
Hochschulsozialisation und Reproduktion der Gesellschaft

Noch einige weitere Bemerkungen zum Thema

von Ludwig Huber

1.

Diese Zeitschrift sieht - dankenswerterweise, wie ich finde - den ihren Namen stiftenden Gegenstand "Hochschulausbildung" als eingebettet in einen weiteren institutionellen und gesellschaftlichen Kontext - so auch in ihrem Zusammenhang mit "Hochschulsozialisation". In den letzten Ausgaben (3/89 und 4/89) hat sich dazu ein Diskussionsfaden angespannt, an dem fortzuwirken mich reizt. Insbesondere die Position, die KLÜVER dabei gegen ENGLER/FRIEBERTSHÄUSER (1989) und PREISSER (1989) bezogen hat und die, wie bei ihm üblich, an Klarheit und Entschiedenheit nichts zu wünschen übrig läßt, fordert eine Erwiderung geradezu heraus.

Dies geht mir erst recht so nach folgender Erfahrung: vor kurzem sollte ich meinen Beitrag "Sozialisation in der Hochschule" zum von HURRELMANN/ULICH herausgegebenen "Handbuch der Sozialisationsforschung" (1980) für dessen Neu-Ausgabe überarbeiten (vgl. HUBER 1990a). Das erschien mir als eine ziemlich selbstverständliche und im Sinne einer "Fortschreibung", wie ich dachte, auch bewältigbare Aufgabe. Ihr nähertretend mußte ich mir gestehen, daß die nur zehn Jahre seither genügt haben, damalige Unsicherheiten bezüglich des Konzepts Hochschulsozialisation zu verstärken und neue hinzuzufügen - von der Wahrnehmung veränderter Realitäten an den westdeutschen Hochschulen (diese nur als Beispiel) bis zu veränderten Konzepten im Nachdenken über Sozialisation.

2.

Wenigstens kurz zu erwähnen ist als erstes das sich fortsetzende **Größenwachstum**. Die Zahl der Studierenden ist seit 1975 von ca. 840.000 auf z. Zt. ca. 1,5 Millionen gestiegen, während die des wissenschaftlichen Personals um noch nicht einmal 3% erhöht und die Studienplätze (Flächen, Infrastruktur) nicht

mehr nennenswert ausgebaut wurden. Daß sich diese veränderten Verhältnisse im Erleben der Hochschulumwelt niederschlagen und mittelbar, nämlich über abnehmende Integration, auch deren Sozialisationskraft schmälern können, ist subjektiv und theoretisch plausibel, empirisch aber weiterhin untersuchungsbedürftig: Amerikanische Forschungen (vgl. PASCARELLA 1985b mit weiterer Lit.) sprechen dafür, während PEISERT u.a. (1988) in **Befragungsergebnissen** zur Dichte von und Zufriedenheit mit Kontakten keine wesentlichen Änderungen konstatieren.

Starke Rückwirkungen hatten und haben Entwicklungen im **Beschäftigungssystem**, insbesondere die Lage auf dem Arbeitsmarkt. Entsprechend der existentiellen Bedeutung für die Betroffenen selbst und wiederum der Bedeutung dieser Gruppe für Politik und Ökonomie - und ihrer Artikulationsfähigkeit! - ist die Zahl der Analysen und Untersuchungen hierzu Legion. In der Summe ergeben sie immer das Gleiche: Im ersten Schritt werden diese Umstände in den Entscheidungen der Studienberechtigten darüber berücksichtigt, ob überhaupt und ob gleich oder erst später, im Anschluß an Berufsausbildung oder -tätigkeit, ein Studium aufgenommen werden soll, und sodann in der Wahl des Faches bzw. Studienganges (vgl. SCHNITZER u.a. 1986, bes. S. 369ff.). Die Folge ist eine keineswegs von der Hochschule selbst induzierte Veränderung der Hochschulumwelt in ihrer sozialen Dimension: die Art der Leute, mit denen der oder die in sie eintretende Studierende mit seinerseits veränderten Voraussetzungen zusammentrifft. Im zweiten Schritt beeinflussen diese Perspektiven das Erleben des Studiums: Mindestens 40% aller Studenten fürchten Arbeitslosigkeit oder doch Dequalifikation, in den Sprach-, Kultur- und Sozialwissenschaften durchgängig weit mehr (bis zu zwei Drittel), in anderen Fächern je nach Wahrnehmung der Konjunktur bzw. Prognosen zunehmend (z.B. Medizin) oder wechselnd (z.B. Bauingenieure, Lehrer) und Frauen überall mehr als Männer. Sie fühlen sich dadurch zunehmend belastet: Desorientierung in den Zielen, Unsicherheit in der Planung des Studiums, Neigung zu Fachwechsel, Studienabbruch, Desengagement, Pro-forma-Studium und psychische Krisen sind die begreiflichen, verbreiteten Folgen, die durch auch zu beobachtende positive Strategien (Zusatz- oder Höherqualifizierung hie, Interessen- oder Bildungsstudium da) nicht aufgewogen werden. So sehr damit die Studienerfahrung beeinflußt wird, so ungewiß sind einstweilen die längerfristigen Folgen in Identität und Habitus, die erst als Sozialisationseffekte gelten dürften. Gewiß ist, daß diejenigen Konzeptionen des Hochschulsozialisationsprozesses, die darin vor allem antizipatorische, professionelle Sozialisation am Werke sehen, bei Lockerung des Berufsbezuges an Erklärungskraft verlieren oder modifiziert werden müssen.

Prozesse des gesellschaftlichen Wertewandels, so sie sich denn feststellen lassen, reichen weit über die Hochschule hinaus, aber eben auch in diese hinein. Allerdings durchaus widersprüchlich: Auf der einen Seite bekundete im letzten Jahr-

zehnt wie in der jüngeren Generation überhaupt, so gerade auch ein Teil der Studierenden nicht nur in der Bundesrepublik stärker die sogenannten postmaterialistischen oder alternativen Werte eines anderen Lebens (Unabhängigkeit, Kreativsein, Freundeskreis, Konsumdistanz, Naturbewahrung), Arbeitens (Sinnhaftigkeit, Selbstverwirklichung, Gestaltungsfreiheit, Kooperation, Leistung nicht als Selbstzweck) und Politikmachens (nach Zielen: Abrüstung, Ökologie etc., und Formen: außerhalb der Apparate und Parteien). Auf der anderen Seite bleiben die starken Akzente, die die staatliche Wissenschaftspolitik programmatisch und faktisch auf die Förderung von "zukunftsträchtiger" Naturwissenschaft und Spitzentechnologie setzt, zusammen mit den höheren Berufsaussichten, aber auch Konkurrenzanforderungen in diesen Bereichen gewiß nicht ohne - bisher weniger untersuchte - Folgen auf Ziele, Strategien und Selbstverständnis anderer Teile der Studierenden. Das Resultat ist daher weniger ein allgemeiner Wandel als vielmehr eine stärkere Polarisierung der Werthaltungen in verschiedene, mit bestimmten Fächergrenzen kongruente Lager (vgl. PEISERT u.a. 1988, 291ff., 308ff.; HUBER 1988). Dies könnten sehr nachhaltige Sozialisierungseffekte sein, die sich in Berufsentscheidungen, Lebensweisen, in zwei Kulturen der Gesellschaft überhaupt fortsetzen (wobei die Kluft zwischen ihnen anders als von SNOW 1967 angesprochen, nicht zwischen Geistes- und Naturwissenschaften verläuft, sondern zwischen für Produktion und Ökonomie relevanten und gute Berufsaussichten eröffnenden Fächern und den anderen, dem "Rest"). Diese Effekte werden aber gewiß nur zu einem kleinen Teil durch die Hochschule bewirkt, allenfalls in den Fachkulturen verstärkt. In jedem Falle sind damit, wie schon mit früheren Beobachtungen zu einem "neuen Sozialisierungstyp 'Narziß'" (vgl. ZIEHE 1975) alle "unhistorischen" Aussagen über Hochschulsozialisierung infrage gestellt, die nicht die Spezifik der Epoche bzw. der "Generation" der jeweils Studierenden berücksichtigen (in seiner allgemeinen Bedeutung eindrücklich vorgestellt z.B. in PREUSS-LAUSITZ u.a. 1983, in der Auswirkung auf besonders die politischen und sozialen Einstellungen resümiert bei PASCARELLA/TERENZINI 1991; vgl. auch KELLERMANN 1986 und für die Verschmelzung auch mit Fachspezifischem, hier Medizin, FUNKENSTEIN 1978 und JOHNSON 1983).

