit-Tun übernimmt und routinisiert: So kann das „Sozialisationsparadoxon“ umgangen und die ja auch von der Wissenschaft selbst meist unerwünschte Thematisierung ihrer Prämissen vermieden werden. Um die Bedingungen ihrer Möglichkeit zu bestimmen, bedarf es auch eines objektivistischen Zugriffs: zum Beispiel der Feldbeobachtung (meisterlich praktiziert in den Studien von H. S. Becker u.a. 1961, 1968, oder Oleson und Whittaker 1968) oder der Analyse von Lernsituationen, Gegenstandsstrukturierungen, Aufgaben und Musterlösungen, mit denen Studenten täglich umzugehen haben (am Beispiel des Jurastudiums entwickelt von Schütte 1982 oder, stärker essayistisch interpretierend, am Beispiel des Medizinstudiums von Bollinger u.a. 1981). Um die aktuelle Wirksamkeit dieser Muster

nicht nur zuzuschreiben beziehungsweise zu unterstellen (was möglich ist, wenn Ideologie und Handlungen sich konstant nicht decken), sondern auch aufzudecken, bedarf es dann auch wieder eines subjektivistischen Zugriffs, aber eines, der geläufiges Handeln (und fertige Antwortschemata) hintergeht, etwa durch Tiefeninterviews (so wohl auch gemeint von Heipcke u.a. 1981) oder durch verfremdende Spielsituationen (vorgeschlagen und ausprobiert in Hamburg, vgl. Portele u.a. 1981).

(2) Für diejenige Hochschulsozialisationsforschung, die als Sozialisationsergebnis „interaktionsbezogene Handlungsorientierungen“, das heißt soziale Einstellungen und Kompetenzen, auffaßt, liegt es nahe, als relevante Dimensionen der Hochschulumwelt die personellen Konstellationen und Beziehungen und die vorherrschenden Einstellungen und Interaktionsformen hervorzuheben (ganz gleich, ob man dabei einem mechanistisch-behavioristischen oder einem symbolisch-interaktionistischen Ansatz folgt). Anders stellt sich die Aufgabe für diejenigen Ansätze dar, die um Konzepte wie *Handlungsplan* und *Habitus* zentriert sind, die durch sachlich-gegenständliches Handeln im Verlauf mit geistigen Operationen (Verallgemeinerungen und Orientierungen, vgl. Leontjew 1973; Galperin 1972) angeeignet werden. Von diesem Standpunkt aus muß in der Umwelt Hochschule ermittelt werden, welche sachlich gegenständlichen Handlungen sie den Subjekten ermöglicht oder vermittelt, auferlegt oder einübt (vgl. Fischer-Bluhm 1984).

Im Münsteraner Projekt (Breuer u.a. 1975) bleibt dieser Ansatz noch bei der Feststellung einiger konkreter Vorgaben und Aktivitäten im Informationsverhalten der Studenten (Kleiber 1975) und halbwegs harter Mitteilungen über die Durchführung von Lehrveranstaltungen (Keil 1975) stecken. Im übrigen werden im wesentlichen wiederum Umwelt- und Selbsteinschätzungen, eigene Zielvorstellungen und Relevanzvermutungen (z.B. zur Gewichtung allgemeiner kognitiver Fähigkeiten im Fachstudium) erhoben und faktorenanalytisch traktiert: auch und gerade da, wo von akademischer, von wissenschaftlicher Sozialisation im engeren Sinne die Rede ist (Piontkowski 1975).

Sehr viel umfassender werden die Handlungsbedingungen und -muster im Oldenburger Projektplan (Bayer u.a. 1981) anvisiert: Die Kodifikation der Ziele der Einphasigen Lehrerausbildung sollen „in verwaltungsorganisatorischen, zeitlimitierenden, inhaltsklassifizierenden und prüfungsantizipierenden curricularen Strukturen“ und die vorgängigen „Identitätsfragmente“ der Beteiligten sowie deren Interpretationsleistungen bestimmt (S. 23) und an den Praxisphasen als Schnittpunkten von Hochschule und Schule aufgesucht werden. Von Schütte (1982) wird an dem Lehrmaterial, mit dem der Jura-Student ständig umzugehen hat, nämlich Muster-Fall-Lösungen und Übungsaufgaben, aufgezeigt, wie Komplexität und Einbettung lebensweltlicher Ereignisse reduziert werden, um sie juristisch bearbeitbar zu machen, und die Aufgaben in der Lehrvermittlung so präsentiert werden, daß dieser Herstellungsprozeß ausgeblendet bleibt und ein reflexiver Rückbezug auf die Lebenswelt und -erfahrung auch des Studierenden ausgeschlossen wird. In der kon-

tinuierlichen Arbeit nach diesem Muster werden Prüf- und Argumentationsschemata (vgl. Schütte 1982, S. 97 ff.) angewandt und angeeignet<sup>1</sup>; dies um so mehr, als auch Curriculum und Lernbedingungen eine produktive und reflexive Verarbeitung lebensgeschichtlicher und alltäglicher Erfahrungen wie auch persönlicher Perspektiven und Motive in Auseinandersetzung mit den beruflichen und fachlichen Anforderungen kaum zulassen. Und für die Wissenschaft, wie sie dem Studenten begegnet, wird „die fehlende Selbstthematization der Jurisprudenz in lehrbuchmäßigen Darstellungen, insbesondere die Ausklammerung externer Entwicklungsbedingungen juristischer Dogmatik“, festgestellt (Schütte 1982, S. 216).

