
Lehren und Lernen Studenten und Hochschullehrer¹

Ludwig Huber

1. Forschungsperspektiven

Die im Titel genannten Forschungsfelder lassen sich nur schwierig eingrenzen und gliedern, weil hier nicht eine Struktur im Mittelpunkt steht, sondern eine *Interaktion*, und hierbei, wie der zweite Teil anzeigt, nicht eine Interaktion von Organisationen oder Organisationseinheiten innerhalb solcher Strukturen, sondern von *Personen*. Und diese Personen, mögen sie hier auch im Hinblick auf eine Haupttätigkeit, Lehren oder Lernen, jeweils zu Gruppen zusammengefaßt sein, sind immer zugleich auch je voneinander unterschiedene *Individuen*.

Gegenüber den Versuchen der Forschung, sie zu bezwingen, entzieht sich diese vielgestaltige Wirklichkeit immer wieder und bringt an anderer Stelle neue Probleme hervor. Den vielen Köpfen einer Hydra gleich vervielfältigen sich die Perspektiven, in denen dieses Feld von verschiedenen Disziplinen und Subdisziplinen aus gesehen wird. In groben Zügen, nur zur Erinnerung:

Als *gesellschaftliche* Subjekte werden Studenten betrachtet und untersucht von Subdisziplinen der Soziologie und Politikwissenschaft. Bildungssoziologie, Jugendsoziologie, Kultursoziologie und Hochschulsoziologie nehmen sich dieser auch quantitativ, vor allem aber qualitativ für unsere Gesellschaften relevanten Personengruppen an. Sofern Studenten dabei selbst im Mittelpunkt

¹ Der vorliegende Text gibt einen Vortrag, der anlässlich eines international zusammengesetzten Symposiums zu Problemen der Hochschulforschung im Spätherbst 1988 an der Gesamthochschule Kassel gehalten wurde, in gekürzter und überarbeiteter Form wieder.

stehen (also nicht nur als eine unter anderen Gruppen oder *exempli gratia* behandelt werden), sind dabei nach ihrer Hauptperspektive zu unterscheiden (vgl. Huber/Vogel 1984, S. 108 f.):

Hochschulsozialisationsforschung verfolgt die Studierenden in einer zeitlichen Perspektive, untersucht aus dem lebenslangen Prozeß, in dem sich 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 schon mitgebrachten Dispositionen, gleichzeitigen Umwelterfahrungen und resultierenden Veränderungen als Elementen dieses Entwicklungsprozesses und seiner Erklärung (Feldman/Newcomb 1969/70; Pascarella 1985; Weidman 1986; Huber 1980; Portele/Huber 1983).

Studentenforschung demgegenüber sieht die Studierenden gewissermaßen in einer räumlichen Perspektive, macht zunächst einmal eine Zustandsbeschreibung der Studentenschaft zu einem bestimmten Zeitpunkt: Merkmale der sozialen Rekrutierung, Studienkarrieren, Wissensbestände, Einstellungen, Lebensformen, Beziehungen, Studienstrategien usw. stehen im Mittelpunkt; nicht jedoch verfolgt sie die persönliche Entwicklung (Huber/Vogel 1984; Schneider 1985).

Wie alles Lernen, so ist auch das *Lernen der Studenten* Gegenstand der *Lerntheorie* bzw. im weiteren Sinne der *pädagogischen Psychologie*, die im Zusammenhang damit auch noch das Problem der Lern- und Leistungsdiagnose und -prognose (z.B. in Zulassungsverfahren oder Prüfungen) zu bearbeiten hat. Ja, man kann feststellen, daß für die Lernforschung, wenn sie denn überhaupt mit Menschen und nicht nur mit Tieren arbeitete, Studenten, wohl wegen ihrer leichten Erreichbarkeit in den Departments for Psychology besonders häufig das Beobachtungsmaterial abgegeben haben. Allerdings waren dabei bis vor kurzem - ich komme darauf noch zurück - dennoch nicht Aussagen über spezifische Lernprozesse, -voraussetzungen, -verfahren von Studierenden beabsichtigt, sondern verallgemeinerte Aussagen über Lernen überhaupt (vgl. als - unvollkommene - Überblicke Fincher 1985; Hounsell 1983).

Hochschullehrer als gesellschaftliche Subjekte sind darüber hinaus als Vertreter eines alten und bedeutenden Berufsstandes für Berufssoziologie, insbesondere die Theorie der Professionen, und als Mitglieder der *scientific communities* für Wissenschaftssoziologie von Interesse (Huber/Portele 1983; Braxton 1986).

Sofern sie im Mittelpunkt solcher Forschungen stehen, müßte man ganz analog zu den Studierenden zwischen Hochschullehrerforschung oder -soziologie und Hochschullehrersozialisationsforschung unterscheiden können. Erstere hat durchaus beträchtliches Volumen (vgl. für die Bundesrepublik Bochow/Joas 1984; für Europa Neave 1983; für die USA Ladd/Lipset 1975;

Lang 1981). Für die zweite jedoch deckt dieser Systematisierungsversuch wie eine Sonde bereits ein erstes Desiderat auf, daß nämlich auch die unter Titeln wie "Wissenschaftlersozialisation" u.ä. einherkommenden Arbeiten (eigene eingeschlossen) allenfalls Einstellungen oder den jeweiligen persönlichen Entwicklungsstand der Hochschullehrer (vgl. besonders Portele 1981) und darauf einwirkende soziale Kräfte analysieren, jedoch die eigentlich geforderte zeitliche Perspektive auf die Entwicklung der Hochschullehrerpersönlichkeit über die Zeit hinweg noch gar nicht eröffnet haben, geschweige denn ihr nachgegangen sind. (Dabei könnte dies zumal für hochschuldidaktische Fragen, z.B. die nach der Entwicklung des beruflichen Selbstverständnisses, der Forschungs- und/oder Lehrorientierung aufschlußreich sein.)

Mit der Perspektive auf das *Lehren* kommt auch noch die *Didaktik* und damit eine Disziplin der *Erziehungswissenschaft* ins Bild. Sie hat es mit den Verfahren und Begründungen der Entscheidung über Ziele, Inhalte, Vermittlungsformen (Methoden und Medien) und Lernkontrollverfahren (Leistungsmessung und Evaluation) auf den Handlungsebenen von Curricula und Teilcurricula (Studiengängen und -sequenzen), Unterrichtsreihen und -einheiten (Lehrveranstaltungen) und der einzelnen Lernsituationen zu tun. Soweit sie sich empirisch fundiert, bezieht sie die Methoden und Ergebnisse der Studenten- und Hochschullehrersozio- und -sozialisationsforschung, der pädagogischen Psychologie und Sozialpsychologie sowie der Unterrichtsforschung als quasi ihrer Hilfswissenschaften ein; soweit sie normativ wirkt, reicht sie in die Philosophie der Erziehung (insbesondere Theorie der Bildung und der Bildungsinstitutionen, hier also der Universität bzw. der Hochschule) zurück (vgl. Chickering u.a. 1981; Wildt 1984).

Der *Interaktionsprozeß* selbst schließlich, die Begegnung von Studenten und Hochschullehrern im Lehren und Lernen und, wie man gleich hinzufügen muß, nicht nur im Unterricht, sondern auch noch in Beratung, Supervision und Prüfung, provoziert so viele potentielle Fragerichtungen und damit wieder Disziplinen, wie er selbst in seiner Komplexität Aspekte anbietet: Gruppendynamik und Kommunikation für sozialpsychologische und linguistische bzw. kommunikationstheoretische Untersuchungen; Unterrichtsmodelle, -medien und -methoden mit ihren Wirkungen für die Didaktik und Unterrichtsforschung hier, die Lernforschung da, aber auch noch, bei weiterem Referenzrahmen, für Wissenschaftsforschung (z.B. Paradigmen) und Organisationssoziologie (z.B. Hierarchien und Entscheidungsstrukturen), persönliche Anteile, die eingebracht, und Wirkungen, die ausgeteilt werden, für die Sozialisationsforschung.

Schon dieser erste Überblick über das Feld zeigt, daß in diesem Beitrag keine gleichzeitige Betrachtung und Zusammenfassung aller dieser einschlägigen Forschungsrichtungen gegeben werden kann.

Ich werde daher mit einem Schwerpunkt anfangen, dessen Bedeutung unmittelbar einleuchten dürfte. Meine Devise dabei sei die Frage: Was eigentlich lernen die Studierenden während des Studiums und wie lernen sie es?

Mit dem immer noch wegweisenden Artikel von H. S. Becker (1972) sei gefragt: "What do they *really* learn at college?" Die zugefügten Adverbien entspringen ja wohl schon einem Verdacht, daß die auf der Hand liegende Antwort, sie erwürben dieses oder jenes Fachwissen, nicht die ganze Wahrheit ist, und verweisen eben damit über intentionales Lehren und Lernen hinaus auf Sozialisation und Persönlichkeitsentwicklung, auf hidden curriculum und Überlebensstrategien.

Wie *sehen und erleben* die Studenten Hochschule und Studium - an und für sich und im Verhältnis zu den anderen Welten (Familie, Freunde, Jobs, Politik und Kultur), in denen sie offenbar gleichzeitig auch noch leben? Welche *Ziele* verfolgen sie, und welches *Gewicht* geben sie ihrer offiziellen Haupttätigkeit, Studieren, gegenüber anderen Aktivitäten durch ihren Aufwand an Zeit, Interesse und Energie? Sind diese vielbeschäftigten Erwachsenen eigentlich überhaupt noch *Studenten*? Gibt es und wer sind *die* Studenten? Entwickeln sie bestimmte *Strategien*, um mit den Lernaufgaben, den Studienplänen, den Prüfungsanforderungen, den Verwaltungsapparaten zurechtzukommen? Welche? Was bedeuten ihnen ihre *peers* oder *Kommilitonen* (womöglich sind beide Ausdrücke längst unpassend)? Was vor allem bedeuten für sie, für ihr Lernen und für ihre Entwicklung die *Hochschullehrer* (über die Funktionen eines "Stoff"-Vortragenden oder Diskussionsleiters hinaus)? Wie bringen sie all die vielfältigen und widersprüchlichen Reize, Aufgaben und Erfahrungen zusammen (oder tun und brauchen sie das gar nicht)?

2. Bemerkungen zur allgemeinen Charakterisierung der Forschung in diesem Feld

Soweit die eben genannten Fragen bisher noch nicht ohne weiteres beantwortbar sein sollten, so kann dies - das zeigt die *erste* Annäherung - nicht an mangelnder Masse von Untersuchungen über die Studierenden liegen. Vielmehr schätze ich, auch ohne bibliographische Auszählung, daß sie, nimmt man hierfür Studenten- und Hochschulsozialisations- sowie Lern- und Entwicklungsforschung (zur Definition siehe oben) noch einmal zusammen, zu den am häufigsten untersuchten Bevölkerungsgruppen gehören: zeitweilig vielleicht, je nach gesellschaftlichen Problemlagen und -thematisierungen übertroffen von Drogenabhängigen oder, zumal in den letzten Jahren, von Frauen, über die Zeit hinweg aber gewiß häufiger "beforscht" als die HochschullehrerInnen oder irgendeine andere einzelnen Berufsgruppe oder, jedenfalls verglichen mit

dem realen Zahlverhältnis, die Arbeiter.² Die Gründe dafür, die man allerdings nur vermuten kann, geben zu denken:

Zuvörderst ein pragmatischer: Studierende sind relativ leicht erreichbar, ob als Versuchspersonen für das lernpsychologische Labor, als Partner für auch lange und intensive Interviews, als Adressaten für schriftliche Befragungen (solange man sie noch am Ort der Hochschule erreicht) und als Zählobjekte von Statistiken, die an den Hochschulen zwar noch keineswegs gemäß den Ansprüchen der Hochschulforscher, aber doch immerhin weit dichter geführt werden als anderswo. Und Studierende sind wahrscheinlich für alles dies relativ verständige und willige Partner, wenn sie sich nicht von vornherein aus politischen oder moralischen Gründen verweigern (wie z.B. in der Bundesrepublik gegenüber Fragebogenerhebungen in den Jahren erst der Berufsverbote, dann des Widerstands gegen die Volkszählung: vgl. z.B. Framhein u.a. 1981, S. 18 ff).