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

renden, die älter sind und/oder schon mehr vorgängige Berufs- und Lebenserfahrung haben (vgl. SCHNITZER u.a. 1983, 1986; PEISERT u.a. 1988; HUBER 1985, 1988). Was immer nach einem Hochschulstudium an Persönlichkeitsveränderungen wahrgenommen wird, ist nicht der Hochschule allein, sondern dem wohl unauflöselichen Zusammenwirken der Tätigkeiten und (auch emotional intensiven) Erfahrungen in allen diesen Bezügen zu verdanken.

Schließlich gehört auch hierher die bedeutendere Rolle der **Frauen** an der Hochschule. Dies ist nicht so sehr eine quantitative Veränderung, insofern der Anteil der Frauen an den Studierenden im letzten Jahrzehnt nur mäßig weiter gestiegen ist (und an den Lehrenden gar nicht) und zur Zeit knapp unter 40% stagniert. Stark gewandelt hat sich aber zum einen das Bewußtsein der Studentinnen und Wissenschaftlerinnen von sich und ihrer besonderen Situation, ihre Bereitschaft und Kompetenz, sich zu artikulieren und zu organisieren, und zum anderen, im Zusammenhang damit, die Aufmerksamkeit einer Forschung, die, meist von Frauen betrieben, zunehmend die männlichen Züge der hochschulischen Lehr-Lern-Kultur, der Interaktionsstrukturen und sogar der Paradigmen und sozialen Formen der Wissenschaft selbst aufzudecken beginnt (vgl. wiederum nur als Beispiele aus täglich wachsender Literatur ECARIUS 1988 mit Lit.; CLEMENS u.a. 1986). Das erste hat vermutlich das Klima in und das Erlebnis der Hochschulumwelt in vielen Fächern zumindest für die Studentinnen, wahrscheinlich auch für die Studenten beträchtlich verändert. Das zweite zwingt eigentlich dazu - nur daß dies bisher nicht einmal ansatzweise geleistet ist - alle Aussagen über Hochschulsozialisation daraufhin zu prüfen, wie weit sie überwiegend die der Männer widerspiegeln oder mindestens stark nach den Geschlechtern differenziert werden müßten; insbesondere steht zu prüfen, wie weit das, was als fachspezifischer Habitus erscheint, nicht nur, wie der Terminus suggeriert, dem Fach, sondern auch der nach Fach unterschiedlichen Repräsentanz der Geschlechter geschuldet ist.

Die hier nur skizzierten Entwicklungen bzw. ihr Auftauchen in der Wahrnehmung erschüttern also bisher weithin als selbstverständlich genommene Bezugspunkte der Hochschulsozialisationstheorie: die Integrationskraft der Hochschule als erlebbare soziale Einheit, die antizipatorische Beziehung auf den künftigen Beruf, die naive Abgrenzung gegenüber gesellschaftlichem Wandel, die Einheit der Studentenrolle und die Verallgemeinerbarkeit der Aussagen nicht nur über die Fächer, sondern auch über die Geschlechter (und wie man hinzufügen könnte: die ethnischen und sozialen Herkunft) hinweg. Kann es angesichts dessen überhaupt noch eine Theorie der Hochschulsozialisation geben?

3.

Die Antwort auf diese Frage nun findet KLÜVER (1989, S. 202f.) ganz einfach:

"Man kann hier nur - das aber stringent - theoretisch argumentieren: Wenn die Rede von Hochschulsozialisation einen **theoretischen** Sinn haben soll, dann kann damit nicht einfach eine bestimmte zeitliche Phase in der Biographie junger Menschen gemeint sein...; dann ist es unerlässlich, theoretisch fundierte Reduktionen vorzunehmen: Es ist der Teil der Sozialisationsumwelt theoretisch festzulegen, der den Prozeß als **Hochschulsozialisationsprozeß** charakterisiert, also die Hochschule selbst und deren Aspekte sind theoretisch zu bestimmen und anschließend empirisch zu überprüfen." Alles andere, so auch die o.g. Bezüge, sind demgegenüber nur "abgeleitete Fragen, die ihre Relevanz aus der theoretischen Primärbestimmung der Umwelt Hochschule erhalten."

Was diese Primärbestimmung der Umwelt Hochschule ist, ist für KLÜVER nicht im mindesten zweifelhaft: "eine Wissenschaftsdisziplin als Subsystem des Wissenschaftssystems" (ebd. S. 203; vgl. S. 200ff.). Mit diesem Schwert gleichsam schlägt er auf unseren gordischen Knoten schon seit längerem ein: Eine rein systemtheoretische Rekonstruktion des Wissenschafts- und Sozialisationsprozesses entwickelte KLÜVER 1983 (S. 133ff.) etwa so: Das soziale System Wissenschaft, konstituiert durch seine Eigenfunktion der Produktion rationalen, geprüften Wissens, erbringt, soweit in der Universität organisiert - die insoweit nur eine organisatorische Infrastruktur dazu ist -, als Leistung für andere Subsysteme u.a. die universitäre Sozialisation. Die Besonderheiten dieser "Anwendungssysteme" finden ihre Entsprechung in den Erkenntnisinteressen der deshalb ausdifferenzierten Disziplinen (darum ist Hochschulsozialisation immer Fachsozialisation). Deren Struktur, gebrochen durch Fachsystematik und historisch-didaktische Tradition, konstituiert das Curriculum, verstanden als das Gesamt der Lehr-Lern-Situationen des Studiums, in denen sich der **Habitus** (dazu s.u.) ausbildet als disziplinspezifische Kompetenz, nämlich Fähigkeit und Bereitschaft, verschiedene, auch neuartige Situationen gemäß generalisierten (situationsübergreifenden) Schemata zu interpretieren und entsprechende Handlungen zu generieren. In seinem Buch von 1988 schien mir KLÜVER diesen Gedankenrahmen bereits insofern zu transzendieren, als er unter Berufung auf die mikro-soziologischen oder ethnographischen Ansätze der neueren Wissenschaftsforschung darlegte, daß, sehr verkürzt gesagt, die Funktion und Leistungen der Wissenschaft nicht bestehen und nicht begriffen werden können ohne ihre Einbettung in die "**Lebenswelt**", hier verstanden als alltägliches Reden und soziales Handeln, durch das überhaupt der logisch immer offene (unterdeterminierte) Prozeß wissenschaftlichen Arbeitens praktisch nur geschlossen werden kann (vgl. S. 59 u.ö.). "Einsozialisierung" (sic! S. 157 u.ö.) in wissenschaftliches Handeln wäre darum unvollständig und unpraktisch, wenn es sich nur auf

die erkenntnislogischen Kategorien, die im Wissenschaftssystem gelten, bezöge und nicht gerade auch auf die Kompetenz zum wissenschaftlichen **Alltagshandeln** (S. 157ff.). Der jüngste Aufsatz macht allerdings nun deutlich, daß damit nur die "intrasystematische" Funktion der Wissenschaftssozialisation im Dienste des Wissenschaftssystems weiter differenziert werden sollte (vgl. 1990, S. 205).