### 3.3.3 Abgrenzung und Schichtung der Hochschulumwelt

Mit solchen Umweltrekonstruktionen ist auch bereits das Problem angesprochen, ob und wie die Umwelt gewissermaßen als Raum abzugrenzen, in welchen Schichten sie zu rekonstruieren ist und wie diese Modelle zeitlich zu „dynamisieren“ sind. Vier Beispiele seien dazu besprochen:

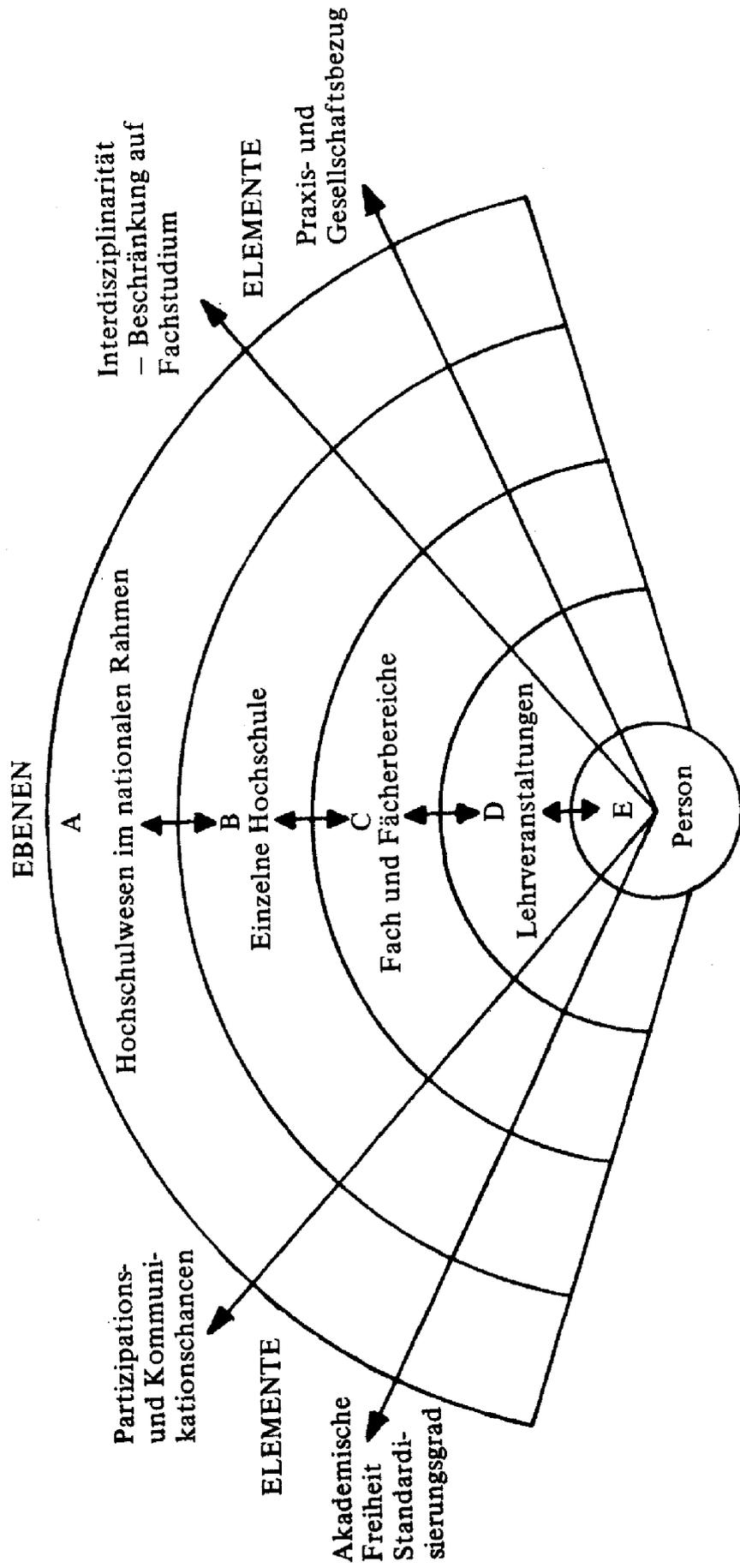
(1) In den klassischen Impact-of-College-Untersuchungen (unter dem „Umwelt“-Aspekt neuerdings gesichtet und beschrieben von Langer 1981 und Dippelhofer-Stiem 1982) erscheint die Hochschule als der Campus (oder eine Untereinheit davon, z.B. ein Residential College) und dieser als ein gegenüber der weiteren gesellschaftlichen Umwelt abgeschlossener Raum mit seinen eigenen Strukturen, Normen und Praktiken. Darin mag es potentiell viele Schichten geben, von denen die Untersuchung eine oder wenige herausgreift: zum Beispiel soziologisch-demographische Merkmale oder soziale Einstellungen aller oder bestimmter Mitglieder, Umgangsformen, Regeln und Leistungsanforderungen oder vorherrschende Gebräuche und Aktivitäten – in jedem Fall vermittelt über Personen oder Umstände, mit denen die Studierenden unmittelbar in Berührung kommen. Abgesehen von anderen Kritikpunkten: Nach der Entwicklung der Ökologie-Diskussion und besonders den Arbeiten von Bronfenbrenner (zuletzt 1981) sind so simple Abschichtungen und Relationen, wie sie merkwürdigerweise auch noch in Parsons Modell der asymmetrischen Beziehung (und Einwirkung) von Hochschullehrer zu Student enthalten sind (Parsons und Platt 1973, S. 163 ff.), nicht mehr akzeptabel.