Die Vermutung dieses pragmatischen Grundes wird auch gestützt durch die Behauptung, daß erstens ein nicht unbeträchtlicher Teil der publizierten Studien aus Diplomarbeiten und Dissertationen (so urteilt auch Schneider 1985, S. 1, anders hingegen S. 156), aus der Arbeit von Planungsstäben, Beratungsstellen, ad-hoc-Untersuchungsgruppen oder Offices for Institutional Research einzelner Hochschulen hervorzugehen scheint, also aus Arbeitszusammenhängen, in denen ein Ausgreifen über den eigenen Ort oder die Region hinaus entweder nicht ökonomisch oder nicht tunlich oder nicht von Interesse ist ("fugitive literature", wie McCord 1985, S. 97, sagt). In ihrer Gesamtheit präsentiert sich diese Literatur jedenfalls als schier amorphe Masse zahlloser Einzelstudien, die immer mal wieder Zusammenfassungen von Zusammenfassungen (wie die oben genannten) in den Griff zu bekommen versuchen; daneben sind größere Untersuchungen von nationaler Reichweite und auch zeitlicher Erstreckung durchaus selten.

Ein anderer Grund dürfte in der *sozialen* Stellung der Studentenschaft liegen. Studierende sind als solche, trotz Nivellierungsprozessen und schlechten Berufsaussichten, künftige Angehörige der herrschenden Klasse (vgl. Bourdieu 1976; 1982; 1984). Ihre Rekrutierung und Sozialisation wird deren Verhalten in Zukunft modifizieren, sie sind die Söhne und Töchter der Forscher oder ihrer Auftraggeber, die Kommilitonen der Diplomanden und Doktoranden; ihre Ausbildung ist teuer und schon deswegen untersuchungs- und gegebenenfalls verbesserungsbedürftig. So gesellt sich zu ihren Privilegien auch das einer besonderen Zuwendung durch die Forschung (wenn das denn

² Allein für die BRD von 1958 bis 1983 weist Schneider 1985, S. 232 ff., 283 empirische Arbeiten nach.

ein Privileg ist). Als zusätzliches Indiz hierfür mag dienen, daß die Reflexion und Therapie eigener persönlicher Probleme und Krisen in der Literatur von und über Hochschulangehörige, besonders Studierende, großen Raum einnimmt.

Gerade deshalb und im übrigen durch die ihnen in ihrer Situation mögliche (und häufig erwiesene) politische Agilität sind sie, drittens, auch ständig Gegenstand besonderer Aufmerksamkeit und Sorge seitens der *Politik*. In der Tat läßt sich schon an dem Auf und Ab der Untersuchungsthemen ablesen, wo eine Gesellschaft bezüglich ihrer Studierenden gerade der Schuh drückt. In den USA z.B. waren - über das strukturell bedingte Dauerthema der Erfolgsbilanz konkurrierender Hochschulen in allen Ausbildungenimensionen hinaus - die vorherrschenden Themen in den fünfziger und sechziger Jahren die Gefährdung und Stärkung des liberalen Wertesystems, des "Liberalism", dann Formen und Ursachen von "Campus Unrest", dann wieder Rassismus oder nun, seit Jahren, "Analphabetism" und andere Lücken in den Bildungsvoraussetzungen und Bildungserfolgen der Studierenden sowie ihr "Consumerism"; in Frankreich ebenfalls die studentischen Protestbewegungen sowie soziale Ungleichheit und Reproduktion der Herrschafts- und Schichtenstrukturen durch den Zugang zu den verschiedenen Hochschultypen und Fächern; in der DDR und der UdSSR Leistungsbereitschaft, Selbständigkeit, Berufsmotivation der Studierenden (vgl. Koslow/Starke 1985); in der Bundesrepublik durchgängig die demokratischen Einstellungen der Studierenden, die Motive des Protests, die Potentiale zur Unterstützung von Gewalt und Terrorismus, dann umgekehrt ihre Passivität, alternative und Aussteigerorientierungen (Schneider 1985), schließlich nicht ausreichende Studierfähigkeit (infolge angeblich falscher Vorbildung und/oder Selektion) am Anfang und zu hohes Alter am Schluß des Studiums infolge zu langer Studienzeiten (vgl. Studienzeiten 1988). Noch in den ansonsten dankenswerterweise konstant gehaltenen Untersuchungsrahmen der Sozialenqueten des Deutschen Studentenwerkes (Isserstedt u.a. 1986) oder den von Konstanz aus wiederholten Erhebungen von Motiven und Orientierungen weisen der Wechsel der zusätzlichen oder ergänzenden Untersuchungen auf den Wandel der Sorgen hin (vgl. Bargel u.a. 1984 und Peisert u.a. 1988).

Aus allen den genannten Gründen bleibt die Forschung zu meinem Feld weiterhin in den Grenzen des nationalen Hochschulsystems, wenn nicht gar in den Bezügen auf die Region, die lokale Institution, ja sogar den eigenen Fachbereich befangen. Komparatistische Untersuchungen sind ausgesprochen rar. Nicht nur in der deutschen Literatur: Unter den ca. 400 Abstracts des Jahr-

gangs 1987 der "Research into Higher Education Abstracts" finden sich nur ca. 15 komparatistische Arbeiten.³

Natürlich gibt es Studien, die *einzelne* Faktoren länderübergreifend miteinander vergleichen. Das gelingt verständlicherweise am leichtesten, wenn nur quantitative Größen untereinander in Beziehung gebracht werden sollen: Studentenzahlen als solche, Bildungsbeteiligung nach Region und sozialer Schicht, Studienzeiten und -erfolgsquoten, Berufsaussichten und Arbeitsplatzfindung, die Relation Studenten-Hochschullehrer. So werden wenigstens Unterschiede, z.B. in den "Student flows" (vgl. z.B. Hecquet u.a. 1976; Cerych 1983 und die "Biennial reviews" im European Journal for Education (EJE), zuletzt 1988 oder in den Studienbedingungen (EJE 1984, 3) sichtbar, wenn auch nicht umfassend erklärbar. In die qualitative Dimension führen meines Wissens nur ganz wenige Untersuchungen. Als ein hervorragendes Beispiel wäre das FORM-Projekt zu nennen, insofern es seine auch sozialisationstheoretisch relevanten Fragen nach Studienmotivation, politischen und sozialen Einstellungen, Selbstverständnis und moralischem Urteil in gleicher Formulierung an Studierende aus fünf Ländern stellt und ihre Antworten vergleicht (Framhein/Langer 1984), auch wenn dabei nicht kontrolliert werden kann, ob diese in ihrer jeweiligen Kultur genau das Gleiche darunter verstehen oder damit assoziieren.

Ein systematischer Vergleich würde eine einzelne Faktoren übergreifende Theorie der Hochschule, mindestens aber eine solche Strukturierung der Hochschulsysteme voraussetzen, die hinter der Verschiedenheit der Phänomene die gemeinsamen Aufgaben und funktionalen Äquivalente ihrer Lösung zu identifizieren erlauben würde, ohne die nationalen historischen und kulturellen Eigentümlichkeiten unangemessen zu reduzieren (vgl. Oehler 1986, S. 19). Auf dem Wege zu solchen Vergleichen sind mit Relevanz für unser Thema wiederum nur wenige Arbeiten; darunter sind aus der Bundesrepublik Deutschland besonders diejenigen aus dem Bayerischen Staatsinstitut (Gellert zu England 1983; Ewert/Lullies zu Frankreich 1984) zu nennen. In der jüngsten von ihnen, zu Italien, gelingt es E. Berning (1988) und Ko-Autoren das hierzulande leicht herablassend betrachtete Phänomen des nach Zeitaufwand und Dauer scheinbar so unregelmäßigen Studiums in Italien verständlich zu machen. Zugleich wird damit auch einmal die Grenze zu den seitens der nordeuropäischen und nordamerikanischen Zirkel ganz vernachlässigten romanischen Ländern überschritten.

³ Außerdem markieren sich auch in diesem verdienstvollen Service die Sprachbarrieren: Unter den 250 exzerpierten Zeitschriften sind (1987) nur 7 nicht englischsprachig.

3. Studentenschaft, Studentenrolle und deren Auflösung

Daß gerade an den wechselnden Akzentuierungen von Themen der Studentenforschung aktuelle Besorgnisse der jeweiligen Gesellschaft abgelesen werden können, wurde schon gesagt. Darunter liegt jedoch ein starkes Fundament dauerhafter Themen. Solche sind z.B. in der Bundesrepublik, aber nicht nur hier:

- A Hochschulzugang, Hochschulwahl und Zusammensetzung der Studentenschaft
- B Studienentscheidung und Studienfachwahl
- C Studienplanung, Studienziele und Berufsvorstellungen und -aussichten
- D Studienhandeln, -strategien, -techniken; Arbeitsbelastung
- E Studienverlauf: Studiendauer, -erfolg, -abbruch und Fachwechsel
- F Hochschulwahrnehmung, -kritik; Studienzufriedenheit; Einstellungen zu Hochschule und Lehrkörper
- G Soziale und materielle Situation: Familienstand, Wohnen, Finanzierung des Studiums, Erwerbstätigkeit
- H Psychische Situation und persönliche Probleme
- I Orientierungen gegenüber Politik und Gesellschaft

3.1 Versuch einer Ergebnisübersicht

Ich will zunächst den Versuch machen, das Bild nachzuzeichnen, das sich entlang dieser Linien aus der Studentenforschung der Bundesrepublik Deutschland herauschält. Daß solch ein Versuch auch nur denkbar ist, ist den gründlichen und zugleich übersichtlichen Ergebniszusammenfassungen der jüngeren Studien der drei großen Vor-Orte der Hochschulforschung, Hannover (HIS-Ergebnisspiegel 1987; für die jüngste (11.) Sozialerhebung: Isserstedt u.a. 1986), Kassel (Teichler 1987) und Konstanz (Peisert u.a. 1988) zu danken sowie den früheren Rückblicken, Berichten und Synopsen von Griesbach u.a. (1983), Huber/Vogel (1984) und vor allem Schneider (1985).⁴

⁴ Letzterer zumal hat in einer detaillierten Kritik auch der empirischen und statistischen Methoden die Spreu vom Weizen geschieden und 74 Untersuchungen nach diesen methodischen und nach thematischen Kriterien (quantitativ angelegte Befragungen von Studierenden, die Bezug auf etwa die oben genannten Themen hatten) aus insgesamt 276 aus den Jahren 1958 bis 1983 erfaßten für die weitere Analyse gewählt. Diese hat er trotz der immensen Themenvielfalt nach übergreifenden Ergebnissen und nach deren Konstanz oder Entwicklung durchgemustert (S. 188 ff.). Die Bilanz, um es vorwegzunehmen, zeigt eine beachtliche Konsistenz der generellen Aussagen untereinander und eine erstaunliche Konstanz über die sechziger und siebziger Jahre hinweg.

Die *soziale Zusammensetzung* der Studentenschaft aller Hochschulen hat sich seit den sechziger Jahren zugunsten der Kinder von Arbeitern und vor allem Angestellten verändert (aber nur sehr geringfügig die Beteiligung der sozialen Schichten an der Hochschulausbildung: vgl. Isserstedt u.a. 1986, S.101ff.); ihr Anteil stagniert aber in den achtziger Jahren bei 16 bzw. 39 Prozent. Frauen machen 40 Prozent der Studierenden aus. Im Durchschnitt stammen etwa 60 Prozent der Studierenden einer Hochschule aus deren Ort oder der näheren Umgebung (Peisert u.a. 1988; Framhein 1983).

