

# Werteorientierungen und Hochschulsozialisation

—

## eine Panelstudie

Dissertation  
zur Erlangung des Grades eines Doktors  
der Philosophie (Dr. phil.)  
der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg

vorgelegt von Steffen Wild aus Ludwigsburg

Ludwigsburg 2013

Erstgutachterin:  
Prof. Dr. Renate Müller

Zweitgutachterin:  
Prof. Dr. Gabriele Strobel-Eisele

Datum des Abschlusses der mündlichen Prüfung: 5. November 2013

## Vorbemerkung

In dieser Arbeit wird für Personen durchgehend die männliche Form verwendet; sie bezieht selbstverständlich die weibliche Form mit ein. Auf die Verwendung beider Geschlechtsformen wird lediglich mit Blick auf die bessere Lesbarkeit des Textes verzichtet.

## Danksagung

Ich möchte mich auf diesem Weg bei allen bedanken, die mir beim Zustandekommen dieser Arbeit geholfen haben.

---

# Inhaltsverzeichnis

<b>1. EINLEITUNG .....</b>	<b>1</b>
<b>2. THEORIEN UND FORSCHUNGSSTAND.....</b>	<b>6</b>
<b>2.1 HOCHSCHULSOZIALISATION .....</b>	<b>7</b>
2.1.1 DER SOZIALISATIONSBEGRIFF .....	7
2.1.2 ZUR BESTIMMUNG DES BEGRIFFS HOCHSCHULSOZIALISATION .....	11
2.1.2.1 Sozialisationsphasen im Hochschulstudium.....	12
2.1.2.2 Hochschule als Umwelt.....	17
2.1.2.3 „Methodische“ Probleme der Hochschulsozialisationsforschung .....	18
2.1.3 DAS KONZEPT DER SELBSTSOZIALISATION .....	19
2.1.4 HOCHSCHULSOZIALISATION NACH PARSONS .....	21
2.1.4.1 Grundlegende Konzepte in der Handlungstheorie von Parsons .....	22
2.1.4.2 Das Modell der Universität in der Handlungstheorie von Parsons .....	29
2.1.4.2.1 Der Kognitive Komplex .....	29
2.1.4.2.2 Hauptfunktionen der Universität .....	31
2.1.4.2.3 Einteilung nach Disziplinen .....	33
2.1.4.2.4 Die Funktion der Medien .....	34
2.1.4.2.5 Sozialisation an Universitäten .....	35
2.1.4.2.6 Abbildung auf deutsche Verhältnisse .....	36
2.1.4.3 Parsons Bedeutung für die Hochschulsozialisationsforschung .....	38
2.1.5 HOCHSCHULKULTURSOZIALISATION: DIE IMPACT OF COLLEGE-FORSCHUNG .....	38
2.1.6 FACHKULTURSOZIALISATION NACH BOURDIEU .....	44
2.1.6.1 Das Modell Bourdieus.....	44
2.1.6.1.1 Konstruktion des sozialen Raums .....	47
2.1.6.1.2 Habitus .....	54
2.1.6.1.3 Praxis.....	56
2.1.6.2 Hochschulsozialisationsforschung als Habitus- und Fachkulturforschung .....	58
2.1.6.2.1 Ausgangspunkte der Sozialisationsforschung in Fachprofilen.....	60
2.1.6.2.2 Der soziale Raum im Kontext der Fachkultursozialisation .....	67
2.1.6.2.3 Kulturelle Segmente der Fachkultursozialisation.....	72
2.1.6.3 Zusammenfassung und Folgerungen.....	79
2.1.7 HOCHSCHULSOZIALISATION ALS FACHKULTURSOZIALISATION ODER ALS HOCHSCHULKULTURSOZIALISATION: ZWEI GEGENSÄTZLICHE PARADIGMEN?.....	80
<b>2.2 WERTE UND WERTEVERÄNDERUNG .....</b>	<b>83</b>
2.2.1 VORBEMERKUNGEN.....	84