(2) Im Anschluß an die Vorstellung Bronfenbrenners von sich umschließenden „Zwiebelschalen“ wird im „Mehrebenenansatz“ des Konstanzer Projekts Hochschulsozialisation folgendes Modell entwickelt (aus: Dippelhofer-Stiem 1982, S. 74):

---

<sup>1</sup> Obwohl primär lerntheoretisch und weniger sozialisationstheoretisch angelegt, bieten hierzu auch die Göteborger Untersuchungen von Marton u.a. (z.B. Dahlgren 1978) viele Parallelen und Material (Überblick und Liste der Publikationen: Dahlgren 1982).

Schaubild 1: Hochschule als Umwelt: Ebenen und Dimensionen



Wie man sieht, sind die Ebenen solche der Organisationshierarchie (in anderen Zusammenhängen findet man dafür auch „Handlungsebenen“), die auf bestimmte Merkmale (hier „Elemente“) hin untersucht werden. Mit Hilfe des Modells können die Antworten der Befragten daraufhin analysiert werden, wieweit sie die Indikatoren für diese Merkmale als auf den Ebenen gleich, unterschiedlich oder widersprüchlich gegeben ansehen und wieweit die Antworten darin jeweils übereinstimmen. Dippelhofer-Stiem (1982, S. 216) formuliert selbst zwei Zweifel an dieser Strukturierung:

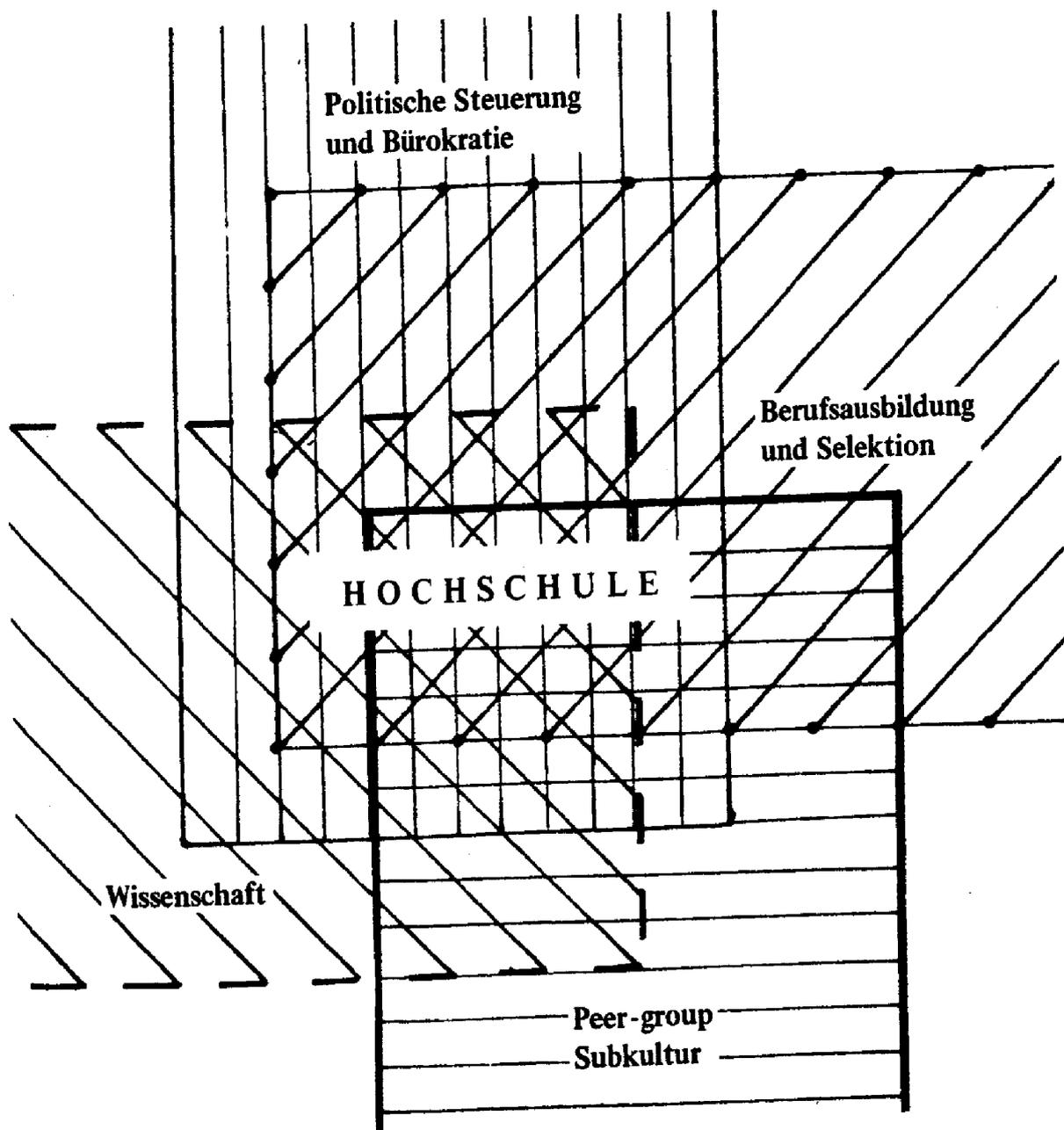
- „ob die schematische und hierarchisch geordnete Aufteilung universitärer Umwelt in sich umlagernde Schichten hinreichend ist ...“,
- „ob sich die einzelnen Einheiten so voneinander abheben und trennen lassen, inwieweit nicht stets Merkmale der einen Ebene in der anderen ... präsent sind“, in anderen Worten: was eigentlich das verhaltenswirksame Soziotop ist.