Entsprechend wählen die Studienberechtigten ihre Hochschule in erster Linie nach dem Kriterium der Nähe zum Heimatort, wobei finanzielle Nöte oder Rücksichten und soziale Bindungen mitwirken (Schneider 1985, S. 194). Nur 6 Prozent werden durch das Zulassungsverfahren an einen Ort geworfen, der nicht ihrer ersten Wahl entspricht - und korrigieren das zum Teil im weiteren Verlauf.

Der Bildungsweg zur Universität führt in neun von zehn Fällen nach wie vor über die Oberstufe eines Gymnasiums, Fachgymnasiums oder einer Gesamtschule; derselbe Weg wird auch im Zugang zur Fachhochschule im letzten Jahrzehnt immer bedeutender (jetzt für über 40 Prozent), wo es ansonsten vielfältigere Zugänge gibt.

Allerdings legen inzwischen wieder (vgl. Peisert u.a. 1988, S. 28) viele Studierende (ein Viertel derer der Universität, die Hälfte derer der Fachhochschule) auf diesem Weg vor oder nach dem Erwerb der Hochschulreife eine weitere Station ein: berufliche Tätigkeit (für immerhin etwa ein Zehntel der Universitätsstudenten eine abgeschlossene Ausbildung). Nicht zuletzt deswegen sind die Studienanfänger älter als die Lehrbuchschemas über den Aufbau des deutschen Bildungswesens zeigen.

Für die Entscheidung, überhaupt ein *Studium aufzunehmen* (die in den achtziger Jahren, vielleicht vorübergehend, unter den Abiturienten etwas weniger selbstverständlich und verbreitet war), ist nach den Angaben der von HIS befragten Studienberechtigten vor allem der Wunsch, ein breites Berufsspektrum zur Wahl zu haben, maßgeblich (besonders bei denen, die Berufsausbildung und Studium kumulieren wollen), dann ein Interesse an dem speziellen Wissens- oder Arbeitsbereich des angestrebten Berufs, dann das Interesse an entweder praktischer Tätigkeit (bei den Kumulierern) oder am wissenschaftlichen Arbeiten als solchem (bei den Nur-Studenten) sowie an späterer Selbstständigkeits- bzw. Selbstgestaltungsmöglichkeit; von gesicherter beruflicher Zukunft, guten Einkommenschancen, höherem Status, leitenden Positionen sprechen sie demgegenüber weit seltener (HIS-Ergebnisspiegel 1987, S. 42 ff.). In den etwa 20 Jahren davor, vielleicht der dynamischeren Entwicklung entsprechend, scheint da stärker das Streben nach sozialem Aufstieg oder aber nach Wahrung des akademischen Status und einer familiären Tradition oder

Profession im Sinne der "Selbstrekrutierungshypothese" ausgedrückt worden zu sein (Schneider 1985, S. 195).

Gefragt nach den Motiven für die Wahl ihres Studienfaches (das übrigens an den Universitäten 20 Prozent mindestens einmal wechseln) antworten die Studierenden mit konsistenter überwältigender Mehrheit über Zeiten und Orte der Untersuchung hinweg, daß sie dabei in erster Linie die eigenen Interessen und die Fähigkeiten für eine bestimmte Disziplin, Sache oder Tätigkeit leiteten, während demgegenüber das Streben nach höherer oder auch nur sicherer beruflicher Position, höherem Einkommen, höherem sozialen Status weniger bedeuteten (vgl. Bargel u.a. 1984, S. 76 ff.; Peisert u.a. 1988, S. 105 ff.).⁵

Die Entscheidungsprozesse - denn natürlich handelt es sich um längere stationenreiche Wege (vgl. Birk u.a. 1978) - sind dabei für die das statistische Bild prägende Mehrheit durchaus nachvollziehbar, die in sie eingehenden Kalküle verstehbar: je besser ihre Noten, desto sicherer ist die Entscheidung, überhaupt zu studieren (im Durchschnitt 50, in der Spitze 70 Prozent der Studierenden: Peisert u.a. 1988, S. 91). Obwohl sie eine *allgemeine* Hochschulreife erwerben und entgegen den Befürchtungen von Kritikern der neuen gymnasialen Oberstufe wechselt nur ein ganz geringer Teil der Abiturienten (unter 10 Prozent) in einen Fächerbereich, auf den ihn keiner seiner beiden Leistungsfächer speziell vorbereitete; die meisten verfolgen deutlich weiter den mit der Leistungskurskombination vorgezeichneten Weg oder halten sich im Bereich eines der beiden Fächer (vgl. Peisert u.a. 1988, S. 82). Wenn sie *nach* dem Erwerb der Hochschulreife eine Berufsausbildung einlegen, ist auch diese meist auf das spätere Studienfach bezogen. Und so würden denn auch, rückblickend, 70 Prozent wieder das gleiche Fach studieren, vor allem, wenn auch die Berufsaussichten stimmen (vgl. Peisert u.a. 1988, S. 31ff.).

Eine *Studienplanung*, die diesen Namen verdiente, also sich als kurz- und mittelfristige wenigstens über einige Semester erstreckte, wird in den Bereichen, in denen sie den Studierenden nicht schon durch ziemlich straffe Vorgaben abgenommen wird (Fachhochschulstudiengänge, Medizin) nur selten sichtbar. Die Vorinformationen der Studierenden scheinen dürftig und zufällig, ihre *Orientierungsprobleme* bei Studienanfang beträchtlich, ihre Selbstinformationstätigkeit mäßig bzw. auf die notwendigsten Informationen und die leichtest erreichbaren Quellen beschränkt (vgl. Framhein u.a. 1981; Bargel u.a. 1984, 102 ff.; 117 ff.; Teichler u.a. 1987, 157 ff.).

5

Die Konstanz dieser Antworten ist erstaunlich und hervorhebenswert (vgl. Bargel u.a. 1984). Die Frage, wieweit sie Normen sozialer Erwünschtheit folgten oder Artefakt der Befragungsmethoden sind, drängt sich auf (vgl. Schneider 1985, S. 196; Huber 1985, S. 34).

Immerhin haben schon die Studienanfänger von ihrer voraussichtlichen *Studiendauer* eine "realistische" Vorstellung, die über die offiziellen Regelstudienzeiten weit hinausgeht, eher der Förderungshöchstdauer nach dem BAföG entspricht und damit auch der faktischen durchschnittlichen Studiendauer näher kommt und sich in Studienverlauf, unter anderem zufolge den Aufenthalten durch Zwischenprüfungen und Engpässen in der Lehre, immer mehr erhöht (vgl. Peisert u.a. 1988, S. 141 ff.; Studienzeiten 1988, S. 85 ff., 139 ff.).

Die Vorstellungen über den künftigen Beruf waren nach den Untersuchungen der letzten Jahrzehnte immer zu Studienanfang noch vage, die Berufswahl unsicher (vgl. Schneider 1985, 199). Im Laufe des Studiums nimmt, wie zu erwarten, die Sicherheit in beiden Richtungen zu, jedoch gegenwärtig zufolge des problematisch gewordenen Arbeitsmarktes für Akademiker weit weniger als früher; nur ein Drittel ist sich dann sicher, was es will. Andererseits fühlt sich ein anderes Drittel durch die ungewissen Berufsaussichten stark belastet (vgl. Peisert u.a. 1988, S. 229 ff.; Krüger u.a. 1986, S. 68 f., 122 ff., 157 ff.). Das mag insgesamt nicht gerade zu beschleunigtem Abschluß treiben und motiviert im besonderen einen ansehnlichen Teil (irgendwo zwischen 10 und 15 Prozent) von Studierenden, nach dem ersten berufsbildenden Studienabschluß in irgendeiner Form von Zweit-, Aufbau- oder Doktorandenstudium oder auch nur pro forma noch weiter zu studieren.

Die Studenten in ihrer Mehrheit arbeiten für ihr Studium nicht mehr (außer in Hochdruckzeiten vor Examina), aber auch nicht weniger als andere Arbeitnehmer mit ihrer 40-Stunden-Woche. Sie studieren im Schnitt in ihrem Fach zwei bis drei Semester über die Regelstudienzeit hinaus (nämlich 12,5 Semester für wissenschaftliche Diplome), aber keineswegs unbegrenzt, und verweilen womöglich, unter anderem zufolge Fachwechsel oder Zusatzstudien, insgesamt noch etwas länger an der Hochschule. Sie sind gegenüber Hochschulumwelt, Lehrangebot und Hochschullehrern kritisch, bemängeln konstant die Überbetonung des fachspezifischen Faktenwissens in Lehre und Prüfungen und beklagen sich ebenso konstant über mangelnde Möglichkeiten zu persönlicher Bildung, Beteiligung an Forschung oder Praxiserfahrung und -bezug. Sie erleben ihre Hochschullehrer im wesentlichen als Fachleute, zu denen im übrigen etwa nur ein Viertel häufiger in die Sprechstunde geht oder sonst Kontakt hat.

Was ihre *soziale Situation* (vgl. die Sozialerhebungen des Deutschen Studentenwerkes) angeht, so sind sie selten üppig gestellt. Ungefähr ein Drittel erhält Darlehen nach BAföG; mindestens 50 Prozent sind mehr oder minder regelmäßig neben dem Studium erwerbstätig und auf solche Einkünfte mindestens zum Teil notwendig angewiesen. 60 Prozent sind fest mit Partner oder Partnerin verbunden, 40 Prozent leben in einer Wohnung für sich, mehr noch hätten es gern so. Zwar erleben fast alle Studierenden (DSW: 87 Prozent) ir-

gendwann *psychische Schwierigkeiten* (vgl. auch Krüger u.a. 1986, S. 34 ff.), aber - je nach Erhebungsmethode - glauben sie in der Mehrheit, damit aus eigener Kraft fertig zu werden (nur 5 Prozent nutzen professionelle Beratung oder Therapie, weitere 8 Prozent halten sich für deren bedürftig).

Und die *politischen Einstellungen*? Ebenfalls in der Mehrheit bemerkenswert stabil: politisch interessierter und besser informiert, zugleich aktiver und im Meinungsspektrum weiter links als der Durchschnitt der Bevölkerung, aber höchst zuverlässig in ihrer Befürwortung der Demokratie und der Ablehnung von Gewalt (Framhein u.a. 1981; Peisert u.a. 1988, S. 241 ff.).

Durch das Ganze ziehen sich im übrigen zwei entgegengesetzte, sich immanent verstärkende Zirkelbewegungen, die merkwürdigerweise auch ebenso in DDR-Untersuchungen auftreten (vgl. Starke 1980, S. 80 ff, 122 ff.). Der eine: größere Gewißheit der Berufswünsche, -entscheidung *und* -aussichten, höheres Engagement im Studium *und* in "extracurricularen" Aktivitäten, höherer Leistungsstand, mehr Kontakte, größere Zufriedenheit mit dem Studium (vgl. z.B. Peisert u.a. 1988, S. 168 ff.; Teichler u.a. 1987, S. 294). Und entgegengesetzt: hohe Unsicherheit in Berufswahl und -aussichten, größeres Schwanken zwischen punktueller Vertiefung in interessante Themen und "Fluchtgedanken" (Abbruch oder Fachwechsel), Passivität auch außerhalb, persönliche und soziale Belastungen, geringe Zufriedenheit mit dem Studium (Krüger u.a. 1982; 1986). - Beides Zirkel, in denen man die Frage, was jeweils Ursache und Wirkung sei, nicht zu beantworten vermag.