Vor weiterer Auseinandersetzung mit diesen Thesen möchte ich festhalten, wie sehr ich in wichtigen Punkten mit KLÜVER übereinstimme: Daß Studierende in der Hochschule nicht nur ihr Verhalten zu anderen Subjekten (Interaktion), sondern auch zu ihren Objekten (Gegenstandsbezug) als soziales ausformen, daß Hochschulsozialisation auch Wissenschaftssozialisation und nur als jeweils fachspezifisch geprägte zu haben ist, daß darin wieder der fachspezifische "Blick", eine spezifische Weise der Selektion von Wahrnehmungen und Orientierungen, eine theoretisch und in ihren praktischen Folgen zentrale Bedeutung hat, daß der fachspezifische Habitus in diesem Sinne, die Spezialisierung vorangehender offenerer Dispositionen, den "Erfolg" wissenschaftlicher Sozialisation ausmacht - das alles sind uns gemeinsame Grundannahmen. Nur bezüglich der davon ausgehenden weiteren Reduktionen meine ich - trotz des Zeigefingers, den KLÜVER gegenüber denjenigen erhebt, die ein so "altbekanntes wissenschaftliches Vorgehen" (1990, S. 203) nicht mitmachen - daß sie nicht nur "theoretisch fundiert" sein, sondern auch der Komplexität des Gegenstandsbereichs angemessen bleiben müssen und die interessanten Fragen dabei nicht verschwinden dürfen. Diese Gefahr scheint mir bei seiner Rekonstruktion sowohl der Sozialisationsumwelt wie auch der Sozialisationseffekte zu bestehen.

4.

Obwohl die Rede von Hochschule als Teil auch des Ausbildungssystems von vornherein als "unbrauchbar und irreführend", "im allgemeinen begrifflich hoffnungslos unscharf", "weder theoretisch noch empirisch fundiert" oder bestenfalls als "abgeleitetes Problem" abgekanzelt ist (KLÜVER 1989, S. 201, 202, 203), wage ich noch einmal zu fragen, ob es denn wirklich so ausgemacht ist, daß die Umwelt, die Studentin oder Student erfahren und mit der sie sich auseinandersetzen, ihr sozialisationsrelevantes Soziotop also, **primär** durch das Wissenschaftssystem bestimmt ist. Dann müßte, wenn ich den systemtheoretischen Ansatz insbesondere von LUHMANN (1986, 1987) richtig begriffen habe, dessen systemspezifischer Code "wahr-unwahr", wenn auch in je disziplinspezifischer Programmierung, ihr Handeln regulieren. In der Alltagserfahrung präsent und empirisch überzeugend belegt ist allerdings, wie sehr ein ganz anderer alles Studienhandeln durchdringt: der Code "gut-schlecht" bzw. "besser-schlechter", der zur Funktion "Selektion", der spezifischen des Erziehungs- und Ausbildungssystems gehört (um weiterhin systemtheoretisch zu sprechen).

Denn Selektion ist im Studienalltag allgegenwärtig. Am sichtbarsten in den **Prüfungen**. Ihr Stellenwert in den Wahrnehmungen und Strategien der Studierenden ist gar nicht hoch genug einzuschätzen: Informationen über Abschlüsse, Prüfungsformen und -anforderungen gehören zu den ersten, die StudienbewerberInnen und -anfängerInnen bekommen und in formellen und informellen Beratungsgesprächen erfragen - ohne daß doch die überwiegende Mehrheit das Gefühl der Unsicherheit über die Prüfungsanforderungen je verlore (APENBURG u.a. 1977 B, 241; BREUER u.a. 1975, S. 25, 98 u.ö.). Prüfungsrücksichten werden "internes Steuerungskonzept" (PIONTKOWSKI 1975), determinieren zwar nicht völlig, dirigieren aber doch beträchtlich das Studienhandeln (vgl. VIEBAHN 1980; TEICHLER u.a. 1987, S. 130ff.) und instrumentalisieren insbesondere die Auswahl der Veranstaltungen, Arbeitsthemen, Lehrer und sogar der PartnerInnen für Lern- und Arbeitsgruppen. Die vorherrschenden Prüfungsformen, nach Fächern allerdings unterschiedlich, legen Studierenden "Fakten-Pauken" nahe (vgl. PEISERT u.a. 1988, S. 151ff.); die Tendenz zu "Oberflächen-Lernen" oder additivem Lernen statt "Tiefen-Lernen" oder strukturellem Verstehen (surface vs. deep level learning; serialistic vs. holistic learning; operation vs. comprehension learning) zeigt sich als strategische Reaktion auf die obwaltenden Prüfungssituationen (BIGGS 1973; LAURILLARD 1979) und zugleich Erosionseffekt langjähriger Prüfungserfahrungen (MARTON/SÄLJÖ 1976 u.ö.; vgl. MARTON/HOUNSELL/ENTWISTLE 1985). Generell scheint, auch im internationalen Vergleich, "Studienangst" (Sorge, nicht "mitzukommen", Termine nicht zu schaffen, Beunruhigung wegen schlechter Noten) sich "als hemmender Faktor für tiefgehendes, Verstehen herbeiführendes Lernen auszuwirken" (KUMP u.a. 1987, S. 67). BECKER u.a. (1968) haben in einer brillanten Fallstudie einer Universität in den USA deutlich gemacht, wie die Orientierung auf die nötigen Noten das Kalkül und Handeln im Studienalltag noch bis in die einzelnen Interaktionen hinein (zum "Signale-Auffangen" in die Vorlesung, zur "Gesichtspflege" in die Sprechstunde!) durchdringt und Notenpunkte zu einer Art Währung auf dem ganzen Campus werden. Die subjektive Wahrnehmung der Prüfungsanforderungen, die natürlich modifiziert ist durch Ich-Stärke, Erfolgserfahrungen, Orientierungen usw. der Individuen (TEICHLER u.a. 1987, S. 135 identifizieren "Prüfungsstabile" und Prüfungs-labile"), beschränkt also Ausprägung intrinsischer Motivation, Verfolgung intellektueller Interessen, Vertiefung des Lernens; gerade Studierende, die selbständig arbeiten wollen und könnten, betonen dies (ebd.). Prüfungen werden (neben unsicheren Berufsaussichten) als größte psychische Belastung des Studiums und von mehr als der Hälfte, bis zwei Drittel der Studierenden als solche empfunden - natürlich weniger von den Leistungsbesten (PEISERT u.a. 1988, bes. S. 196ff.; TEICHLER u.a. 1987, S. 130ff.). Zugleich wecken sie Angst, sind einer der Anstöße zu Krisen (vgl. EBHARDT/HEIPCKE 1981): Studierende wissen sich in ihrer Mehrheit von Prüfungen bzw. Prüfern abhängig (vgl. z.B. SCHEER/ZENZ 1973, S. 33f.), äußern fast alle (96%) mittlere oder starke Prüfungsangst