Eine dritte, sehr fundamentale Frage, die die Hochschulsozialisationsforschung schon lange begleitet (Nitsch 1973, 1975), gilt hier auch noch: ob und wieweit überhaupt Hochschule als eine einheitliche Umwelt, als Raum für sich und gar noch als statisch behandelt werden kann.

(3) Um es mit dieser Frage aufzunehmen, haben Portele und ich einen weiteren Rekonstruktionsversuch gewagt, der allerdings noch nicht in ein Untersuchungsdesign überführt ist (Portele und Huber 1983): In der sozialen Organisation Hochschule, deren Grenzen noch am ehesten an den Mitgliedschaftsrechten bestimmbar sind, überlagern sich mehrere Umwelten, die zugleich über sie hinausreichen:

- die Stätte der *Wissenschaft* und im besonderen Fachwissenschaft, zu beschreiben – wie es Schütte (1982) vorgemacht und Klüver (1982) erweitert hat – durch ihre Aufgaben- und Lösungsmuster und die jenen zugrundeliegenden Paradigmen, ihre Fachsystematik, ihre Disziplinstruktur, also die konstituierenden Weltansichten und -zugriffe sowie die Arbeitsorganisation, in der sich ihr Betrieb, und der pädagogische Code, in dem sich ihre Vermittlung abspielt;
- die Institution der *Berufsausbildung und Selektion*, zu erfassen in den institutionellen und individuellen Rücksichten und Maßnahmen im Hinblick auf den Arbeitsmarkt für und die Qualifikationsanforderungen an Hochschulabsolventen, also in den Informationen aus dem Beschäftigungssystem und deren innerhochschulischer Verarbeitung, sowie im gesamten Komplex formeller Prüfungen und informeller Selektion und Selbstselektion;
- *Peer-group und Subkultur*, das soziale Medium, das sowohl die subjektive Verarbeitung der innerhochschulischen Ereignisse bestimmt als auch weit darüber hinaus, unter anderem durch die Medien, mit den kulturellen Bewegungen, besonders der Jugendkultur im weitesten Sinne, verbindet: zu erfassen in den Gruppenbeziehungen und -strukturen, in der Gestaltung und Ästhetik der Ernährung, Kleidung, Wohnung, Umgangsformen, Geselligkeit usw.;