3.2 Probleme der Bilanz

Auf so hoher Allgemeinheitsebene zusammengefaßt, haben diese Untersuchungsergebnisse für die Bundesrepublik vielleicht wenig Aufregendes - und möglicherweise wäre der Befund *mutatis mutandis* für andere europäische Länder oder auch die USA recht ähnlich. Die politischen Repräsentanten des Systems jedenfalls könnten ruhig schlafen angesichts der soliden demokratischen Grundeinstellungen der Studentenschaft (selbst wenn auf potentiell irritierende Strömungen wie die "Alternativen" ein spezieller Untersuchungsabschnitt angesetzt wird, wie bei Peisert u.a. 1988, S. 284 ff., erweisen sich diese als eigentlich nur interessante oder abseitige, aber weder gefährliche noch kostspielige Variante). Mindestens diejenigen Sozialpolitiker, die ohnehin mit dem Konzept einer "Zweidrittel-Gesellschaft" und für diese arbeiten, brauchen sich auch nicht durch die hier und da aufscheinenden sozialen und psychischen Probleme der Studierenden beunruhigen zu lassen. Selbst die Finanzpolitiker könnten bei besonnener Betrachtung über Probleme wie die der überlangen Studienzeiten hinweggehen, wenn sie die geringen Kosten und Belastungen

durch Langzeitstudierende hier, die viel größeren von und durch Arbeitslose dort in Rechnung stellen würden - und faktisch verhalten sie sich ja auch so. Die Hochschulen und Hochschullehrer ihrerseits sehen sich einer zwar verbreiteten und konstanten Kritik an Programm und Praxis ihrer Lehre und an der Kärglichkeit persönlicher Kontakte und Hilfe ausgesetzt, können sich aber auch darauf zurückziehen, daß das nun seit mindestens 30 Jahren schon so ist, ohne daß die Hochschulen zusammengebrochen oder die Studenten nichts mehr geworden wären. Nur unverbesserliche Oppositionelle (Radikalliberale, Grüne, Gewerkschaftler und Sozialdemokraten des linken Flügels) werden sich über die bleibende, deutlich erkennbar soziale Ungleichheit in Zugangs- und Erfolgchancen und in Studiensituationen und -belastung aufhalten; nur unerschütterliche Pädagogen (Hochschuldidaktiker und -reformer) werden weiterhin den Finger auf die studentische Kritik der Realität von Hochschul-umwelt und -ausbildung legen und Besserung verlangen.

Daß hier ein solches scheinbar wenig aufregendes, alles in allem konformes, um nicht zu sagen affirmatives Bild der deutschen Studentenschaft entstanden ist, ist nun allerdings kaum die Schuld der dabei referierten Untersuchungen. Diese enthalten vielmehr - ungeachtet des auf Verallgemeinerungen angelegten Untersuchungstyps - im einzelnen eine Fülle von Differenzierungen, die jeden überhaupt Interessierten stolpern und nachdenken lassen müßten. Vielmehr resultiert dieses Bild größtenteils aus dem Versuch einer Zusammenfassung von Zusammenfassungen auf so kleinem Raum - und macht diese Aussage-Ebene selbst zum Problem. Dies könnte man, auch wenn es wie hier, den Auflagen eines Veranstalters oder Herausgebers geschuldet ist, als ein individuelles Problem der Intentionen und Fähigkeiten des jeweiligen Verfassers auf sich beruhen lassen. Was mich selbst allerdings dabei beunruhigt, ist die Vermutung, daß so viel anders die Zusammenfassungen des Forschungsstands auch nicht aussehen werden oder können, die führenden Politikern als Hintergrund für die jeweils akut aufgespießten Einzelprobleme - bald Betreuungsrelationen, bald Eliteförderung, bald Studienzeitverkürzung - auf den Tisch gelegt werden. Und die dann zumeist zur Formulierung einheitlicher, d. h. über alle Hochschularten und -fächer gelegten Politiklinien führen (sollen).

3.3 Notwendige Differenzierungen

In Wahrheit sind die von mir oben versammelten Aussagen nur ein Bruchteil der durch die gesamte Studentenforschung gelieferten Befunde und selbst in den unmittelbar zugrundegelegten nationalen Surveys nur gleichsam die ersten Sätze von ganzen Abschnitten zur jeweiligen Frage, auf die als zweiter oder dritter Satz unweigerlich folgt: "Allerdings bestehen im einzelnen erhebliche

Unterschiede ...". Erhebliche Unterschiede nämlich einerseits nach Geschlecht, Herkunft, sozialer biographischer Situation der Subjekte und sodann den individuellen Handlungsmustern, die sie daraus entwickeln, andererseits nach den Fächern, in denen sie studieren. Die Rede von "den" Studenten wird dadurch zugleich aufrechterhalten und fortgesetzt unterlaufen oder selbst ad absurdum geführt.

Soziale Differenzierung und Auflösung der Rolle: Frauen kommen im Vergleich zu Männern etwas seltener aus den niedrigeren Schichten, sind erheblich ungleichmäßiger über die Fächer verteilt, haben zum Teil deswegen schlechtere Berufsaussichten, können bei gleicher Absicht Promotionspläne seltener verwirklichen, erleben das Klima ihrer Hochschulumwelt ihnen (Frauen) gegenüber als härter (Peisert u.a. 1988, S. 150; Clemens u.a. 1986). Kinder von Arbeitern, besonders von ungelernten, leiden, verglichen mit dem Durchschnitt, noch mehr unter materiellen Beeinträchtigungen und einzelnen Zügen der Hochschule (z.B. abstrakter Sprache, Kommunikationslosigkeit, Praxisferne und mangelndem Gesellschaftsbezug; vgl. diverse Beiträge in Funke 1986; weitere Literatur über Preisser 1982).

Hinsichtlich ihrer biographischen und sozialen Situation fallen immer mehr Studierende aus dem klassischen Bild des ledigen, nichts als studierenden Jünglings in seiner Studierbude heraus: durch ihr Alter schon am Anfang des Studiums (weit über 19 Jahre hinaus) und zum Studienende (ein Viertel aller Studenten sind bereits 25 oder älter), durch Familienstand (Ehe, eheähnliche Partnerschaft, Kinder) - in der DDR übrigens weit stärker noch als bei uns (Starke 1980) -, durch eigene Wohnung weit jenseits von Campus (auch in den USA!) oder gar Hochschulort und vor allem durch minder oder meist mehr ausgeprägte Erwerbstätigkeit bis hin zu einem Nebeneinander von Studium und Job, das nur noch als die inoffizielle deutsche Parallele zur in angelsächsischen Ländern oder Schweden offiziellen Form des part-time student zählen kann (European Journal of Education 1984, S. 3).

Es liegt auf der Hand und wird durch die Untersuchungen auch direkt oder indirekt belegt, daß damit stark unterschiedliche Berufs- und Lebenserfahrungen, zeitliche und inhaltliche Gewichtungen der Lernarbeit und Studienstrategien in das Studium eingehen, auf die die deutschen Hochschulen organisatorisch und didaktisch sich noch kaum einstellen. Zugleich ist damit, auch wenn Lernen (Studieren) und das Ausprobieren von Lebensformen ('Moratorium') die "differentia specifica" oder "Basisrolle" bleibt, eine Auffächerung der Studentenrolle und Minderung der Zentralität des Studiums im Gange, derzufolge die Studierenden in mehreren Welten zugleich leben und stark außerhalb der Hochschulen engagiert sind (Huber 1985, 1988). Insbesondere eine sich vergrößernde Gruppe älterer Studierender (Zweitausbildung, ständige

Erwerbstätigkeit, eigene Familie und Wohnung) präsentiert ein deutlich anderes Bild (Schober 1981, bes. S. 201 ff.).

Individuelle Orientierungen und Gruppierung zu Typen: Dabei sind wir bei einer zweiten großen Quelle heterogenitätsstiftender Momente: den subjektiven Motivationen, Orientierungen und Strategien, die von den Studierenden individuell aus ihrer biographischen und sozialen Situation heraus und in Auseinandersetzung mit den Umwelten, die sie antreffen und wählen, entwickelt werden und ihrerseits jene Umwelten beeinflussen.

Allein schon die denkbaren Kombinationen jener ja immer noch abstrahierten objektiven und subjektiven Merkmale ergeben eine solche Variationsbreite individueller Dispositionen und Handlungsweisen, daß sie verallgemeinernde Aussagen über die Studierenden als ziemlich leer erscheinen lassen. Das seinerseits macht theoretische Erklärungen, etwa aus Zusammenhängen mit Rahmenbedingungen, problematisch und müßte bei hochschulreformerischen oder hochschuldidaktischen Maßnahmen, die bis auf die konkrete Förderung des Lernens durchgreifen, berücksichtigt werden.

Der Ausweg, auf den sich viele Studenten- und Sozialisationsforscher angesichts dieser Bedrohung genereller Aussagen durch die grenzenlose individuelle Vielfalt offenbar gedrängt sehen, scheinen *Typenbildungen* zu sein. Der Ansatz, Typen von Studierenden zu bilden und ihnen die jeweils beobachteten oder untersuchten Studierenden zuzuordnen, hat eine lange, teils amüsante Geschichte und bunteste, zum Teil makabre Erscheinungsformen, die eine eigene Darstellung rechtfertigen würden. Hier nur eine antizipierte Bilanz dessen, was sie erbringen könnte: Es gibt, ihrer Herstellung nach betrachtet, empirische (vorzugsweise durch Faktorenanalyse mit oder ohne theoretische Plausibilitätsprüfung ermittelte), intuitive (auf Beobachtungen gestützte), theoretisch deduzierte und normative Typologien (und sehr häufig Vermischungen davon). Sie können nach sozialer Herkunft, Vorbildung oder Situation (z.B. "ZBWler" = Absolvent des Zweiten Bildungsweges oder "Elternwohner" oder "Altstudent" (vgl. z.B. Schnitzer u.a. 1983), nach Studienstrategien und Studienleistungen (z.B. "Klein-Humboldt" vs. "Arbeitsbiene"; vgl. Keil/Piontrowski 1973) oder, sehr häufig, nach dominanter Orientierung (z.B. careerism vs. intellectualism) oder nach psychosozialen Dispositionen (z.B. auf der Neurotizismus- oder der Autoritarismus- oder der psychoanalytischen Entwicklungsskala) usw. gebildet werden.

Um nur einige der neuere Beispiele zu nennen (in die Landschaften der älteren Typologien führt andeutungsweise der Überblick bei Portele/Huber 1983, S. 107f. hinein; vgl. ferner Katchadourian/Boli 1985, S. 39ff.; Feldman/Newcomb 1969, I, S. 374ff.):

- empirisch generiert, Faktorenanalyse und Cluster, auf Orientierungen (Sinnverständnis des Studiums) bezogen: die vier Typen der Kasseler Absol-

- ventenstudie (Teichler u.a. 1987, S. 152): "Angepaßte - Durchschnittliche - Aufwandsoptimierer - Dynamisch-Innovative";
- empirisch generiert (Faktorenanalyse), ebenfalls auf Orientierungen (Studienmotivation) bezogen: die fünf Typen der jüngsten Erhebung an österreichischen Erstimmatrikulierten von Kellermann (1987, S. 119): "Statusstreber - Generalist - Verlegenheitsstudent - Primus - Teilzeitstudent";
 - empirisch generiert, auf Leistungsfähigkeit und -bereitschaft bezogen: die nach Intensitätsgraden gestaffelten Typen der DDR-Studentenuntersuchungen (vgl. Koslow/Starke, 1985, S. 127ff.);
 - empirisch generiert (durch Faktorenanalyse), auf bestimmte politisch-gesellschaftliche Einstellungen (zu "alternativen Werten") bezogen: die vier Typen bei Peisert u.a. (1988, S. 287f.): Konventionelle (zwei Abstufungen) - Ambivalente - Aufgeschlossene - Alternative (wiederum zwei Abstufungen);
 - empirisch generiert und in einer Vier-Felder-Matrix konstruiert: die vier Typen (mit erklärtermaßen großen Überlappungszonen) der Stanforder Studentenuntersuchung von Katchadourian/Boli, (1985, S. 28ff.): "Intellectuals - Strivers - Careerists - Unconnected";
 - theoretisch deduziert aus Überlegungen, die denen von Clark/Trow (1966), einem klassischen Ursprung vieler Typologien, nicht ganz unähnlich sind, und bezogen auf Orientierungen und zugleich Umweltschichten oder Subkulturen: die vier Typen bei Portele/Huber (1983, S. 108): "Wissenschaftsorientiert - ausbildungs- und berufsorientiert - prüfungsorientiert - subkulturell orientiert", jeweils zwiefältig, je nachdem, ob diese Orientierungen um ihrer selbst oder um darüber hinaus gehender Ziele willen verfolgt werden.