---

2.2.1.1 Die Ursprünge der empirischen Wertediskussion um Spranger.....	89
2.2.1.2 Allports Werteeinstellungstest.....	93
2.2.1.3 Rokeachs Wertebestimmungen .....	97
2.2.2 SOZIALWISSENSCHAFTLICHE ANSÄTZE ZUR THEORIE DES WERTEWANDELS .....	101
2.2.2.1 Der Wandel von materialistischen zu postmaterialistischen Werten .....	102
2.2.2.2 Die Theorie der Wertsynthese .....	105
2.2.2.3 Die Theorie des Werteverfalls.....	109
2.2.3 SOZIALPSYCHOLOGISCHER THEORIEANSATZ.....	110
2.2.4 KULTURTHEORETISCHE ANSÄTZE.....	113
2.2.4.1 Der Ansatz einer universellen Wertetheorie um die Forschergruppe Schwartz.....	113
2.2.4.2 Renners wertexikalisches Modell des Kulturvergleichs.....	115
<b>2.3 JUGEND, WERTEWANDEL UND HOCHSCHULSOZIALISATION .....</b>	<b>118</b>
2.3.1 WERTEORIENTIERUNG IM RAHMEN DER JUGENDLICHEN ENTWICKLUNGSAUFGABEN .....	119
2.3.2 DIE JUGENDPHASE IM KONTEXT DER HOCHSCHULE.....	123
<b>2.4 ZUSAMMENFASSENDES RESÜMEE .....</b>	<b>126</b>
<b><u>3. HYPOTHESEN .....</u></b>	<b><u>131</u></b>
<b>3.1 DER ZUSAMMENHANG VON HOCHSCHULSOZIALISATION UND WERTEBILDUNG.....</b>	<b>132</b>
3.1.1 STUDIENAUFNAHME UND WERTE.....	132
3.1.1.1 Gewissheit der Studienaufnahme und Werte .....	132
3.1.1.2 Studienmotive und Werte.....	133
3.1.2 STUDIENPHASEN UND WERTE .....	134
3.1.3 STUDIENFACHKULTURSOZIALISATION UND WERTE.....	135
3.1.3.1 Fachkultursozialisierungen und Werte .....	135
3.1.3.2 Verarbeitete Intensität der Fachinhalte und Werte .....	136
3.1.4 AUßERCURRICULARE HOCHSCHULAKTIVITÄTEN UND WERTE .....	137
<b>3.2 DER ZUSAMMENHANG VON HOCHSCHULUMWELT UND WERTEBILDUNG.....</b>	<b>137</b>
3.2.1 VERÄNDERUNG DER LEBENSITUATION UND WERTE.....	138
3.2.2 ZEITGESCHICHTLICHER EINFLUSS UND WERTE .....	138
<b><u>4. FORSCHUNGSDESIGN.....</u></b>	<b><u>140</u></b>
<b>4.1 UNTERSUCHUNGSANORDNUNG .....</b>	<b>140</b>
<b>4.2 ERHEBUNGSINSTRUMENTE.....</b>	<b>141</b>
4.2.1 DIE WERTE-SKALEN.....	142
4.2.2 DIE ERHEBUNG DER STUDIENMOTIVE.....	156
4.2.3 DIE ERHEBUNG DER GEWISSEIT DER STUDIENAUFNAHME.....	159