Schaubild 2: Hochschule im Schnittpunkt ihrer Umwelten



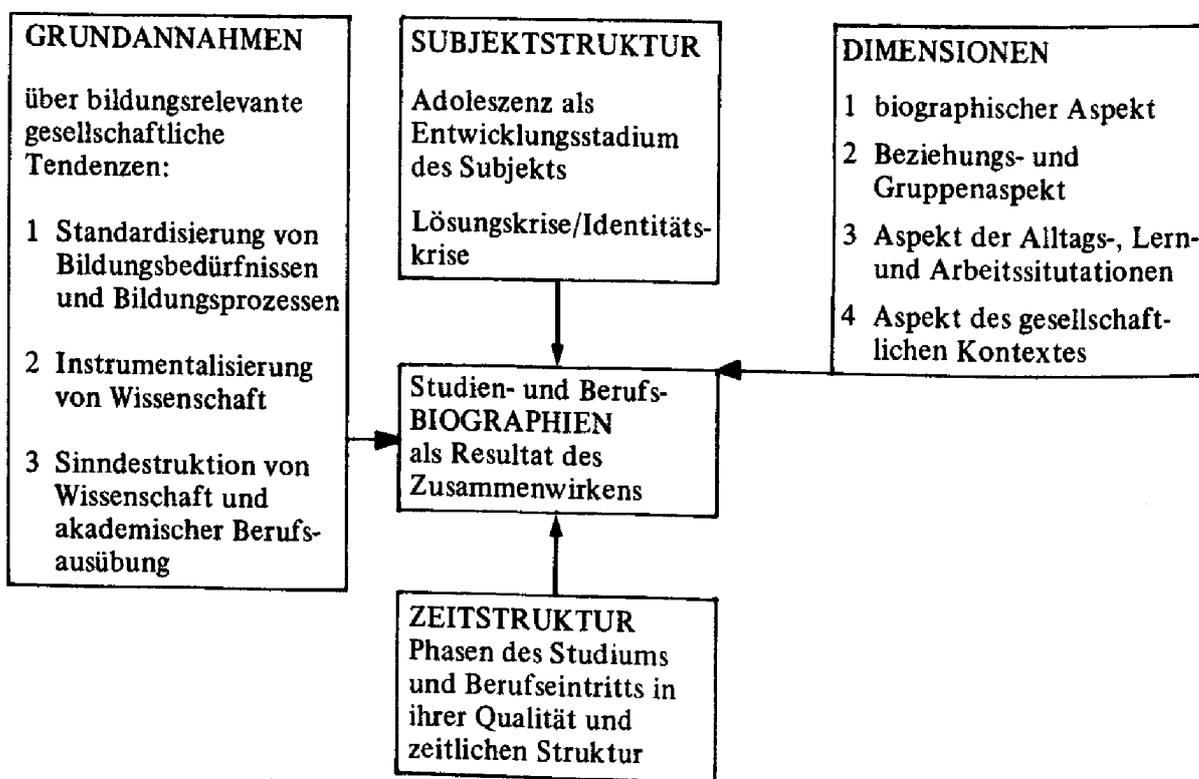
- bürokratische Organisation und gesellschaftlich geformte Sachumwelt, der ganze Komplex politisch-staatlicher Steuerung und darauf bezogener Gremien und Verbände, rechtlicher und administrativer Kontrolle und materieller „Versorgung“, zu erfassen in den Entscheidungs- und Kontrollstrukturen, den bürokratischen Vorschriften und Vorgängen, den standardisierten „Verfügungs“-Gebäuden.

Der Entwurf sucht theoretisch vor allem der unterstellten Verflechtung der Hochschule in jeder ihrer „Schichten“ mit anderen gesellschaftlichen Bereichen gerecht zu werden und potentiell auch die „Dynamisierung“ der Hochschule als Umwelt aufzunehmen, insofern diese durch die Bewegungen in anderen Bereichen (z.B. dem

ökonomischen oder dem soziokulturellen) mitbewegt wird. Auch der Befund, daß neue Jahrgangskohorten kraft anderer Umstände ihres Aufwachsens durch ihren Eintritt in die Hochschule die Umwelt verändern, durch die sie selbst verändert werden sollen (vgl. die Sekundäranalysen von Funkenstein 1978), wäre aufgehoben.

Im Kasseler Projektplan Studien- und Berufsbiographien (Heipcke u.a. 1981, S. 34) sieht die Grundkonstruktion folgendermaßen aus, wobei die vier Dimensionen der Verarbeitungsprozesse zugleich – darin unserem Hamburger Versuch teilweise vergleichbar – ein Modell der Umwelt wiedergeben, wengleich die konzentrisch-hierarchische Anordnung nicht streng-exklusiv zu nehmen sei (vgl. S. 44).

Schaubild 3: Hochschule als Umwelt: Ein Strukturmodell



Wie es das dort leitende Identitätskonzept nahelegt, ist noch eine weitere Dynamik in diesen komplexen Beziehungen berücksichtigt: die der Entwicklung des Subjekts, derzufolge es mit einer biographisch bestimmten Struktur in die Auseinandersetzung mit der Hochschule tritt und sich während dieser durch verschiedene Phasen mit je verschiedenen Prioritäten bewegt.

Allerdings: Für beide Konzeptionen ist meines Erachtens die Frage noch ungelöst, wie sich die je übergreifenden Zusammenhänge neben- oder ineinander in den Informationen, Tätigkeiten und Beziehungen niederschlagen, durch die hindurch oder in denen das Subjekt seine Umwelt erfährt, und vollends problematisch ist, mit welchem Design dieses Geflecht empirisch valide und ökonomisch vertretbar durchdrungen werden könnte.

### 3.4 Aporien

Damit deuten sich Aporien der Hochschulsozialisationsforschung an: Wie in bezug auf die Konzipierung der Sozialisationsumwelt das Problembewußtsein hinsichtlich Komplexität, Dogmatik und historischer Relativität des „Gegenstandes“ enorm (und erfreulich) gewachsen. Nitsch (1983a, S. 145 f.) sieht am Ende der Organisationssoziologie der Hochschule „daß der Hochschulbereich sich über eine Fülle mehr oder weniger ‚lose verkoppelter‘ oder ‚verketteter‘ organisatorischer ‚Strukturelemente‘ oder -patikel feldartig konstituiert und bewegt“, und Studenten oder Hochschullehrer reden vom „Monstrum“ oder „Labyrinth“ Universität: Diesem Bild kommen die Entwürfe der Hochschulsozialisationsforscher nunmehr ziemlich nahe.