Die wenigen Beispiele, herausgegriffen aus vielen, mögen schon erkennen lassen, daß sich diese Liste immer weiter verlängern ließe und die Zahl der Typologien fast beliebig mit der der Autoren, die sich an solche machen, wachsen kann. Offenbar kann, wie schon eingangs dieses Abschnitts angedeutet, jede einzelne Dimension subjektiver Merkmale als Aufhänger einer Typologie genutzt werden. Dieses kann vor allem ein auch strategisch nützliches Mittel zur Strukturierung oder Pointierung einer Darstellung sein, wie die Unterscheidung "Fachlicher Durchblicker - Sozial Geschickter - Emsiger Detailarbeiter" es war, mit der die Autoren (Morsch u.a. 1974) seinerzeit darauf aufmerksam machen wollten, daß die strukturelle Überforderung im Ingenieurstudium Studien-Strategien evozieren muß, die zwar zur Bewältigung des Systems gleichermaßen tauglich sind, aber bildungspolitischen und hochschuldidaktischen Zielen bzw. Kriterien widersprechen. Es kann eine andere Imagebildung in der Öffentlichkeit (auch das ist eine Form der Typenbildung!) quasi mit den eigenen Waffen schlagen, indem gezeigt wird, welche anderen Merkmale sich

mit dem obenan gesetzten verbinden: Bezüglich der "Alternativen" gelingt es z.B. auf diese Weise Peisert u.a. (siehe oben), in der Öffentlichkeit grassierende Stereotype zu widerlegen. Es kann schließlich heuristisch fruchtbar sein, um für ungleichmäßiges Auftreten von Typen nach Erklärungen in den verschiedenen Umgebungen zu suchen, wie es in der Kasseler Absolventenstudie geschieht.

Es wird aber problematisch, wenn diesen Typen gesetzmäßig analoges Wahrnehmen oder Handeln unterstellt würde, so als ob das für die Typologie bestimmende Merkmal (oder der Faktor) zugleich auch für das Denken und Tun im übrigen maßgeblich wäre. Auf dieser Spur werden die als Erklärung gebildeten Typen allzuleicht zu Tautologemen: Karrieristen verhalten sich eben instrumentell, am Fach interessierte eben wissenschaftsorientiert.

Und unüberhörbar ist fast immer der wertende Unterton - am ungebrochensten in der vorletzten Typenbildung von Kellermann (1986, S. 96ff.): "Studentengelehrter - Berufsstudent - Schmetterling - Stiefstudent - Statusstreber - Kompetenzstreber". Diese Bewertung hat zwar ebenfalls eine ehrwürdige Tradition, die zur wohl einflußreichsten Typologie, nämlich der Unterscheidung von Schiller zwischen Brotgelehrtem und Philosophischem Kopf zurückgeht, zeigt aber zugleich an, daß hier fast immer aus der Perspektive der Hüter der Institution, der Wissenschaftler gesprochen wird, die die wahren Adepten ihrer Zunft aus den Unberufenen herausheben.

Typologien taugen also als heuristisches Mittel für jeweils begrenzte Zwecke; sobald man ihnen folgend die realen Studenten in entsprechende Gruppen einteilen will, stößt man methodisch auf größte Schwierigkeiten und bei ihnen selbst auf wütenden Protest. Beides macht darauf aufmerksam, daß die Individuen sich sowohl theoretisch der Ordnung nach nur einem Merkmal oder Merkmalskomplex, und sei es auch ein so wichtiger wie ihre Berufs- und Studienorientierung, entziehen, insofern bei Berücksichtigung eines anderen, damit nicht korrelierenden, z.B. der sozialen und biographischen Lage, gleich ganz andere Gruppen sich erstellen müßten, als auch praktisch aus demselben Grunde nicht auf nur eine Dimension hin angesprochen bzw. pädagogisch behandelt werden können und wollen.

Schon die Studentenforschung müßte für ihre theoretischen, auf verallgemeinernde Aussagen orientierten Zwecke und für ihre praktischen Funktionen in der Politik- und Institutionenberatung ihre bisherigen Untersuchungen und Aussageebenen um eine weitere ergänzen, auf der die Vielfalt der Erscheinungen als solche, hier also eine hinreichend bunt gewirkte Reihe individueller Studentinnen und Studenten nebeneinander, z.B. in Porträts, vor Augen käme, um so die theoretische und die praktische Phantasie gleichermaßen zu provozieren.

Denn die Spannweite reicht eben doch von der verheirateten, über dreißigjährigen, von ihrem Mann finanzierten Pädagogikstudentin in Jeans, die nach Berufserfahrung als Lehrerin an die Universität zurückkommt, um Erwachsenenpädagogik zu studieren und eine Untersuchung zur Weiterbildung zu machen, bis zu dem blutjungen, milchgesichtigen Jungen in Anzug und Schlips, der nichts tut als Physik zu studieren und schon weiß, daß sein Lebensthema der Fusionsreaktor sein wird; von der Psychologiestudentin, die zum Studium in einen entfernten Hochschulort aufbricht, um eine Zweierbeziehung aufzuarbeiten oder aber loszuwerden, bis zum Chemiestudenten, der Chemie studiert, um etwas *gegen* die Chemie zu tun und, was ihm seine Intelligenz erlaubt, nebenher die meiste Zeit und Kraft in eine Friedensinitiative investiert; vom Literaturwissenschaftsstudenten im schwarzen Habit, der zwischen Seminaren zur Ästhetik bei Botho Strauß und Pflegerdienst im Krankenhaus pendelt, über den Philosophen, der praktische Erfolgserlebnisse als LKW-Fahrer zu schätzen weiß, bis zum Mathematikstudenten, der nach einer Nachtfahrt von Tübingen her durch die Polizei-Absperrungen vor Brokdorf nachhaltig frustriert wird und zugleich am Sinn seiner Mathematikaufgaben zweifelt...

Die letzten Figuren sind bereits solche der belletristischen Literatur (vgl. L. Reill in Jens 1985; Heinzen/Koch 1985; Mechsner 1981). Und es ist vielleicht nicht zufällig, daß mich meine Assoziationen bis in jenes Genus geführt haben. Es kommt mir allerdings weder darauf an, die Grenzen zu verwischen noch die Wissenschaft durch die Kunst zu ersetzen. Nur wäre die präzis-plastische Darstellung von und die Sensibilisierung für die Berechnungen und Amalgamierungen der abstrahierten Merkmale in den konkreten Individuen, gerade solcher, die nicht dem Mehrheitsbild entsprechen und nicht in den künstlich gebildeten Typen aufgehen, wichtig als eine Ergänzung oder auch Vertiefung der soziologischen Aussagen über Studierende - eine andere Stimme, die die Unruhe der Entscheidungsträger erhalten und die Hochschullehrer und Berater darauf verweisen könnte, daß nichts es ihnen abnimmt, sich auf die konkreten Personen vor ihnen wirklich einzulassen.

Fachspezifik: Die andere Richtung, in welche die eigentlich allgemein angelegten Untersuchungen Differenzierungen aus sich herausgetrieben haben, die nun ihrerseits immer stärkere Aufmerksamkeit auch der Studentenforschung auf sich ziehen, sind die Unterschiede zwischen den Fächern. Die Verteilungen, die für die Studentenschaft im Durchschnitt aufgeführt werden, finden sich nicht entsprechend, ja manchmal geradezu ins Gegenteil verkehrt in den einzelnen Fächerkomplexen. Die Studentenschaften der Fachbereiche unterscheiden sich - gerade auch nach den jüngsten Untersuchungen von Peisert u.a. (1988) und Teichler u.a. (1987) zum Teil stärker voneinander als die verschiedener Hochschularten; zuweilen haben sie auch im internationalen Ver-

gleich mehr Ähnlichkeiten mit den Studentenschaften anderer Länder im gleichen Fachbereich als mit denen des eigenen Landes in anderen Fächern.

Solche wiederkehrenden Unterschiede kennzeichnen trotz "Nivellierung" immer noch die Rekrutierung nach sozialer Herkunft und Geschlecht, den Anteil älterer Studierender, die materiellen Ressourcen oder aber Erwerbstätigkeiten der Studierenden, die Prüfungs- und Studienbelastungen, den Zeithaushalt, aber auch die Studienorientierungen und -ziele, auch etwa also die Häufigkeit dieser oder jener Typen, die Berufsperspektiven, die politischen Einstellungen, den Entwicklungsgrad moralischer Urteile, die Erfahrung psychischer Krisen usw.

Wie sich diese unterschiedlichen Haltungen erklären, in welcher Wechselwirkung sie mit den fachspezifischen Ausschnitten der Hochschulumwelt, den Fachkulturen stehen, ist nach unserer Unterscheidung Gegenstand der Sozialisationsforschung. Hier aber, noch als Resultat der Studentenforschung, ist schon zu vermerken, daß sich schon die Studienanfängerpopulationen der Fachrichtungen (mehr als der Hochschularten) nachhaltig unterscheiden nach ihren Berufszielen (hohes Einkommen oder persönliche Befriedigung), Studieninteressen (Interesse an aussichtsreichem Abschluß oder am Fach oder an eigener Entwicklung), Studienstrategien (syllabus bound vs. syllabusfree oder prüfungsorientiert vs. interessenorientiert) und politischen Einstellungen.

Bisher habe ich mich nur mit der Studentenforschung abgemüht und damit meine Zeit fast schon aufgebraucht. Es kam mir aber darauf an, am Beispiel schon des ersten Forschungsgebietes, noch dazu dort, wo man es nach dessen Tradition am wenigsten erwarten würde, die Tendenz oder Notwendigkeit zu zwei Differenzierungsrichtungen aufzuzeigen, die sich auch in den anderen Gebieten auswirkt bzw. zum Teil schon länger ausgewirkt hat: nämlich nach der Seite der Individualität und nach der der Fachspezifik hin. Diese Tendenzen will ich nun auch für jene noch kurz aufzeigen.

4. Lehr- und Lernforschung - Oder: der akademische Unterricht und das Lernen der einzelnen Studierenden

Dauerthemen: Dieser Abschnitt des Feldes ist womöglich noch unübersichtlicher als der vorige. Selbst wenn wir Grundlagenforschung zur Lerntheorie, Motivationstheorie und Sozialpsychologie, die nur zufällig Studenten involviert, gleich beiseite lassen, scheint die Masse der hochschulbezogenen Lehr-Lern- oder Unterrichtsforschung gewaltig. Vieles davon allerdings gibt Zeugnis von nur lokalen Entwicklungen, Versuchen oder Kämpfen.

Geht man einen Schritt näher heran und betrachtet die in den einschlägigen Zeitschriften und Abstract-Diensten versammelten Titel, so scheinen auch in

diesem Gebiet bestimmte Dauerthemen aufzutauchen: Immer noch und immer wieder geht es zwar um die herrschende akademische Lehrform, die Vorlesung und ihre Verbesserung, vor allem aber auch um die Stärkung der Alternativen zu ihr: Gruppenarbeit, seltener auch Projektarbeit; vermehrt: Laborarbeit; ziemlich kontinuierlich: Fernstudium. Immer wieder auch geht es um Verbesserung der Instruktion (Stoffvermittlung), vor allem aber auch um Erfahrungsorientierung (Experiential learning), Förderung der Problemlösungsfähigkeiten, der Kreativität etc.