und führen, wenn sie Studienschwierigkeiten haben, sie auf Prüfungen und Prüfungsvorbereitungen zurück (APENBURG u.a. 1977 B, S. 252, 262); Zwischen- und kummulative Prüfungen aktualisieren Mißerfolgsschmerz nicht minder (entgegen früheren Erwartungen), führen aber zu Strategien des Aufschiebens und Wiederholens und damit zu Studienzeitverlängerung (vgl. FISCH 1970; HELBERGER 1988) und entsprechender Absorption des studentischen Zeithaushalts. Der auch pathogene Effekt des Prüfungsdrucks - schwere Angstzustände, Arbeitsstörungen und Beziehungskrisen (vgl. WIESENTHALs Bibliographie in PRAHL 1980) - wird in den Beratungs- und Therapiezentren buchstäblich aktenkundig (vgl. KRÜGER u.a. 1981; 1982, S. 133ff. u.ö.), nicht jedoch die Spuren, die er und der Initiationsakt der Prüfung selbst (mit seinen Projektionen und Regressionen) in den Persönlichkeiten hinterlassen, die sie "gesund" überstehen.

Die potentiellen Prüfungsformen werden fachspezifisch verschieden ausgefüllt (vgl. TEICHLER u.a., S. 127ff.) und sind dadurch als solche geeignet, auch ihrerseits fachspezifische Komponenten des Habitus auszuprägen bzw. KandidatInnen, die ihn nicht zeigen, herauszuprüfen (BOURDIEU/PASSERON 1971, S. 163ff., 186; PORTELE/HUBER 1983, S. 109). Aber sie fügen ihm andere hinzu, die der Sphäre entfremdeter Arbeit entsprechen: extrinsisch bestimmte Wahl der Inhalte etc., Leistungsmotivation, Zeitökonomie, Konkurrenz, Instrumentalisierung von Beziehungen. Daß nachhaltige Wirkungen auf die Persönlichkeitsentwicklung durch das Prüfungssystem, in der Folge der Studentebewegung noch heftig als Instrument der Herrschaft angegriffen (vgl. KVALE 1972; PRAHL 1976, 1980), noch nicht wieder (m.W.) zum Gegenstand von Hochschulsozialisationsforschung gemacht worden sind, ist darum eher als ein Fall von Ent-Thematisierung (oder von Resignation angesichts methodischer Schwierigkeiten und politischer Aussichtslosigkeit) zu werten denn als Zeichen nachlassender Relevanz.

Prüfungen sind im übrigen jedoch nur ein Teil des Selektionssystems, ja haben als der sichtbarste geradezu die Funktion, von dem unsichtbaren Prozeß der Selbstselektion bzw. Selbstelimination abzulenken. Darauf soll an dieser Stelle nicht eingegangen, sondern nur verwiesen werden (vgl. aber BOURDIEU/PASSERON 1971, S. 174ff.; BOUDON 1973; BÖTTCHER 1985, ENGEL/HURRELMANN 1987). Dieser Prozeß wird in Gang gehalten durch fortgesetztes Auffangen und De-Codieren von Signalen bezüglich der eigenen Position und Perspektiven nach "besser-schlechter" im Alltag der Interaktionen und der Arbeit an den Aufgaben oder Gegenständen.

Mit der Erinnerung an alles dies ist nicht bezweckt, die m.E. eben zu simple theoretische Reduktion der Umwelt Hochschule auf das System Wissenschaft/Subsystem Wissenschaftsdisziplin durch die nicht minder simple auf das System

Erziehung und Ausbildung/Subsystem Hochschule zu ersetzen. Verteidigt werden soll aber die Hypothese, daß beide Systeme sich in der Hochschule als Umwelt des Studiums ebenso unauflöslich durchdringen wie ihre "Effekte" im Habitus derer, die sie durchlaufen: die Studierenden erleben Professoren als zumindest potentielle Prüfer, Mitstudierende als dito Konkurrenten, Wissenschaft als Prüfungsstoff etc., aber auch umgekehrt, und müssen mit fachspezifischem "Blick" etc. zugleich auch "Haltungen" der Aufgaben- und Termin-Orientierung, des Sich-Fügens unter externe Autoritäten und Anforderungen, des Konkurrerens und Sich-Präsentierens (bis hin zum "Bluff") usw. (weiter)entwickeln, die nicht minder Teil ihres Habitus werden können als die genuin zur Wissenschaft gehörigen. Es entsteht ein Amalgam. Gewiß ist es möglich, aus dem reinen Erkenntnisinteresse heraus Hochschulsozialisation als Sozialisation in die Wissenschaft nach Maßgabe von deren Code zu rekonstruieren, dem dann auch noch die Prüfungsstrukturen unterworfen scheinen - so sehen es natürlich die Mitglieder der Wissenschaftlergemeinschaft und ihre Theoretiker am liebsten. Mindestens ebenso berechtigt ist es aber, sie als (Fortsetzung der) Schulsozialisation zu analysieren, deren Selektionsfunktion und Code auch noch die disziplinären Curricula als Programme untergeordnet sind - und es könnte ja sein, daß diese Botschaft des Systemtheoretikers LUHMANN (1986/1987) von der konstitutiven Funktion der Selektion von den Wissenschaftstheoretikern für die Hochschule genau so ungerne gehört, darum auch übergangen wird, wie von den Pädagogen, denen sie ein Ärgernis ist, für ihren Bereich.

Die zweite dieser Perspektiven öffnet den Blick wieder auf die Bedeutung auch der Wissenschaftsdisziplinen - oder, wie ich, die systemtheoretische Sprache (aus vielen Gründen) verlassend, lieber sagen möchte: der disziplinären **Kulturen** - für die Reproduktion der gesellschaftlichen Strukturen.

5.

Den Strukturen der Curricula (den pädagogischen Codes) korrespondieren, wie BERNSTEIN (1977) so überzeugend gezeigt hat, Strukturen des sozialen Aufbaus der Fachgemeinschaften und umgekehrt - Strukturen, die beide, wie KLÜVER (1989, S. 207) zutreffend formuliert, "innerhalb der dem personalen System möglichen Freiheitsgrade bestimmte Selektionen nahelegen", sowohl im Interaktions- wie im Gegenstandsbezug des Handelns. Durchwirkt sind beide, wie gezeigt, von den Strukturen des Prüfungswesens, dessen "Selektionszwängen" (im doppelten Sinne) sich die Studierenden konfrontiert sehen. Damit ist die Frage schon eröffnet, ob sich der fachspezifische Habitus als das Resultat der Hochschulsozialisation, um das es allen an dieser Diskussion Beteiligten geht, nur in den das innerfachliche Handeln generierenden Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmustern erschöpft und beschreiben läßt. Diese Frage verstärkt sich, wenn man in den Blick nimmt, daß merkwürdigerweise auch politi-

sche und soziale Einstellungen sowie kulturelle Präferenzen fachspezifisch variieren, obwohl man so ohne weiteres nicht erkennen kann, was sie mit dem fachlichen Handeln in den Disziplinen zu tun haben könnten.