Zugleich aber scheint die theoretisch-konzeptionelle Komplexitätssteigerung forschungspragmatisch kaum mehr bewältigbar. Die Aussichten solcher Projekte, die Förderung durch derartige Risiken scheuende Förderungsorganisationen zu erlangen, sind gering; jedenfalls konnten die Projekte aus Oldenburg, Hamburg und Kassel die diesbezügliche Skepsis der Gutachter der DFG noch nicht überwinden.

Die weiterhin proklamierte, phantasievoll entworfene, aber noch kaum irgendwo zu Ende geführte Intensivierung und Kombination „qualitativer Methoden“ ist eher ein Ausdruck als eine Lösung dieses Problems. Es kann verschiedene Gründe dafür geben, daß breitflächige Feldforschung vom Typus der „Impact-of-College-Forschung“ in den USA nur noch in zur Sozialtechnologie abgesunkenen Formen im „Institutional Research“ (z.B. Baird 1971, 1974) fortlebt: *ein* Grund könnte die zunehmend erkannte Komplexität der Fragestellung „Persönlichkeitsentwicklung in der Hochschule“ sein. Mit der Auflösung der Vorstellung von der Hochschule als abgrenzbarem Raum geht die Sozialisationsumwelt auf in der Gesellschaft und die Hochschulsozialisierung der Studenten in der Sozialisation der jungen Generation einer Epoche.

*Eine* Lösung (?) liegt in dem entschlossenen Übergang von analysierender Forschung zu synthetisierender, „verdichtender“ Literatur (und in der Tat, je individueller die Fallstudien, je ausführlicher die Interviews wörtlich wiedergegeben und Beobachtungen detailliert geschildert werden, desto mehr nähern sich Resultate qualitativer Methoden der Literatur schon an). Sie wäre das Medium der Selbstverständigung und der gegenseitigen, stets reflexiven Aufklärung der je sich betroffen fühlenden Subjekte und potentiell auch Anstoß gemeinsamen Handelns.

*Eine andere* Lösung (?) liegt in der Zurücknahme des Anspruchs, die Entwicklung der ganzen Persönlichkeit in der ganzen Wirklichkeit der Hochschule verfolgen zu wollen. Man könnte sich etwa auf die fachspezifische Sozialisation des Wissenschaftlers (als eines Segmentes seiner Persönlichkeit) durch Teilnahme am Wissenschaftsbetrieb (als funktionalem Spezifikum der Hochschule) beschränken, wie es sich bei Klüver (1982) andeutet, und nur für einen solchen explizit partiellen Aspekt gene-

ralisierbare Relationen empirisch zu sichern suchen – wohl wissend, daß weder das Handeln noch die Persönlichkeitsentwicklung der Hochschulabsolventen oder -mitglieder daraus allein erklärt werden kann.

Beide Wege haben beträchtliche Gefahren. Beide führen zu Ergebnissen, deren Verengung nur durch relativierende Interpretation, die das komplizierte Ganze wieder in den Blick nimmt, aufgehoben werden kann.

#### **4 Arbeitsbedingungen und Perspektiven der Studenten- und Hochschulsozialisationsforschung**

Eine gründliche, breitangelegte und kontinuierliche Erforschung der Lage der Studenten und der Hochschulsozialisation ist weiterhin dringend geboten. Einerseits werden angesichts der wirtschaftlichen Entwicklung und Arbeitsmarktlage in der Bundesrepublik Deutschland in allen Bundesländern Entscheidungen zur Veränderung beziehungsweise Reform des Hochschulstudiums gefällt, ohne daß deren soziale Konsequenzen durch Forschung geklärt wären. Andererseits zeigen Krisenphänomene bei Studenten, wie Theoriefeindlichkeit, Instrumentalisierung des Studiums, Orientierungsprobleme und damit einhergehende Kontakt- und Arbeitsstörungen, wie notwendig die Erforschung und Verbesserung der Lage der Studenten wäre. Wenn man davon ausgeht, daß das Hochschulstudium als psychosoziales Moratorium zugleich in wissenschaftliches Denken und Handeln anhand bestimmter fachlicher Inhalte einführen, verbunden damit eine gewisse Antizipation beruflicher Handlungsmuster ermöglichen, schließlich den in besonderer Weise verantwortlichen Bürger unserer Gesellschaft heranbilden und somit zur Persönlichkeitsentwicklung des Studenten beitragen soll, so ergibt sich, daß Studentenforschung und Hochschulsozialisationsforschung neben der Ebene persönlicher Interaktionen von Studenten die fachliche Umwelt und den institutionellen Rahmen der Hochschule samt seinen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen beleuchten muß (vgl. Senatskommission der DFG für Hochschuldidaktik 1982, S. 40–63).