Immer wieder drängen gegen die Fachcurricula neue überfachliche Problemstellungen und damit Fragen ihrer Bearbeitung im Lehren und Lernen an (soweit sie nicht in graduate oder postgraduate studies abgeschoben werden): Frauenstudien, Umweltprobleme, Friedensfragen zum Beispiel, jüngst etwa auch Technologiefolgenabschätzung. Nimmt man Bernsteins (1977) Unterscheidung und treffende Beschreibung von Kollektionscode, in dem die Disziplinen immer wieder zu erstarren drohen, und Integrationscode, der potentiell die Öffnung zu anderen Wissensbereichen, Erfahrungs- und Sprachformen und deren Einbeziehung erlaubt, zu Hilfe, dann kann man unschwer in allen diesen Dauerthemen den Dauerkampf von den Integrationscode suchenden Reformpädagogen erkennen.

Es gibt dazwischen allerdings auch andere aktuelle Themen, die entweder durch politische Konjunkturen hochgetrieben werden, z.B. in den USA und jüngst in Großbritannien die erheblichen methodischen Probleme der Bewertung und Kontrolle von Lehrleistungen von einzelnen oder von Institutionen (appraisal, vgl. Elton 1987, S. 11ff.). Oder aktuelle Hoffnungen, die sich wieder einmal auf ein neues Medium stürzen und ihm umwälzende Wirkungen bescheinigen oder vorhersagen, wie dem Computer (vgl. z. B. Schulmeister 1987).

Aber die erwähnte grundsätzliche Problemzone bleibt dadurch meines Erachtens unberührt. Sie generiert Widersprüche in der und gegen die fachdidaktische Tradition, die immer wieder, mit oder ohne Sukkurs kritisierender oder protestierender Studierender, auf der Ebene des Curriculums und Lehrangebots bearbeitet und verantwortet werden müssen.

Perspektivenwechsel: Eine andere Entwicklung der Lehr-Lern-Forschung aber könnte ergeben, daß alle Verantwortung auf den Lernenden selbst übertragen wird. Dahin führen, wahrscheinlich unbewußt und ungewollt, zwei voneinander womöglich unabhängige, aber aufeinander zulaufende Linien:

Im Bereich der Didaktik richtet sich eine durchaus auffällige Aufmerksamkeit auf die Frage der Förderung selbständigen Lernens von Studierenden (vgl. z. B. Boud 1981). Darin fließt mehreres zusammen: Strukturelle Notwendigkeiten des Fernstudiums (Smith 1983), technische Möglichkeiten neuer Medien und Geräte, besonders des Computers (Prahl 1986; Berger u.a. 1985),

und pädagogische Hoffnungen, über die nur indirekte und dadurch nie ganz steuerbare Beeinflussung der Lernprozesse mittels Veränderungen der Lehre und der Lehrenden lieber gleich direkt auf die Lernenden und deren Lernverfahren einwirken zu können.

Im Bereich der Lern-Forschung haben Ference Marton und seine Kollegen in Göteborg einen Paradigmenwechsel herbeigeführt, durch den andere Aspekte gegenüber nicht nur der behavioristischen, sondern auch noch gegenüber der etwa gleichzeitig auch in Europa die Vorherrschaft gewinnenden kognitiven Lernpsychologie ins Licht gerückt wurden: die Aktivität (Selbststeuerung) des Lernenden, manifestiert in Lernstrategien zur Bewältigung studientypischer Aufgaben, und die Beziehung dieser Strategien zu den je spezifischen Inhalten *und* Kontexten des Lernens (Marton u.a. 1984; Ramsden 1985; Hounsell 1983).

Für einen solchen Sichtwechsel war die Zeit offenbar reif; jedenfalls haben diese Göteborger Arbeiten eine Flut von weiteren stimuliert, insbesondere zu Studienstrategien - einschließlich eines Disputs, ob es sich um situationsabhängig eingesetzte Strategien oder um zu Persönlichkeitsmerkmalen gewordene Stile handelt (Wilson 1981; Entwistle/Ramsden 1983; Rossum u.a. 1985; Newble/Gordon 1985; Laurillard 1979).

Ich will, statt dies zu verfolgen, nur herausheben, daß damit auch in diesem Feld zwei Tendenzen zur Differenzierung angestoßen wurden: zur Fachspezifik einerseits, welche die Göteborger selbst mit interessanten Arbeiten zur Entwicklung fachspezifischer Konzepte von "Geschichte", "Wirtschaft", "Markt" usw. verfolgten (Dahlgren 1978), zur Individualität hin andererseits, die sich in je spezifischer Strategiewahl oder Stilformung äußert.

Als praktische Konsequenz könnte aus diesen Entwicklungen herauswachsen, daß sich die Hochschulen und Fachbereiche (wieder) damit zufrieden geben, die Summe dessen, was in den Wissenschaften ohnehin getrieben wird, in all seiner Buntheit, Unbedachtheit, Widersprüchlichkeit und Zusammenhanglosigkeit als sogenanntes Lehrangebot zur Wahl zu stellen (statt den Disput über Ziele, Inhalte, Lernsituationen und Studienstruktur verantwortlich zu führen). Verbrämt durch Formeln wie "Lernfreiheit", "Autonomous Learning" und "Lernen des Lernens" würde damit dem Individuum allein überlassen, mit all den Problemen strategisch "fertig" zu werden, die die Institution zu lösen aufgegeben hat.

In der *theoretischen* Konsequenz aus dem so gewachsenen Stellenwert des Individuums läge es nachzuforschen, wie dieses die ihm zgedachten Leistungen der Ordnung der Wahrnehmungen, der Planung des Handelns und der Integration so heterogener Erfahrungen eigentlich vollbringt. Doch dahin scheint der Weg noch weit. Erste Schritte, die ich sehe, scheinen mir zum Teil insofern falsch, als um statistischer Aussagemöglichkeiten willen sogleich wieder

von den spezifischen Inhalten hier, Persönlichkeitsprofilen da abstrahiert wird: so Untersuchungen des studentischen Planungsverhaltens, die nur nach dem Grade oder der Erstreckung fragen - und dann feststellen müssen, daß die länger- oder auch nur mittelfristige Planung des Studiums durchschnittlich sehr schwach ausgeprägt ist (vgl. z. B. Cooper/Fabian 1987). Ähnlich die Forschungen zu Verteilung und Erfolg der Lern- und Studienstrategien, die diese so gleich wieder in zum Teil kühne Typenbildungen einbringen und dann mit diesen operieren (Entwistle/Ramsden 1983; Rossum/Schenk 1984). Das eigentlich Wissenswerte, wenn man sich denn so intensiv den Lernenden selbst zuwendet, wäre meines Erachtens, wie diese die vielfältigen und widersprüchlichen Informationen, Signale und Appelle, denen sie ausgesetzt sind, zusammenbringen - und ob überhaupt. Man vergegenwärtige sich schon die Komplexität der einzelnen Unterrichtssituationen, deren einzelne Elemente (nämlich Ziele, Inhalte, Vermittlungs- und Kontrollformen, organisatorischer Kontext und beteiligte Personen) zwar normativ, für den Didaktiker und Planer, in einem wechselseitigen Implikationszusammenhang stehen, faktisch aber nur allzuoft jeweils in voneinander divergente Richtungen weisen. Man denke an die (schon gut untersuchte) Spannung von offizieller Programmatik und effektivem "hidden curriculum" (Oleson/Whittaker 1968; Snyder 1971).

Gerade in diesen Zusammenhang wäre die Frage zu rücken, welche Bedeutung die Hochschullehrer für die Studierenden wirklich haben: als Vermittler des Fachwissens, als Beamte des Curriculums und Prüfungssystems, als Betreuer (hierzu vgl. Kiel 1987), als gatekeeper auf dem Weg zum Erfolg, als Modelle des Forschers, des Akademikers, des homo politicus (oder apoliticus) usw.

In dieses Thema würde ich mich zu gern weiter vertiefen, weil sich so viele Probleme der Hochschulen und Studenten daran exemplifizieren ließen. Die Kasseler Absolventenstudie zeichnet davon das Bild einer Art funktionaler Beziehung, worin fachkompetente Information und vor allem die Fähigkeit des Hochschullehrers, das Interesse der Studenten am Fach zu wecken, nicht aber seine Persönlichkeit, das für Studienstrategien und -erfolg Wichtigste sind und auch in den sonstigen, insgesamt mäßigen Kontakten persönliche Themen und Bezüge gegenüber funktionalen Fragen völlig in den Hintergrund treten (Teichler u.a. 1987, S. 104ff.). Dieses Bild mag für den deutschen Hochschullehrer (mit Schattierungen nach Fach) plausibel sein und mit früheren dort auch zitierten Untersuchungen übereinstimmen, während für das "pädagogische" angelsächsische College (bisher) regelmäßig auch die Bedeutung des Enthusiasmus, der Zuwendung zu den Studierenden und der Vorbildfunktion des Hochschullehrers herausgestellt wurde (vgl. z. B. Wilson 1975; Moses 1985).

Hier wie dort verdeckt das Gesamtbild wiederum die eigentlich "spannenden" Prozesse, wie sich hier Studierende an ihren HochschullehrerInnen "entzünden", dort an ihnen "reiben", vielfach unter ihnen leiden... (Ottersbach u.a. 1988), und daß sie mit den Widersprüchen zwischen deren Sonntagsreden und Alltagsverhalten fertig werden müssen.

Man erinnere sich, damit zu den Integrationsleistungen der Individuen zurückkehrend, schließlich und vor allem der oben schon beschriebenen Differenzierung der Lebensbezüge, in denen die Studierenden gleichzeitig stehen und deren Chancen und Anforderungen sie fortgesetzt ausbalancieren müssen (Lehr-Lernorganisation im Fach, Universität im großen, künftiger Beruf und gegenwärtiges Jobben, Eltern- und jetzige Familie, privates Heim und (sub)kulturelle und politische Aktivität - und dies in fortgesetztem Prozeß zwischen den besonders kritischen Phasen des Studienanfangs und Studienendes und zwischen den das Studium begleitenden Hoffnungen und düsteren Ausichten, Begeisterungen und "Fluchtgedanken".

5. Sozialisationsforschung - Oder: personale Identität und fachspezifischer Habitus

Spätestens mit der letzten Frage sind wir allerdings über die herkömmlichen Grenzen der Lehr-Lern-Forschung hinaus und in den Bereich der Sozialisationsforschung eingewechselt. Denn diese Frage ist es ja wohl, die, wenigstens in der deutschen Diskussion, die Arbeit am und mit einem interaktionistischen Konzept der Identität, der Identitätsentwicklung und Identitätskrisen angetrieben hat (Sommerkorn 1981; Vogel 1986). Sie findet ihren forschungspraktischen Ausdruck in der Zuwendung zu subjektiven Erfahrungen der Hochschulumwelt (Ottersbach u.a. 1988), zu Entwicklungskrisen (Krüger u.a. 1986), zu "Lebensverlauf und Biografie" (vgl. Buttgereit 1987, besonders die aspektreiche Einleitung des Herausgebers und die Beiträge von Hermanns und Heipcke darin) und zur Elaboration des Subjektbegriffs selbst (Liebau 1987).

In der schwedischen Forschung ist eine ähnliche Akzentverschiebung zugunsten individueller Entwicklung wenigstens der Wirklichkeitskonzepte und Sinnkategorien ebenfalls wiederum in den Arbeiten von Marton und Kollegen erkennbar; in der amerikanischen Szene wird sie am deutlichsten durch die Unterschiede zwischen den beiden gleichermaßen monumentalen und eindrucksvollen Sammelbänden über das amerikanische College von Sanford (1962) und Chickering u.a. (1981) illustriert, deren letzterer, als Nachfolger des ersteren gedacht, explizit die Persönlichkeitsentwicklung und Entwicklungsbedürfnisse der unterschiedlichen Studierenden zum Mittel- und Ausgangspunkt der Analyse macht. (Es muß verwundern, daß danach ein enzyklo-

pädisch gemeinter Überblick über die impact-of-college-Forschung (vgl. Weidman 1989) sich damit nicht weiter auseinandersetzt, sondern unverrückt einer Art "people-processing"-Modell folgt).