Daß sich die Professionellen der verschiedenen Disziplinen, wie in vielem anderen, so auch in ihren **politischen und sozialen Einstellungen** unterscheiden, ist Alltagserfahrung. Erstaunlich ist die Konsistenz und Konstanz über Zeiten und Räume hinweg auch der empirischen Befunde dazu. BOURDIEU (1984, S. 93ff.) für Frankreich, HALSEY/TROW (1971) für Großbritannien (beide auf die sechziger Jahre bezogen), LADD/LIPSET (1975) und LIPSET (1982) für die USA, die Umfragen des "Spiegel" (AKADEMIKER IN DEUTSCHLAND, 1980) und des Instituts für Demoskopie Allensbach (vgl. NOELLE-NEUMANN/SCHULZ 1979; NAUMANN 1986) für die Bundesrepublik: sie alle und etliche Einzeluntersuchungen mehr finden stets ein Gefälle der "linken" (liberalen, progressiven o.ä.) Orientierungen von den Sozial- und Geisteswissenschaftlern über erst die mehr theoretischen, dann die mehr angewandten Natur- und Wirtschaftswissenschaften bis zu Juristen (die nur in den USA, aus erklärlichen Gründen, "liberaler" sind), Medizinern (besonders den klinischen) und Ingenieuren und einen Anstieg der ausgeprägten Rechtsorientierung in etwa umgekehrter Folge. So aber auch schon die Studierenden: Wie die früheren Konstanzener Untersuchungen (vgl. FRAMHEIN u.a. 1981; BARGEL u.a. 1984) über die Jahre hinweg, so zeigt auch die jüngste (PEISERT u.a. 1988, S. 242ff.) für die Bundesrepublik, wie sehr innerhalb des gegenüber der Gesamtbevölkerung nach "links" verschobenen Spektrums der politischen Standorte von Studierenden sich die Fächergruppen sowohl im politischen Interesse/Engagement als auch in den Positionen voneinander unterscheiden - und dies in derselben Anordnung wie oben (für Darstellung und Erörterung der Befunde im einzelnen und internationalen Vergleich s. HUBER 1990b).

Weniger bekannt bzw. beachtet sind daneben die **kulturellen Präferenzen** in Lebensstilen, Interessen und Geschmack, in denen sich die Fachgemeinschaften ebenfalls unterscheiden. Die Fachkultur in diesem Sinne von Hochschullehrern ist theoretisch interpretiert von BOURDIEU (1984, S. 91ff.), sonst aber nur gestreift worden von z.B. LADD/LIPSET 1975, S. 345ff.; BECHER 1984 und 1989, S. 105ff.). Von Studierenden wissen wir etwas mehr darüber, wie sie nach Fächern unterschiedlich "hochkulturell"-musische, popularmusische, verschiedene sportliche sowie religiöse und soziale Aktivitäten bevorzugen und unterschiedliche Kreativität darin entwickeln (vgl. BRADSHAW 1975; HÄYRYNEN 1988), ebenso verschiedene Ernährungsweisen, Kleidungsstile (vgl. PORTELE 1979; ENGLER 1989), Wohnformen und Wohneinrichtungen (vgl. HUBER 1985; APEL 1989), Ausgestaltungen ihrer Hochschulräume und Einteilungen ihres Zeithaushalts, schließlich Entscheidungen bezüglich Hochschulwechsel und Auslandsstudium (vgl. LIEBAU/HUBER 1985; HUBER 1990 c).

Es ist gerade das große Verdienst des Siegener Projekts **STUDIUM UND BIOGRAPHIE** (vgl. ENGLER/FRIEBERTSHÄUSER 1989), diese Zusammenhänge nun systematisch zu untersuchen.

Ist nun alles dies, politisch-soziale Orientierungen und kulturelle Präferenzen, nur von sekundärer Bedeutung für den fachspezifischen Habitus? Gewiß nicht in **praktischer** Hinsicht: es hat plausiblerweise erhebliche politische Folgen, daß die akademischen Fachleute (die höchstqualifizierten Arbeitskräfte) in der Regel ihren Expertenstatus in Verknüpfung mit einer bestimmten, fachspezifisch variierenden Einstellung zu politischen Linien und sozialen Strukturen einnehmen (das gehört ja zu den Aspekten dazu, die die Expertokratie so unheimlich machen). Und es ist folgenreich für die Reproduktion der gesellschaftlichen Strukturen insgesamt, wenn die Haltung der Intelligenz zur Kultur im Spektrum, wie es BOURDIEU (1984) analysiert, zwischen "goût de l'ordre" und "distançiation" sich als so stark an das Fach gebunden und darin borniert erweist.

Aber sind diese Haltungen, selbst wenn sie praktisch als Teil des fachspezifischen Habitus wirken, vielleicht dennoch **theoretisch** nur sekundär, nur Hinzu-kommendes gegenüber der Disziplin? Das kann man m.E. nur behaupten, wenn man - wozu die Systemtheoretiker allerdings neigen - die Stellung der Disziplinen im Prozeß der Reproduktion der gesellschaftlichen Strukturen ausblendet. Die Wahrnehmung dieser **sozialen Lage** ihres Faches in Relation zu anderen und zu anderen Sektoren der Gesellschaft geht aber neben der inhaltlichen Konzepte und unlöslich von dieser in den Habitus der Fachangehörigen als Grammatik ihres sozialen Handelns ein.

Die Position einer Disziplin im "sozialen Raum" (vgl. BOURDIEU 1975) muß man nach verschiedenen Parametern bestimmen (vgl. HUBER 1990b). Für unser Argument hier ist unmittelbar wichtig, daß ihr in den Entscheidungen der Schüler und ihrer Familien bezüglich Aufnahme eines Studiums und besonders Wahl des Faches Tribut gezollt wird. Die Evidenz für fachspezifische Unterschiede der "Rekrutierung" nach Herkunft und Geschlecht der Studierenden (und zumeist noch der Lehrenden), der Studien- und Berufsmotivation, Lebensziele und Werthaltungen schon zu Studienanfang ist so überwältigend, daß sie hier nicht ausgebreitet werden kann (vgl. z.B. für die Bundesrepublik PEISERT 1981; SCHNITZER u.a. 1986; BARGEL u.a. 1984; REISSERT 1980; PEISERT u.a. 1988; für Österreich BURKART 1986; KELLERMANN 1984, 1987; für Frankreich BOURDIEU/PASSERON 1971, BOURDIEU 1984; für Großbritannien WILLIAMSON 1984; vgl. auch FRAMHEIN/LANGER 1984; HUBER 1990b). Sie zeigt, aufs Größte zusammengefaßt, **erstens**, daß, trotz aller sogenannter Nivellierung, die Fächer sich weiterhin nach der Ausstattung ihrer Studierenden mit ökonomischem und/oder kulturellem "**Kapital**" (mit BOURDIEU 1982 beschrieben) unterscheiden: Philologien, Kulturwissenschaften, Ju-

ra und vor allem Medizin weichen nach "oben", Sozialwissenschaften (besonders Pädagogik), Mathematik, Natur- und vor allem Ingenieurwissenschaften nach "unten" vom Durchschnitt ab. Das besagt etwas über die substantiellen Voraussetzungen für Kommunikation, Lebensweisen etc., kurz: Kultur in den Fächern, die jedem durch die peers eröffnet werden, und zugleich über die Selektionen, die ihm damit nahegelegt werden. Es besagt aber, **zweitens**, auch etwas über den Platz, den die Fächer in den **familialen Strategien der Statusreproduktion** bzw. -steigerung einnehmen (beides gilt auch für den Anteil der Frauen). Es ist das Wichtige an dem Beitrag von PREISSER (1989) zu der Diskussion in dieser Zeitschrift, diesen Zusammenhang wieder einmal eingebracht und sich damit gegen die Entthematisierung der sozialen Hierarchien und ihrer Reproduktion gewehrt zu haben, die sowohl mit der systemtheoretischen Behandlung der Disziplinen als Wissenschaftssysteme als auch mit ihrer kultursoziologisch-ethnographischen Betrachtung als disziplinäre Kulturen nur allzu leicht einhergeht (vgl. HUBER 1990b in Auseinandersetzung mit u.a. BECHER 1989).