Angesichts eines solchen Programms ist die künftige Lage der Forschung bedrückend: Abgesehen von Meinungsforschungsinstituten wie Infratest Sozialforschung/München oder Institut für Demoskopie/Allensbach, die vereinzelt Auftragsforschung über Studenten übernehmen, oder von Einzelpersonen, die aus Drittmitteln geförderte Projekte – ohne feste Anbindung an die Institution – an Hochschulen durchführen können, wird die Basis für Studenten- und Hochschulsozialisationsforschung immer schmaler. Die entsprechenden Forschungsprojekte am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung sowie an den Universitäten Münster und Saarbrücken sind abgeschlossen. Für die Studentenforschung ist gegenwärtig nur noch vom HIS eine gewisse Kontinuität zu erwarten, das nicht nur für die Hochschulplanung Untersuchungen auch auf dem Gebiet der Studentenforschung beisteuert, sondern seit 1982 auch die wiederkehrenden Sozialerhebungen zur Lage der Stu-

dentem im Auftrage des Deutschen Studentenwerks, die früher von Kath durchgeführt wurden, übernommen hat. Diese Institution wird also, trotz prinzipiell weiterer Aufgabenstellung, auch in Zukunft wichtige quantitative Daten im Rahmen der Studentenforschung liefern können.

Die vergleichsweise kümmerliche Infrastruktur der Hochschulsozialisationsforschung bilden gegenwärtig:

- das aus der Erbmasse des Sonderforschungsbereichs 23 stammende Projekt „Hochschulsozialisationsforschung“ in Konstanz, das mit einer großangelegten internationalen Längsschnittstudie befaßt ist, aus der auch eine Reihe kleinerer, aber gewichtiger Seitenprojekte abgezweigt werden; es ist übrigens dies in der Bundesrepublik Deutschland das einzige und sehr beachtliche Vorhaben einer theoretisch dringlichen vergleichenden Hochschulsozialisationsforschung;
- einzelne Projekte in Unterabteilungen oder in Randzonen von primär mit anderem oder weiterem Auftrag arbeitenden Instituten, so die „Lebenslauf“-Studien am DIPF (beendet), die „Lebenswelt“-Untersuchung an der Fernuniversität Hagen (gestoppt) und ähnliche;
- die in ihrer Existenz keineswegs gesicherten, im Aufbau stagnierenden hochschuldidaktischen Zentren, deren Aufgabe und Kompetenz primär in praktischer Förderung von Studienreform und erst sekundär in Forschungsaktivitäten besteht (für die sie auf zusätzliche Finanzierung angewiesen sind); ähnliches gilt erst recht für die Studentenberatungszentren, bei denen sich äußerst aufschlußreiches Material sammelt, ohne ausgewertet werden zu können;
- einzelne aus Drittmitteln, zum Teil noch aus dem beendeten Schwerpunktprogramm Hochschuldidaktik der DFG finanzierte Forschungsprojekte mit nur persönlicher, kaum institutioneller Verankerung an den Hochschulen und folglich ohne gesicherte Kontinuität.

Ein Dutzend laufender Projekte (kleinere und Schreibtischforschung schon miteingerechnet) und ein Dutzend geplanter oder beantragter Projekte, etwa 40 bis 50 „irgendwie“, meist unter anderem an diesem Bereich interessierter Wissenschaftler – das ist, auch nach den DFG-Rundgesprächen zu urteilen, das Bild, das die westdeutsche Hochschulsozialisationsforschung und, nur wenig stattlicher, die Studentenforschung bieten. Ein neues Schwerpunktprogramm, das die Lage bessern könnte, hat die DFG, wie man weiß, abgelehnt!

*Schlußfolgerungen* aus dieser Lage können in verschiedene Richtungen gehen. Zu überlegen wäre sicher auch, welche Wege die Forschung ohne weitere finanzielle Förderung nehmen kann. Von der institutionellen Anbindung her könnte Lehrforschung stärker betont werden, von der Methode her bieten sich in diesem Zusammenhang quantitativ und qualitativ durchgeführte Fallstudien explorativer Art an: Zu denken wäre unter anderem an biographische Berichte, die in anderen soziologischen Forschungsbereichen eine lange Tradition haben. In einer – wie auch immer begrenzten – Verbindung mit der Lehrforschung könnten solche Methoden zur

Aufklärung der Betroffenen und damit unter Umständen auch zu ihrer Reintegration in den Lehr- und Forschungsbetrieb der Universität beitragen. Wenn, wie neuere Forschungsergebnisse nahelegen, das zentrale Problem der Studenten darin liegt, daß die Universität die Frage nach dem Sinn des Studiums für das je persönliche Leben der Studenten nicht beantwortet, so könnte gerade die Möglichkeit der Beteiligung an der wissenschaftlichen Forschung der Lage anderer in gleicher Lage auch die eigene Sozialisation an der Hochschule durchschaubarer und damit sinnvoll werden lassen.