---

4.2.4 DIE ERHEBUNG DER VERÄNDERTEN LEBENSITUATION .....	160
4.2.5 DIE ERHEBUNG DER FACHKULTURSOZIALISATIONEN.....	162
4.2.6 DIE ERHEBUNG DER INTENSITÄT VON FACHINHALTEN .....	163
4.2.7 DIE ERHEBUNG DER AUßERCURRICULAREN HOCHSCHULAKTIVITÄTEN.....	164
4.2.8 DIE ERHEBUNG DES ZEITGESCHICHTLICHEN EINFLUSSES.....	165
4.2.9 DIE ERHEBUNG DER STUDIENPHASE .....	165
4.2.10 DIE ERHEBUNG DER DEMOGRAPHISCHEN DATEN .....	166
4.2.11 DAS WERTE-ERHEBUNGSINSTRUMENT DES PRETESTS .....	172
4.2.12 DIE BETRACHTUNG DER ERHEBUNGSINSTRUMENTE .....	175
<b><u>5. DATENERHEBUNG .....</u></b>	<b><u>176</u></b>
<b>5.1 POPULATIONSDIFFINITION UND STICHPROBENZIEHUNG .....</b>	<b>176</b>
<b>5.2 ZEITPLAN DER DATENERHEBUNG.....</b>	<b>177</b>
<b><u>6. ERGEBNISSE .....</u></b>	<b><u>180</u></b>
<b>6.1 ANALYSE DER STICHPROBE.....</b>	<b>180</b>
6.1.1 BESCHREIBUNG DER ERHEBUNGSWELLEN .....	180
6.1.2 ANALYSE DER PANELMORTALITÄT .....	188
<b>6.2 ÜBERPRÜFUNG DER HYPOTHESEN.....</b>	<b>190</b>
6.2.1 DESKRIPTIVE ANALYSE DER WERTESTRUKTUR UND DER KONTEXTFAKTOREN .....	191
6.2.2 VERÄNDERUNG DER INDIVIDUELLEN WERTEUNTERSCHIEDE.....	197
6.2.2.1 Das Auswertungsverfahren der Varianzanalyse mit Messwiederholung .....	197
6.2.2.2 Test der Globalthese .....	199
6.2.2.3 Tests der Hypothesen .....	200
6.2.2.3.1 Hypothesenprüfungen der direkten Hochschulsozialisationseffekte.....	200
6.2.2.3.2 Hypothesenprüfungen für die Umwelteffekte der Hochschulsozialisation .....	208
<b><u>7. ZUSAMMENFASSUNG UND DISKUSSION .....</u></b>	<b><u>210</u></b>
<b><u>8. LITERATURVERZEICHNIS .....</u></b>	<b><u>221</u></b>
<b><u>9. ANHANG .....</u></b>	<b><u>233</u></b>
<b>9.1 ABBILDUNGSVERZEICHNIS .....</b>	<b>233</b>
<b>9.2 TABELLENVERZEICHNIS .....</b>	<b>234</b>
<b>9.3 FRAGEBOGEN DES PRETESTS .....</b>	<b>236</b>
<b>9.4 FRAGEBOGEN DER ERHEBUNGSWELLE 1 .....</b>	<b>243</b>
<b>9.5 FRAGEBOGEN DER ERHEBUNGSWELLE 2 .....</b>	<b>256</b>

---

<b>9.6 FRAGEBOGEN DER ERHEBUNGSWELLE 3 .....</b>	<b>267</b>
--	------------



### 1. Einleitung

Die Hochschule wird von Studienanfänger oft als „Monster“, „Chaos“ oder „Labyrinth“ bezeichnet (vgl. Huber 1991, S. 432). Diese Ansicht ändert sich während des Studiums. An die Stelle des Eindrucks der schwer zu überblickenden Institution tritt ein Gefühl von Vertrautheit und Zugehörigkeit, das im weiteren Studium verfestigt wird. Studierende entwickeln Verhaltensweisen und Symbolsysteme anhand curricularer Spezifika (vgl. Bernstein 1977) im Rahmen eines fachspezifischen heimlichen Lehrplans (vgl. Zinnecker 1975) neben dem offiziellen Curriculum. Diese Verhaltensweisen innerhalb der Institution Hochschule ergeben sich nicht von selbst, sondern müssen erlernt werden, beispielsweise durch die Aneignung spezifischer Arbeitsweisen und Kommunikationsstile, von Geschmack und Lebensstil, von Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmustern.