Dem Blick auf die gesellschaftliche Reproduktion hingegen fällt auf, daß die Disziplinen, genauer: die Gemeinden derer, die sich ihnen zuordnen und in ihnen handeln, in ihren Handlungen immer auch um Erhaltung oder Steigerung ihrer relativen Position im sozialen Raum, auch dem Appartement der Wissenschaften selbst, wetteifern und sich dazu voneinander absetzen, die Differenz betonen. Das ist die soziale Rahmung auch noch der Wissensproduktion und durchaus auch noch des "Fortschreitens der Vernunft", auf die BOURDIEU (vgl. bes. 1975) mit seiner Rekonstruktion des sozialen Raumes, der Felder in ihm, der dynamischen Relationen zwischen ihnen und der Positionen innerhalb ihrer aufmerksam macht. Daß "von einer elaborierten gesellschaftlichen Theorie der Wissenschaft, die... zwingend zu einer gesellschaftlichen Theorie der Universität gehört..., ... bei BOURDIEU nicht einmal im Ansatz die Rede sein" könne (so KLÜVER 1989, S. 196), ist darum eine ebenso verwegene wie falsche Behauptung, die nur aufrechterhalten kann, wer sich nur auf "Die Illusion der Chancengleichheit" beruft, aber Schriften wie "Le champs scientifique", "Homo Academicus", "Sozialer Raum und Klassen", "Sozialer Sinn" und die HEIDEGGER-Interpretation (BOURDIEU 1975, 1984, 1985, 1987, 1988), um nur die für die Wissenschaftssoziologie wichtigsten zu nennen, nicht einbezieht. Tut man dies, kann man sehen lernen, wie noch die Klassifikationen, die die Wissenschaften gebrauchen, Resultate früherer symbolischer Kämpfe um soziale Geltung sind (1975), wie sich im "Streit der Fakultäten" um ihre theoretische Qualität oder aber praktische Relevanz ein Streit nicht nur um ihre Rangordnung als solche, sondern auch um Kriterien für eine solche spiegelt (BOURDIEU 1984 mit einleuchtendem Rückbezug auf KANT 1798), wie die Soziologie, indem sie sich zur kritischen Wissenschaft gegenüber allen anderen erhebt und damit auch in der Tat dem "progress of reason" zuarbeitet, doch nur den richtigen Spiel-Sinn in ihrem Feld für ihr eigenes Spiel beweist (BOURDIEU

1975, 1985, 1987) oder wie, im Einzelfalle, noch die philosophische Position, die ein HEIDEGGER innerhalb des philosophischen Feldes bezieht, derjenigen, die er im sozialen Feld hat und im politischen sucht, homolog ist (1988) usf. Da wartet eine Fülle von Einsichten für den, der bereit ist, noch die eigene wissenschaftliche und wissenschaftstheoretische Position als sozial relativ zu reflektieren - so anstößig das auch sein mag (vgl. BOURDIEU 1984, Einleitung u.ö.). Im einzelnen sind sie alle sicher diskussionsbedürftig, aber gewiß nicht leerer als jene Aussagen, zu denen man mit dem systemtheoretischen Ansatz kommt, und auf jeden Fall keine "gravierende wissenschaftstheoretische Lücke" (KLÜVER 1989, S. 201).

Folglich ist dann auch die andere Behauptung nicht zu halten: "In der Originalversion von BOURDIEU" (NB: die wäre angesichts laufender Abwandlungen bei ihm selbst gewiß schwer zu identifizieren) "diskriminiert der Habitus sozusagen lediglich vertikal, nämlich nach oben und unten in der gesellschaftlichen Stratifizierung" (KLÜVER, ebd. S. 196). Richtig daran ist, daß BOURDIEU eine Beobachtung, wonach der Habitus "nur" horizontal zwischen verschiedenen sozialen Gruppierungen, also auch Fächern, diskriminieren würde, nicht so einfach auf sich beruhen lassen würde. Immer, so die heuristisch bislang sehr fruchtbare Prämisse auch empirischer Untersuchungen, steckt doch im Behaupten einer Differenz (im Nebeneinander) auch ein Beharren auf Distinktion (auf einer Rangordnung). Beides ist immer zugleich Teil des Habitus; dieser diskriminiert weder nur auf einer vertikalen, geschweige denn nur auf einer horizontalen, sondern gewissermaßen auf einer obliquen Ebene.

Der Durchdringung von Wissenschafts- und Ausbildungssystem in der Umwelt Hochschule, um die es uns oben ging, entspricht auf der Ebene des Habitus das Amalgam von Differenz und Distinktion (vgl. FRANK 1989). Auch das hören die Mitglieder der Wissenschaftsgemeinde und Disziplingemeinden gewiß ungerne - ebenso ungerne wie die Pädagogen den wahren Beitrag aller ihrer Maßnahmen und Interventionen zum Prozeß der Reproduktion thematisiert sehen wollen.

Damit genug: es böte doch vielleicht auf die Dauer ein eher putziges Bild, wenn sich hier zwei Freunde, die praktisch in der Hochschuldidaktik genug zu tun und in den sozialisationstheoretischen Prämissen dafür genug gemeinsam haben (s.o.), allzulange gesellschaftstheoretische Duelle im Namen ihrer Patrone - "hie Luhmann!", "hie Bourdieu!" - liefern würden. Es kommt ja mir hier nur darauf an, den Rahmen für die Interpretation unserer Erfahrungen in und mit der Hochschulsozialisation offen und selbstreflexiv genug zu halten.

Summary

The author intends to continue the discussion on socialisation in higher education taken up in the last issues of this journal. He first reviews developments in esp. German higher education during the last decade which make it increasingly difficult to attribute any socialisation results to just the university environment. On this ground he tries to show why in terms of system theory to define universities primarily as part of the science system is insufficient and argues that seen from students' experiences it has to be regarded as part of the education system as well and the disciplines have to be put in a larger perspective on the reproduction of social structures.