Was dieser sonst weithin zu beobachtende Trend von einem "Gemeinsame-Merkmale-Ansatz" zum "Internale-Struktur-Ansatz" (Lind 1981, S. 137ff. in Anknüpfung an Allport) sonst noch alles impliziert und zur Folge hat, haben wir für die deutsche Forschung vor einigen Jahren schon diskutiert (Portele/Huber 1983; Huber/Vogel 1984).

Hier seien nur noch zwei Gedanken hervorgehoben: Auch in der Hochschulsozialisationsforschung ist damit zwischen den beiden Bereichen, die sie doch eigentlich immer wieder zugleich zu bearbeiten hätte, nämlich dem der Individuierung (Persönlichkeitsentwicklung) und dem der Sozialisation (Reproduktion der Gesellschaft), eine Gewichtsverschiebung zugunsten des ersteren zu beobachten. Man könnte auch sarkastisch kommentieren: wo die gesellschaftlichen Verhältnisse immer unübersichtlicher, die Herrschaftsstrukturen und Klassenlagen immer erfolgreicher verschleiert werden - und zwar für die zu untersuchenden Subjekte wie für die forschenden - da wendet sich alles Interesse den Subjekten zu, der Frage, wie sie diese Verhältnisse erleiden, bewältigen, sich selbst darin bewahren. Damit geht auch die Hochschulsozialisationsforschung in die gleiche Richtung wie in der allgemeinen Studentenforschung die Wahrnehmung der tatsächlichen Differenzierung der Studentenschaft und das Abstandnehmen von generellen Aussagen über "die" Studenten, aber auch von generellen Förderungsmaßnahmen für sie, und wie in der Lehr-Lern-Forschung die Verlagerung der Verantwortung von der didaktischen Gestaltung der Lehre auf die individuellen Strategien des Lernens. (Diese Tendenzen gehen, nebenbei bemerkt, gut zusammen mit einer Entpolitisierung der Gesellschaftstheorie überhaupt, wie durch die überall siegreiche Systemtheorie gefördert, und der Bildungspolitik bzw. Pädagogik, wie durch den Focus auf Werte und Werte-Erziehung gelenkt).

Damit sollen Bedeutung und Notwendigkeit dieser Forschungsrichtung als solche nicht bestritten werden: die Frage, wie die Subjekte verarbeiten, was sie verarbeiten müssen, ist gestellt und nicht anders beantwortbar, als daß sie, ob nun durch stärker in die Tiefe nachfragende Fragebögen (vgl. Lind 1981) oder, wie naheliegend und zumeist, durch intensive Interviews sich selbst äußern (vgl. als Beispiel dafür Vogel 1986). Oder, ergänzend, durch die Analyse zusammenhängender Selbstäußerungen, die sie in anderen Zusammenhängen tun: Interviewäußerungen (und übrigens Bilder) in Fernsehreportagen (wie z.B. die hervorragend gemachte Sendereihe von R. Kahrl "Studieren und kein Land in Sicht?", NDR III, 19.-23.6.1987) und vor allem belletristische Literatur von Studierenden und über sie sind meines Erachtens als Quellen und als mögliche Gegenstände hermeneutisch-kritischer Interpretation noch keines-

wegs hinreichend ausgeschöpft. Dogmatische Grenzen der Wissenschaft sollten hier nicht gezogen werden: je individueller die biographischen Fallstudien, je ausführlicher die intensiven oder narrativen Interviews wörtlich wiedergegeben und Beobachtungen detailliert geschildert werden, desto mehr nähern sich Resultate qualitativer Methoden den Texten der schönen Literatur schon an.

Zur Offenheit solchen anderen Annäherungen gegenüber und damit zu einer gewissen Selbstrelativierung der soziologischen Sozialisationsforschung besteht umso mehr Anlaß, als mit Individualstudien dieser Art nicht nur der Anspruch auf einfache Generalisierung qua statistischer Repräsentativität aufgegeben wird, sondern durch sie hindurch zwei naive Prämissen der begrifflichen Rekonstruktion der Persönlichkeitsentwicklung ins Wanken gebracht werden: die der Einheit des Lebenslaufs und die der inneren Konsistenz der Vorstellungen und Empfindungen als Voraussetzung von Identität. Aber: Diese Zuwendung zum Individuellen bedarf der Korrektur, der Ergänzung, damit nicht dem Bewußtsein und der Kritik entzogen wird, welche Gewalt die gesellschaftlichen Strukturen über die Persönlichkeitsentwicklung ausüben und wie diese durch deren andere Seite, die Sozialisation, reproduziert werden. Es ist dies das Anliegen derjenigen Arbeiten oder besser Vorarbeiten der Hochschulsozialisationsforschung, die jene andere Richtung der Differenzierung, die wir ebenfalls in allen Bereichen konstantiert haben, nämlich nach den akademischen Disziplinen, verfolgt (vgl. z. B. Burkart 1980; Schütte 1982; Schmidt 1985). Mit dem von Bourdieu (1976, 1982) übernommenen Leitkonzept des Habitus geht es hier darum zu untersuchen, wie durch die unterschiedliche soziale Rekrutierung und Perspektive der Mitglieder der Disziplinen, die ihrerseits je einen bestimmten Status haben und vermitteln, die gesellschaftlichen Schichtungen und Hierarchien reproduziert werden und zugleich durch die Partizipation an der Kultur (im umfassendsten Sinne verstanden) der jeweiligen Disziplin die Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmuster ausgebildet werden, die jene Zustände, die vertikale und horizontale Arbeitsteilung und die Funktionen und Privilegien der Akademiker in ihr so scheinbar selbstverständlich werden lassen.

Aber damit bin ich bei meinem *ceterum censeo*, daß der fachspezifische Habitus theoretisch untersucht und hochschuldidaktisch transzendiert werden muß. Auch da wachsen der Hydra neue Köpfe - und an die traue ich mich hier nicht mehr heran.

Literatur

BARGEL, T. u.a.: Studiensituation und studentische Orientierungen. Bad Honnef 1984 (BMBW, Studien zu Bildung und Wissenschaft, 5).

- BARGEL, T. u.a.: "Ist die These vom Wandel der Sozialisation haltbar? Auf der Suche nach empirischen Anhaltspunkten". In: *Hochschulausbildung* 2 (1984b), H. 3, S. 137-147.
- BECKER, H. S.: "What do they really learn at college?" In: FELDMAN, K.A. (Hg.): *College and Student*. New York 1972, S. 103-108.
- BERGER, W. und KOTZMANN, E.: "Neue Medien in Forschung und Lehre". In: *Zeitschrift für Hochschuldidaktik* 9 (1985), Sonderheft 11, S. 109-123.
- BERNING, E.: *Hochschulwesen im Vergleich Italien - Bundesrepublik Deutschland*. München: Bayer. Inst. für Hochschulforschung und Hochschulplanung 1988 (Monographien NF 20).
- BERNSTEIN, B.: "Klassifikation und Rahmung pädagogisch vermittelten Wissens." In: ders.: *Beiträge zu einer Theorie des pädagogischen Prozesses*. Frankfurt 1977, S. 125-161.
- BIRK, L., GRIESBACH, H., LEWIN, K., SCHACHER, M.: *Abiturienten zwischen Schule, Studium und Beruf - Wirklichkeit und Wünsche*. München: 1978 (HIS-Hochschulplanung, Bd. 28).
- BOCHOW, M. und JOAS, H.: "Der Lehrkörper der deutschen Hochschulen." In: D. GOLDSCHMIDT u.a. (Hg.): *Forschungsgegenstand Hochschule*. Frankfurt 1984, S. 81-106.
- BOUD, D. (Hg.): *Developing Student Autonomy in Learning*. London 1981; 1987².
- BOURDIEU, P.: "le champ scientifique." In: *Actes de la recherche en sciences sociales* 2-3 (1976a), S. 88-104.
- BOURDIEU, P.: *Entwurf einer Theorie der Praxis*. Frankfurt/M. 1976b.
- BOURDIEU, P.: *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt 1982.
- BOURDIEU, P.: *Homo academicus*. Paris 1984.
- BRAXTON, J. M.: "The Normative Structure of Science: Social Control in the Academic Profession." In: J.C. SMART (Hg.): *Higher Education. Handbook of Theory and Research*, Vol. II. New York 1986, S. 309-357.
- BURKART, G.: *Strukturprobleme universitärer Sozialisation. Eine Fallrekonstruktion am Beispiel des Medizinstudiums*. Diss. phil. Frankfurt 1980.
- BUTTGEREIT, M. (Hg.): *Lebenslauf und Biografie*. Wiss. Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung, Kassel 1987 (Werkstattberichte 18).
- CERYCH, L.: *International Comparisons*. Appendix to WILLIAMS, G. und BLACKSTONE, T.: *Response to Adversity*. Society for Research into Higher Education, Guilford 1983, S. 133-146.
- CHICKERLING, A. W. u.a.: *The modern American college. Responding to the new realities of diverse students and a changing society*. San Francisco 1981.
- CLARK, B. und TROW, M.: "The Organizational Context." In: NEWCOMB, Th. und WILSON, E. (Hg.): *College Peer Groups*, Chicago 1966, S. 17.
- CLEMENS, B. u.a. (Hg.): *Töchter der Alma Mater. Frauen in der Berufs- und Hochschulforschung*. Frankfurt, 1986.
- COOPER, W. E. und FABRIAN, C. S.: "Long-range course planning by college students." In: *Higher Education*, 1987, 16 (1), S. 95-102.
- DAHLGEN, L. O.: *Effects of University Education on the Conception of Reality*. Göteborg 1978 (Reports from the Institute of Education, Univ. of Göteborg, Nr. 65).
- ELTON, L.: *Teaching in Higher Education: Appraisal and Training*. London 1987.
- ENTWISTLE, N. J. und RAMSDEN, P.: *Understanding Student Learning*. London 1983.

- EWERT, P. und LULLIES, St.: Das Hochschulwesen in Frankreich. München: Bayer. Inst. für Hochschulforschung und Hochschulplanung 1984 (Monographien NF Bd. 12).
- FELDMAN, K. A. (Hg.): *College and Student*. New York 1972.
- FELDMAN, K. A. und NEWCOMB, Th. M.: *The Impact of College on Students*. 2 Bde., San Francisco 1969 und 1970.
- FINCHER, C.: "Learning Theory and Research." In: J.C. SMART (Hg.): *Higher Education. Handbook of Learning. Theory and Research*. Vol. I, New York 1985, S. 63-96.
- FRAMHEIN, G.: *Alte und neue Universitäten. Einzugsbereiche und Ortswahl der Studenten, Motive und Verhalten*. Bad Honnef 1983 (Schriftenreihe Hochschule, hg. vom BMW, H. 44).
- FRAMHEIN, G., u.a.: *Studium und Hochschulpolitik. Eine Untersuchung über Informationsverhalten, Studiensituation und gesellschaftspolitische Vorstellungen von Studenten*. Bundesminister für Bildung und Wissenschaft, Bonn 1981 (Schriftenreihe Hochschule Nr. 39).
- FRAMHEIN, G. und LANGER, J. (Hg.): *Student und Studium im interkulturellen Vergleich. Students Worlds in Europe*. Klagenfurt 1984 (Klagenfurter Beiträge zur bildungswiss. Forschung, H. 14).
- FUNKE, L. A. (Hg.): *Hochschulzugang und Probleme beim Studium von Arbeiterkindern*. Hans-Böckler-Stiftung, Düsseldorf o.J. (1986).
- GELLERT, C.: *Vergleich des Studiums an englischen und deutschen Unversitäten*. Bayer. Inst. f. Hochschulforschung und Hochschulplanung, München 1983 (Monographien NF Bd. 3).
- GEULEN, D.: "Thesen zur Metatheorie der Sozialisation." In: H. WALTER (Hg.): *Sozialisationsforschung*. Bd. I, Stuttgart 1973, S. 85-101.
- GRIESBACH, H., u.a.: "Studenten, Studiensituation und Studienverhalten." In: L. Huber (Hg.): *Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule*. Stuttgart: 1983 (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, 10), S. 219-249.
- HECQUET, I. et. al.: *Recent Student Flows in Higher Education*. New York 1976.
- HEINZEN, G. und KOCH, U.: *Von der Nutzlosigkeit, erwachsen zu werden*. Roman. Reinbek 1985.
- HIS-Ergebnisspiegel. Hannover HIS-GmbH 1987.
- HORNBOSTEL, St. und OEHLER, Chr.: "Aspekte eines internationalen Vergleichs von Hochschulsystemen." In: *Hochschule im Spannungsfeld von externer Funktionalität und interner Rationalität*. Freie Unversität/Zentralinst. für sozialwiss. Forschung, Berlin o.J. (1985) (Forschungsprojektschwerpunkt "Ökonomische Theorie der Hochschule, Arbeitshefte 3), S. 144-156.
- HOUNSELL, D.: "Lehr- und Lernforschung im Hochschulbereich." In: L. Huber (Hg.): *Ausbildung und Sozialisation der Hochschule*. Stuttgart 1983 (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, 10), S. 355-366.
- HUBER, L.: *Sozialisation in der Hochschule*. In: HURRELMANN, K. und ULRICH, D. (Hrsg.): *Handbuch der Sozialisationsforschung*. Weinheim 1980.
- HUBER, L.: *Studienstituation heute und Wandel der Studentenrolle*. Hamburg 1985 (Hochschuldidaktisches Stichworte, hg. vom IZHD, H. 19).
- HUBER, L.: "Verändertes Bildungsverhalten, Wandel der Studentenrolle und Studienzeit." In: *Studienzeiten auf dem Prüfstand*. Hannover HIS 1988, S. 113-138.