Derartige Aneignungsprozesse und die damit verbundenen Werteorientierungen von Studierenden werden hier als *Hochschulsozialisation* bezeichnet; sie sind Gegenstand der vorliegenden Arbeit. Der Übergang von der Schule in die Hochschule und die Studienzeit sind aus mehreren Gründen besonders geeignet für die Untersuchung der Fragen nach Selektion, Sozialisation und Passung zwischen Person und Umwelt hinsichtlich bestimmter Merkmale (Husemann 2007, S. 3). Erstens genießen junge Erwachsene in der Bundesrepublik eine relativ hohe Freiheit in der Wahl ihrer Universität und der Fachrichtung, die sie studieren möchten. Diese Situation unterscheidet sich beispielsweise von dem Übergang der Grundschule zu weiterführenden Schulen oder in die betriebliche Ausbildung. Hier findet eine stärkere Fremdselektion von Seiten der Organisationen statt. Zweitens ist dies ein Übergang, welcher von vielen jungen Menschen zum gleichen Zeitpunkt bewältigt wird. Drittens stellt die Hochschule eine institutionelle Umwelt dar, die aus sehr unterschiedlichen Teilumwelten besteht. Insbesondere sind hier die unterschiedlichen Fachbereiche und deren Kulturen zu nennen. Diese können persönliche Nischen für Menschen mit unterschiedlichen akademischen Fachkulturen wie z.B. Arbeitsweisen oder Kommunikationsstilen sein und damit möglicherweise auch differenzielle Sozialisationsinstanzen. Viertens stellt der Übergang von der Schule an die Hochschule in fast allen Fällen einen kompletten Wechsel der institutionellen und sozialen (Bildungs-)Umwelt dar, so dass Sozialisationseffekte hier besonders gut untersucht werden können (vgl. Husemann 2007, S. 3). Fünftens wird sichtbar, dass Studierende ihre eigene Entwicklung durch das aktive Setzen und Verfolgen von Zielen lenken, wie beispielsweise bei

der Wahl einer passenden Lehrveranstaltung, dem Engagement in einer Fachschaft oder bei der Spezialisierung in Praktika.

Das Ende der Schulausbildung und die Aufnahme eines Studiums bedeuten für viele junge Menschen auch das Ende eines Lebensabschnitts. Der Übergang von der Schule an die Universität ist mit etwas Neuem verbunden. Unmittelbar bedeutet dies beispielsweise: Eintritt in ein neues Umfeld mit anderen Lern- und Lehrstrukturen, einen anderen Tagesablauf, neue Kontakte und Freundschaften. Für viele junge Erwachsene ist die Aufnahme eines Studiums auch mit einem Umzug in eine Universitätsstadt und damit einer räumlichen Abnabelung von Schulfreunden und Elternhaus verbunden. Auf lange Sicht bedeutet die Aufnahme eines Studiums und insbesondere die Wahl eines Studienfaches eine grundsätzliche Weichenstellung für den weiteren beruflichen, aber auch persönlichen Lebensweg (vgl. Husemann 2007, S. 2).

Mit diesen Umstrukturierungen im Lebenslauf sind Sozialisationsprozesse verbunden. Dabei wird die Frage gestellt, inwieweit differenzielle institutionelle Umwelten einen Einfluss auf die Veränderung des Sozialisanden haben. Wie werden individuelle Orientierungen von unterschiedlichen Umgebungen innerhalb von Universitäten (u.a. Studienfächern) beeinflusst (vgl. Husemann 2007, S. 5 f.)? Hier stellt sich also die Frage nach der Sozialisation der Person durch die Umwelt im Vergleich zu anderen Sozialisationsinstanzen. Die Hochschule selbst repräsentiert dabei kein homogenes Ganzes, sondern umfasst ebenfalls ein Spektrum unterschiedlicher Einflüsse. Zu den schwierigsten theoretischen Problemen der Hochschulsozialisationsforschung gehört hierbei die Frage, wie die Hochschulumwelt zu konzeptualisieren ist und wie sich ihre Effekte abbilden und von anderen unterscheiden lassen (Helmke 2001, S. 256). Die in dieser Arbeit vertretene Annahme lautet, dass kein Student vom Kontext, in dem das Studium stattfindet, unbeeinflusst bleibt (vgl. Vosgerau 2005, S. 13). Somit stellt sich hier die Frage nach der Bedeutung der Institution Hochschule als Sozialisationsinstanz in besonders zugespitzter Form. Das macht eine Längsschnittstudie erforderlich.