Literatur

- AKADEMIKER IN DEUTSCHLAND. Umfrage des "Spiegel". Hamburg: Spiegel-Verlag, 1980.
- APEL, H.: Fachkulturen und studentischer Habitus. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie (1989) 1, S. 2-22.
- APENBURG, E.; GROSSKOPF, R.; SCHLATTMANN, K.: Orientierungsprobleme und Erfolgsbeeinträchtigung bei Studierenden. 2 Bände (2. Bd. in 2 Halbbd.). Saarbrücken: Universität (Saarbrücker Studien zur Hochschulentwicklung), 1977.
- BARGEL, T. u.a.: Studiensituation und studentische Orientierungen. Eine empirische Untersuchung im Wintersemester 1982/83. Bad Honnef: BOCK (Studien zu Bildung und Wissenschaft, Bd. 5, herausgegeben vom BMBW), 1984.
- BECHER, T.: Towards a Definition of Disciplinary Cultures. In: Studies in Higher Education 6 (1981)2, S. 109-122.
- BECHER, T.: Academic Tribes and Territories - intellectual enquiry and the cultures of the disciplines. Milton Keynes: Open University Press, 1989.
- BECK, U.: Risikogesellschaft - Weg in eine andere Moderne. Frankfurt: Suhrkamp, 1986.
- BECKER, H.S.; GEER, B.; HUGHES, E.C.: Making the Grade. The Academic Side of College Life. New York: J. Wiley, 1968.
- BERNSTEIN, B.: Über Klassifikation und Rahmung pädagogisch vermittelten Wissens. In: B. BERNSTEIN: Beiträge zu einer Theorie des pädagogischen Prozesses. Frankfurt: Suhrkamp, 1977.
- BIGGS, J.B.: Study behaviour and performances in objective and essay formats. In: Australian Journal of Education 17(1973), S. 157-167.
- BÖTTCHER, W.: Ungleichheit im Bildungswesen. Ein Plädoyer für eine schichtspezifisch und handlungstheoretisch orientierte Soziologie der Erziehung. Bochum: Schallwig, 1985.
- BOUDON, R.: L'inégalité des chances. Paris 1973.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C.: Die Illusion der Chancengleichheit. Stuttgart: Klett, 1971.
- BOURDIEU, P.: The specification of the scientific fields and the social conditions of progress of reason. In: Social Science Information 14(1975)6, S. 19-47.
- BOURDIEU, P.: Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt: Suhrkamp, 1982.
- BOURDIEU, P.: Homo academicus. Paris: Editions de Minuit, 1984.
- BOURDIEU, P.: Sozialer Raum und 'Klassen'. Leçon sur la leçon. Frankfurt: Suhrkamp, 1985.
- BOURDIEU, P.: Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt: Suhrkamp, 1987.

- BOURDIEU, P.: Die politische Ontologie Martin Heideggers. Frankfurt: Suhrkamp, 1988.
- BRADSHAW, T.K.: The Impact of Peers on Student Orientations to College: A Contextual Analysis: In: M. TROW (ed.): Teachers and students: aspects of American higher education. New York: McGraw Hill, 1975. S. 265-296.
- BREUER, F. u.a.: Psychologie des wissenschaftlichen Lernens. Münster (Arbeiten zur wissenschaftlichen Psychologie, Bd. 4) 1975.
- BURKART, G.: Maturantenkarrieren. Ergebnisse einer Langzeitstudie über die Status- und Bewußtseinsentwicklung der Kärntner Maturanten von 1973. Klagenfurt 1986 (Hektogr.).
- CLEMENS, B. u.a. (Hrsg.): Töchter der Alma Mater. Frauen in der Berufs- und Hochschulforschung. Frankfurt: Campus, 1986.
- EBHARDT, H.; HEIPCKE, K.: Prüfung und Studium. Teil A: Über den Zusammenhang von Studien- und Prüfungserfahrungen. Kassel: Gesamthochschule (Werkstattberichte; 7), 1981.
- ECARIUS, J.: Feministische Hochschulsozialisationsforschung. In: Projekt Studium und Biographie (Hrsg.): Kurzdarstellung und Literaturbericht. Siegen: Universität, 1988. S. 33-47.
- ENGEL, U.; HURRELMANN, K.: Bildungschancen und soziale Ungleichheit. In: MÜLLER-ROLLI, S. (Hrsg.): Das Bildungswesen der Zukunft. Stuttgart: Klett-Cotta, 1987. S. 77-97.
- ENGLER, S.: Die Illusion des Gleichheitsdenkens. In: BÜCHNER/KRÜGER/CHRISHOLM (Hrsg.): Kindheit und Jugend im interkulturellen Vergleich. Opladen: Leske & Budrich, 1990.
- ENGLER, S.; FRIEBERTSHÄUSER, B.: Statuspassage Hochschule im Kontext gesellschaftlicher Reproduktion. In: Hochschulausbildung 7(1989)3, S. 131-153.
- FISCH, R.: Konfliktmotivation und Examen. Meisenheim: Hain, 1970.
- FRAMHEIN, G.; LANGER, J. (Hrsg.): Student und Studium im interkulturellen Vergleich. Student Worlds in Europe. Klagenfurt: Kärntner (Klagenfurter Beiträge zur bildungswissenschaftlichen Forschung; 14), 1984.
- FRAMHEIN, G.; DIPPELHOFER-STIEM, B. u.a.: Studium und Hochschulpolitik. Eine Untersuchung über Informationsverhalten, Studiensituation und gesellschaftliche Vorstellungen von Studenten. München: Gersbach (Schriftenreihe Hochschule, hrsg. vom BMBW; 39), 1981.
- FRANK, A.: Hochschulsozialisation und akademischer Habitus. Eine Untersuchung am Beispiel der Disziplinen Biologie und Psychologie. Bielefeld: Pädagog. Diss. 1989 (Hektogr.).
- FUNKENSTEIN, H.D.: Medical Students, Medical Schools and Society During Five Eras. Factors Affecting the Career Choices of Physicians 1958-1976. Cambridge/Mass.: Ballinger, 1978.
- HÄYRYNEN, Y.-P.: Creativity - a phenomenon conditioned to period and social space? University of Joensuu 1988 (Hektogr.).
- HALSEY, A.H.; TROW, M.: The British Academics. London: Faber & Faber, 1971.
- HELBERGER, Chr.: Studienzeit und Organisation des Studiums. In: Studienzeiten auf dem Prüfstand. Hannover: HIS, 1988. S. 139-154.
- HUBER, L.: Sozialisation in der Hochschule. In: HURRELMANN/ULICH (Hrsg.): Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim: Beltz, 1980. S. 521-550.
- HUBER, L.: Verändertes Bildungsverhalten. Wandel der Studentenrolle und Studienzeit. In: Studienzeiten auf dem Prüfstand. Hannover: HIS, 1988. S. 113-138.
- HUBER, L.: Studiensituation heute und Wandel der Studentenrolle. Hamburg: IZHD (Hochschuldidaktische Stichworte; 19), 1985.
- HUBER, L.: Sozialisation in der Hochschule. In: HURRELMANN/ULICH (Hrsg.): Handbuch der Sozialisationsforschung. Neue Ausgabe. Weinheim: Beltz, 1990a.
- HUBER, L.: Disciplinary Cultures and Social Reproduction. In: European Journal of Education 25(1990b)3.
- HUBER, L.: Fachkulturen und allgemeine Bildung. In: Bundesarbeitskreis der Studienseminardirektoren und Fachleiter (Hrsg.): Der Beitrag der Fächer zur Allgemeinbildung. 1990c.