- HUBER, L. und PORTELE, G.: "Hochschullehrer." In: HUBER, L. (Hg.): *Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule*. Stuttgart 1983 (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, 10).
- HUBER, L. und VOGEL, U.: "Studentenforschung und Hochschulsozialisation." In: D. GOLDSCHMIDT u.a. (Hg.): *Forschungsgegenstand Hochschule*. Frankfurt 1984, S. 107-153.
- ISSERSTEDT, L. W. u.a.: *Das soziale Bild der Studentenschaft*. 11. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks. Bonn-Bad Godesberg 1986 (Studien zu Bildung und Wissenschaft, hg. vom BMBW).
- JENS, W. (Hg.): *Studentenalltag*. München: 1985.
- KATCHADOURIAN, H.A. und BOLI, J.: *Careerism and Intellectualism among College Students*. San Francisco 1985.
- KAZEMZADEH, F. und SCHAEPER, H.: *Fachspezifische Studentenprofile - Bedingungen der Integration in das Studium*. Hannover: HIS GmbH 1983 (Hochschulplanung 44).
- KAZEMZADEH, F. und SCHAEPER, H.: *Wer findet sich im Studium zurecht? Ergebnisse einer Untersuchung von Studenten in der Eingangsphase des Studiums*. Hannover, HIS 1984 (Hochschulplanung, 52).
- KEIL, W. und PIONTKOWSKI, U.: *Strukturen und Prozesse im Hochschulunterricht*. Weinheim 1973.
- KELLERMANN, P.: "Dominante Phänotypen des Gesamtstudenten." In: ders.: *Arbeit und Bildung III*. Klagenfurt 1986, S. 86-120.
- KELLERMANN, P.: *Studienmotive und Arbeitsperspektiven von Erstimmatrikulierten*. Forschungsbericht im Auftrag des Bundesministeriums für Wissenschaft und Forschung. Klagenfurt 1987 (Hektogr. Ms.).
- KIEL, S.: *Der Hochschullehrer als Betreuer*. Berlin/DDR 1987 (Hochschulbildung heute).
- KOSLOW, A. A. und STARKE, U.: *Lebensweise und Persönlichkeitsentwicklung von Studenten*. Leipzig 1985.
- KRÜGER, H. J., MACIEJEWSKI, F., STEINMANN, I.: *Studentenprobleme. Psychosoziale und institutionelle Befunde*. Frankfurt/New York 1982.
- KRÜGER, H. J. u.a.: *Studium und Krise. Eine empirische Untersuchung über studentische Belastungen und Probleme*. Frankfurt 1986.
- KUH, G. D. et al.: "Changes in research on college students published in selected journals between 1969 and 1983". In: *Review of Higher Education* 9 (1986), S. 177-192.
- LADD, E. C. und LIPSET, S. M.: *The Divided Academy*. New York 1975.
- LANG, S.: *The File*. New York, Heidelberg, Berlin 1981.
- LAURILLARD, D.: *The Processes of Student Learning*. In: *Higher Education* 8 (1979), S. 395-409.
- LIEBAU, E.: *Gesellschaftliches Subjekt und Erziehung*. München: 1987
- LIND, G.: *Die zwei Ansätze zur Erfassung der Identität und ihre Integration*. In: I. N. SOMMERKORN (Hg.): *Identität...* (1981), S. 134-152.
- MARTON, F., HOUNSELL, D. und ENTWISTLE, N. (Hg.): *The Experience of learning*. Edinburgh 1984.
- McCORD, M. T.: "Methods and Theories of Instruction". In: SMART, J. C. (Hg.): *Higher Education. Handbook of Theory and Instruction, Vol. I*. New York: 1985, S. 97-131.
- MECHSNER, F.: *Vorwärts rückwärts oder Das unheimlich totale Leben*. Roman. München 1984.

- MORSCH, R. u.a.: Ingenieure. Studium und Berufssituation. Frankfurt 1974.
- MOSES, I.: High quality teaching in a university: identification and description." In: *Studies in Higher Education* 10 (1985), H. 3, S. 301-313.
- NEAVE, G.: "The changing face of the academic profession in Western Europe." In: *European Journal of Education* 18 (1983), H. 3, S. 217-227.
- NEWBLE, D. J. und GORDON, M. J.: "The learning style of medical students." In: *Medical Education*, 19, 1985, (1), S. 3-8.
- OEHLER, Chr.: "Forschungsprobleme des internationalen Vergleichs von Hochschulsystemen und Hochschulplanung." In: HORNBOSTEL, S., OEHLER, Chr. und TEICHLER, U. (Hg.): *Hochschulsystem und Hochschulplanung in westlichen Industriestaaten*. Kassel: Wiss. Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung 1986 (Werkstattberichte 15), S. 9-20, bes. S. 19.
- OLESON, V.L. und WHITTAKER, W.: *The silent dialogue. A study in the social psychology of professional socialization*. San Francisco 1968.
- OTTERSBUCH, G., GRABSKA, K. und SCHWARZE, E.: *Psychologie: Das verfehlte Studium*. Hamburg 1988 (IZHD; hektogr. Ms.).
- OVER, A.: *Die deutschsprachige Forschung über Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland. Eine kommentierte Bibliographie 1965-1985*. München 1988.
- PASCARELL, E. T.: "College Environmental Influences on learning and cognitive Development: A critical review and syntheses." In: SMART, J. C. (Hg.): *Higher Education. Handbook of Theory and Research*, vol. I, 1985, S. 1-5.
- PASCARELLA, E. T.: "Students effective development within the college environment." In: *Journal of Higher Education* 56 (1985), S. 640-663.
- PEISERT, H., BARGEL, T., FRAMHEIN, G.: *Studiensituation und studentische Orientierungen an Universitäten und Fachhochschulen. 2. Erhebung zur Studiensituation im WS 1984/85*. Bad Honnef 1988 (Studien zu Bildung und Wissenschaft, hg. vom BMBW, 59).
- PORTELE, G.: *Entfremdung bei Wissenschaftlern*. Frankfurt 1981.
- PORTELE, G., HUBER, L.: "Hochschule und Persönlichkeitsentwicklung." In: HUBER, L. (Hg.): *Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule*. Stuttgart 1983 (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 10, S. 92-113).
- PRAHL, H.-W.: "In Einsamkeit und Freiheit am Bildschirm. Verändern neue Medien die Hochschulausbildung?" In: *Hochschulausbildung* 4 (1986), H. 2, S. 65-79.
- PREISSER, R.: *Literatur- und Forschungsdokumentation zum Thema Arbeiterkinder als Gegenstand der deutschen Hochschulforschung*. Berlin 1982 (hektogr. Ms.).
- RAMSDEN, P.: "Student learning research: retrospect and prospect." In: *Higher Education Research and Development* 4, 1985, 1, S. 51-69.
- ROSSUM, v., E. J., DEJKERS, R., HAMER, R.: "Students learning conceptions and their interpretation of significant educational concepts." In: *Higher Education* 14 (1985), H. 6, S. 617-641.
- ROSSUM, v., E. J. und SCHENK, S. M.: "The relationship between learning conception, study strategy and learning outcome." In: *British Journal of Educational Psychology*, 54, 1984 (1), S. 78-83.
- SANFORD, N. (Hg.): *The American College*. New York 1962.
- SCHMIDT, J.: "Naturwissenschaft und Fachsozialisation." In: *Hochschulausbildung* 3 (1985), H.3, S. 141-164.
- SCHNEIDER, H.: *Studentenbefragungen in der Bundesrepublik Deutschland. Methodische Problematik, Themen- und Ergebnisvielfalt*. Pfaffenweiler 1985.

- SCHNITZER, K. u.a.: Das soziale Bild der Studentenschaft in der Bundesrepublik Deutschland. Ergebnisse der 10. Sozialerhebung an Deutschen Studentenworks im SS 1982. Bad Honnef 1983 (Schriftenreihe Hochschule, hg. vom BMBW, H. 46).
- SCHOBER, Sieghild: Studienzeitverlängerung. Düsseldorf 1981 (Schriftenreihe PPP: Hochschulforschung).
- SCHRIEWER, J.: Die französischen Universitäten 1945-1968. Bad Heilbrunn 1972.
- SCHÜTTE, W.: Die Einübung des juristischen Denkens. Juristenausbildung als Sozialisationsprozeß. Frankfurt 1982.
- SCHULMEISTER, R.: Bedarf und Nachfrage nach Computerwissen für den Hochschulunterricht. Hamburg 1987 (IZHD, hektogr. Ms.).
- STARKE, K.: Jugend im Studium. Zur Persönlichkeitsentwicklung von Studenten. Berlin/DDR 1980².
- SMITH, R. M.: Learning how to learn: applied theory for adults. Milton 1983.
- SNYDER, B. R.: The Hidden Curriculum. New York 1971.
- SOMMERKORN, I. N. (Hg.): Identität und Hochschule. Hamburg 1981 (AHD, Blickpunkt Hochschuldidaktik, 64).
- Studienzeiten auf dem Prüfstand. Hannover 1988 (Hochschulplanung, 70).
- TEICHLER, U. (Hg.): Hochschule - Studium - Berufsvorstellungen. Eine empirische Lernuntersuchung zur Vielfalt von Hochschule und deren Auswirkungen. Bad Honnef 1987 (Studien zu Bildung und Wissenschaft, hg. vom BMBW, S. 50).
- TRENT, J. W. und COHEN, A. M.: "Research on Teaching in Higher Education." In: TRAVERS, R. M. W. (Hg.): Second Handbook of Research on Teaching. Chicago 1973, S. 997-1071.
- VOGEL, U.: Studienstrategien von Studenten. Biographische Analysen. Frankfurt 1986.
- WEIDMAN, J. C.: "Undergraduate Socialisation." In: SMART, J. C. (Hg.): Higher Education. Handbook of Theory and Research. Vol. V. (1989).
- WILDT, J.: "Forschung über Lehre und Lernen an der Hochschule." In: GOLDSCHMIDT, D. u.a. (Hg.): Forschungsgegenstand Hochschule. Frankfurt 1984, S. 155-179.
- WILSON, J. D.: Student learning in higher education. London 1981.
- WILSON, R. et al.: College professors and their impact on students. New York 1975.