Diese Stimulierung von Bildungsprozessen bei Studenten im Sinne reflektierter Entwicklung wissenschaftlicher, fachlicher und persönlicher Kompetenzen durch die Mitarbeit an Projekten zur Studenten- und Hochschulsozialisationsforschung beleuchtet jedoch nur die didaktische Komponente solchen Vorgehens. Für den Forschungsprozeß selbst ergeben sich – zumindest punktuell und bezogen auf die spezifischen Fähigkeiten der mitarbeitenden Studenten, die hauptsächlich in der intimen Kenntnis des „Feldes“ liegen, oder auch in der Diskussion verschiedener Lehrender untereinander – Möglichkeiten kommunikativer Validierung als spezifische Gültigkeits- und auch Verlässlichkeitsüberprüfung. Sie weisen auf einen Forschungstyp hin, der zwischen dem quantitativen Survey einerseits und der qualitativen Einzelstudie andererseits liegt. Zielt der erste Typ hauptsächlich auf Systemreflektion unter eventueller Vernachlässigung der handlungsrelevanten subjektiven Lage der Betroffenen ab, so führt die Weiterentwicklung intensiver Erforschung der Verflechtung individueller Schicksale – häufig im Sinne der Selbstreflexion der Betroffenen – in letzter Konsequenz zu bewußt subjektiven, nicht-empirischen Studien beziehungsweise zu schöner Literatur.

Zwischen diesen beiden Extremtypen sind die wissenschaftlichen Fallstudien mit quantitativen und qualitativen Methoden und den Möglichkeiten kommunikativer Validierung anzusiedeln. Ihre Befunde müssen immer dem Anspruch genügen, wenn nicht in begrenztem Rahmen repräsentativ, so doch zumindest typisch zu sein. Damit aber werden, wie sich zum Beispiel anhand eines Rückblicks auf die frühe Frankfurter Studentenuntersuchung von Habermas u.a. plausibel machen läßt, an diesen Typ der „Kleinstudie“ besonders hohe Ansprüche der Theoriehaltigkeit gestellt. Wenn die wechselseitige theoretische Durchdringung der Befunde konventioneller quantitativer Groß-Projekte und der Konzeptionen kleinerer Intensivstudien für Studentenforschung und Hochschulsozialisationsforschung generell gefordert werden muß, so gilt die Forderung nach forcierten theoretischen Anstrengungen ganz besonders angesichts der geschilderten restriktiven Bedingungen für die weitere empirische Forschung auf diesem Gebiet, die in nächster Zeit – abgesehen von zwei Forschungsinstituten – auf die Initiative einzelner, oft finanziell nicht weiter geförderter Hochschullehrer angewiesen sein wird.

Als inhaltliche Aufgaben der künftigen Studenten- und Hochschulsozialisationsforschung wären zu nennen:

- die Erforschung der Persistenz von Effekten der Hochschulsozialisation und deren Erklärung,

- die fachspezifische Sozialisation von Studenten, das heißt die Erforschung der verschiedenen entsprechenden „Subkulturen“ der Universität und ihrer Gemeinsamkeiten,
- ökologische Ansätze, das heißt die Erforschung des Nebeneinander und Nacheinander verschiedener „Umwelten“ in und außerhalb der Hochschule im Studium und die Entwicklung der Studenten in Auseinandersetzung mit ihnen,
- biographische Ansätze, das heißt die Ermittlung des Stellenwerts, den ein Studium im Lebenszyklus generell haben kann, sowie – im Hinblick auf aktuelle Entwicklungen – die Erforschung der Bedeutung des Studiums in unterschiedlichen Lebensphasen.

Zwar mögen die genannten Forschungslücken eine gewisse Affinität zu dem hier umrissenen Forschungstyp der explorativen Fallstudie mit kommunikativer Validierung nahelegen; doch es ist davor zu warnen, hier lediglich in Selbstbescheidung aus der Not des Mangels an Forschungsförderung und dauerhaften Forschungsinstitutionen die Tugend vor Ort und nebenbei betriebener „Kleinstudien“ im angedeuteten Sinne zu machen. Die Konsequenzen einer solchen Regionalisierung von Forschungsaktivitäten, verbunden mit dem – an sich legitimen – Interesse am Alltagshandeln der Forschungssubjekte, könnten in einer Segmentierung der Forschung liegen, die im Extremfall zu einem Erlahmen des wissenschaftlichen Erfahrungsaustausches und letztlich zum Infragestellen der Aufklärungsleistung dieser Forschung generell führen könnte. Damit aber wäre der Zerfall beziehungsweise Verfall der Studenten- und Hochschulsozialisationsforschung nach Jahren relativ großer Popularität, die sie als Teil-Disziplin der stark expandierenden Bildungssoziologie erlebte, besiegelt. Als dringendes Korrektiv verstreuter Forschungsaktivitäten an den verschiedenen Hochschulen müssen – mehr noch als gegenwärtig – überregionale wissenschaftliche Fachtagungen einerseits die Diskussion der Forscher miteinander, andererseits die Auseinandersetzung mit Kapazitäten der eigenen Disziplin oder anderer relevanter Wissenschaftsbereiche ermöglichen.