- JOHNSON, D.J.: *Physicians in the Making: Personal Academic and Socioeconomic Characteristics of Medical Students from 1950 to 2000*. San Francisco: Jossey Bass, 1983.
- KANT, I.: *Der Streit der Fakultäten (1798)*. Leipzig: Reclam, 1984.
- KELLERMANN, P.: *Dominante Phänotypen des Gesamtstudenten*. In: KELLERMANN: *Arbeit und Bildung III*. Klagenfurt: Kärntner, 1986. S. 86-120.
- KELLERMANN, P.: *Studienmotive und Arbeitsperspektiven von Erstimmatrikulierten*. Forschungsbericht im Auftrag des Bundesministeriums für Wissenschaft und Forschung. Klagenfurt, 1987. Hektogr. Manuskript.
- KELLERMANN, P. (Hrsg.): *Studienaufnahme und Studienzulassung*. Klagenfurt: Kärntner (Klagenfurter Beiträge z. bildungswiss. Forschung; 15), 1984.
- KLÜVER, J.: *Universität und Wissenschaftssystem. Die Entstehung einer Institution durch gesellschaftliche Differenzierung*. Frankfurt: Campus, 1983.
- KLÜVER, J.: *Die Konstruktion der sozialen Realität Wissenschaft: Alltag und System*. Braunschweig: Vieweg, 1988.
- KLÜVER, J.: *Einige Bemerkungen zum Verhältnis von Gesellschaftstheorien und Hochschulsozialisationsforschung*. In: *Hochschulausbildung* 7(1989)4, S. 193-212.
- KRÜGER, H.J.; MACIEJEWSKI, F.; STEINMANN, I.: *Studentenprobleme. Psychosoziale und institutionelle Befunde*. Frankfurt: Campus, 1982.
- KRÜGER, H.J.; STEINMANN, I.: *Sekundäranalysen von psychoanalytischen und soziologischen Arbeiten zur psychosozialen Problematik von Studenten*. In: SOMMERKORN (Hrsg.): *Identität und Hochschule*. Hamburg: AHD (Blickpunkt Hochschuldidaktik; 64), 1981. S. 11-51.
- KUMP, S. u.a.: *Angst und Erfolgszuversicht in der ersten Hälfte des Studiums*. In: DIPPELHOFFER-STIEM/LIND (Hrsg.). 1987. S. 57-70.
- KVALE, S.: *Prüfung und Herrschaft*. Weinheim: Beltz, 1972.
- LADD, E.C.; LIPSET, S.M.: *The Divided Academy*. New York: McGraw Hill, 1975.
- LAURILLARD, D.: *The Processes of Student Learning*. In: *Higher Education* 8(1979), S. 395ff.
- LIEBAU, E.; HUBER, L.: *Die Kulturen der Fächer*. In: *Neue Sammlung* 25(1985)3, S. 314-339.
- LIPSET, S.M.: *The Academic Mind at the Top: The political Behaviour and Values of Faculty Elites*. In: *Public Opinion Quarterly* 46(1982), S. 143-168.
- LUHMANN, N.: *Codierung und Programmierung. Bildung und Selektion im Erziehungssystem*. In: TENORTH (Hrsg.): *Allgemeine Bildung*. München: Juventa, 1986. S. 154-182.
- LUHMANN, N.: *Soziologische Aufklärung*. Opladen 1987.
- MARTON, F.; SÄLJÖ, R.: *On qualitative differences in learning II: Outcome as a function of the learner's conception of the task*. In: *British Journal of educational Psychology* 46(1976), S. 115ff.
- MARTON, F.; HOUNSELL, D.; ENTWISTLE, N.: *The experiences of learning*. Edinburgh 1985.
- NAUMANN, J.: *Value Orientations of Professionals in Different Academic Fields*. Berlin: Max-Planck-Institut, 1986 (Hektogr.).
- NOELLE-NEUMANN, E.; SCHULZ, R.: *Ergebnisse einer Repräsentativumfrage*. In: *Hochschule und Gesellschaft*. Villingen (Bildung in neuer Sicht, hrsg. vom Minister f. Wissenschaft u. Kunst Baden-Württemberg) 1979. S. 2ff.
- PASCARELLA, E.T.: *College Environmental influences on Learning and Cognitive Development*. In: SMART (ed.): *Higher Education. Handbook of Theory and Research*. Vol I.
- PASCARELLA, E.T.; TERENZINI, P.T.: *Does College Matter?* San Francisco: Jossey Bass, in prep. 1991.
- PEISERT, H. u.a.: *Studiensituation und studentische Orientierungen an Universitäten und Fachhochschulen. 2. Erhebung zur Studiensituation im WS 1984/85*. Bad Honnef: Bock (Studien zur Bildung und Wissenschaft; 59), 1988.

- PIONTKOWSKI, U.: Sozialisation in akademischen Institutionen. In: BREUER u.a.: *Psychologie des wissenschaftlichen Lernens*. Münster: Aschendorff, 1975. S. 195-284.
- PORTELE, G.; HUBER, L.: Persönlichkeitsentwicklung in der Hochschule. In: HUBER (Hrsg.): *Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule*. Stuttgart: Klett (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft; 10), 1983. S. 92-113.
- PORTELE, G.: Über den Einfluß geänderter Berufsbedingungen auf Einstellungen und Handeln der Studenten. In: TEICHLER (Hrsg.): *Hochschule und Beruf*. Frankfurt: Campus, 1979. S. 202-222
- PRAHL, H.-W. (Hrsg.): *Prüfungssysteme und Prüfungsreformen in der BRD*. 2 Bde. Hamburg: AHD (Blickpunkt Hochschuldidaktik; 58, 59), 1980.
- PRAHL, H.-W.: *Hochschulprüfungen - Sinn oder Unsinn?* München 1976.
- PREISSER, R.: Die soziale Herkunft der Studierenden und das soziale Feld der Studienfächer. In: *Hochschulausbildung* 7(1989)3, S. 155-179.
- PREUSS-LAUSITZ, U. u.a.: *Kriegskinder, Konsumkinder, Krisenkinder. Zur Sozialisationsgeschichte seit dem Zweiten Weltkrieg*. Weinheim: Beltz, 1983.
- REISSERT, R.: *Studenten zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt*. Hannover: HIS (Hochschulplanung; 32), 1980.
- SCHEER, J.W.; ZENZ, H.: *Studenten in der Prüfung*. Frankfurt: Aspekte, 1973.
- SCHNITZER, K.; ISSERSTEDT, W.; NARTEN, R. (Red.): *Das soziale Bild der Studentenschaft in der Bundesrepublik Deutschland. Ergebnisse der 10. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks im Sommersemester 1982*. Bad Honnef: Bock (Schriftenreihe Hochschule, herausgegeben vom BMBW; 46) 1983.
- SCHNITZER, K.; ISSERSTEDT, W.; LESZCZENSKY, M.: *Das soziale Bild der Studentenschaft in der Bundesrepublik Deutschland. Ergebnisse der 11. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks*. Bonn: Bock (Studien zu Bildung und Wissenschaft; 42), 1986.
- SNOW, C.P.: *Die zwei Kulturen*. Stuttgart 1967.
- TEICHLER, U. u.a.: *Hochschule - Studium - Berufsvorstellungen. Eine empirische Untersuchung zur Vielfalt von Hochschulen und deren Auswirkungen*. Bad Honnef: Bock (Studien z. Bildung und Wissenschaft; 50), 1987.
- VIEBAHN, P.: Prüfungen als Handlungssteuerung. In: *Zeitschrift für empirische Pädagogik* 4 (1980), S. 1-27.
- WILLIAMSON, B.: Class Bias. In: PIPER (ed.): *Is Higher Education Fair?* Guildford: Soc. for Research in Higher Education. 1981, S. 17-39.
- ZIEHE, T.: *Pubertät und Narzißmus*. Stuttgart: eva, 1975.
-