Gegenstand dieser Dissertation ist die Untersuchung, ob sich studentische Werte verändern. In einem ersten Schritt möchte ich mit dieser Arbeit herausfinden, ob sich Werteorientierungen im Hochschulstudium verändern. In einem zweiten Schritt stelle ich mir bei einer Werteveränderung die Frage: Weshalb verändern sich Werte im Studium? Gibt es hierfür einen besonderen Auslöser, bestimmte Mechanismen?

Um die dargelegten Fragestellungen theoretisch in den Blick zu nehmen, bietet sich als besonders nützlich Bourdieus Habitus- und Sozialtheorie an (Vosgerau 2005; Engler 1993). Nach Frank (1990, S. 12) beinhaltet das Konzept nicht mehr ausschließlich die wissenschaftliche Sozialisation durch die Hochschule, sondern nimmt die fachwissenschaftlichen Soziali-

sations- und Reproduktionsprozesse in den Fokus. Dabei greift das Habitus-Konzept alltägliche Erfahrungen auf und verleiht ihnen einen soziologischen „Sinn“. Die Erfahrung lehrt uns, dass auf sehr vielen Ebenen des sozialen Handelns und des „Sich-Gebens“ (Sprache, Denken, Wahrnehmung, Geschmack, Einstellung etc.) Unterschiede zwischen den Angehörigen verschiedener Fachdisziplinen bestehen; oft genügt die Wahrnehmung eines kleinen Details, um die Juristin, den Pädagogen oder den Ökonomen zu erkennen. Bourdieu setzt diese Unterschiede in Beziehung zur Struktur des Sozialen Raumes: Wie sich eine Person „gibt“, wie sie wahrnimmt und denkt, ist bestimmt durch ihre Position in diesem sozialen Raum. Dies allerdings nicht im Sinne eines Determinismus, sondern im Sinne einer Einverleibung der Strukturen, die ihrerseits strukturierend wirken. Die Vermittlung zwischen Struktur (hier: Relation der wissenschaftlichen Disziplinen) und Praxis (Wahrnehmen, Denken, Handeln) ist der Habitus. Hochschulsozialisation wird dann begriffen als Einübung in einen (fach-)spezifischen Habitus. Somit wird das Verhalten und Handeln von Studierenden in den einzelnen Fachrichtungen über den Zeitverlauf verändert und angeglichen.

Eine zentrale Frage des sozialen Handelns besteht darin, was einem Menschen in seinem Leben wichtig ist, woran sich das Individuum orientiert, was jemanden prägt und was einen antreibt, anders ausgedrückt, welches seine Werte sind. Nach Auffassung einiger Autoren werden Werte im Jugend- und frühen Erwachsenenalter gebildet (z.B. Spranger 1950, S. 345). Arnett (2000) bezeichnet die Jahre zwischen 18 und 25 als *emerging adulthood*, die durch ein großes Maß individueller Gestaltungsfreiheit gekennzeichnet ist, aber auch durch eine Reihe von (Rollen-)Übergängen und grundsätzlichen Entscheidungen zur Lebensgestaltung. Hurrelmann (2007, S. 27 f.) nennt stellvertretend dafür die Entwicklung einer intellektuellen und sozialen Kompetenz, die Entwicklung des inneren Bildes von der Geschlechtszugehörigkeit, die Entwicklung selbständiger Handlungsmuster für die Nutzung des Konsumwarenmarktes und die Entwicklung eines Werte- und Normsystems mit einem ethischen und politischen Bewusstsein. Nach Husemann (2007, S. 17) ist die Hauptaufgabe dieser Jahre die Findung und Bildung der eigenen Identität. Lebensziele und Werte können Ausdruck dieser Identität sein. Die Betrachtung von Werten im Übergang von der Schule an die Universität und deren Veränderung im Laufe der Studienzeit ist für diese Arbeit zentral: Welche Werte werden vertreten? Sind Veränderungen der Werthaltungen zu beobachten und lassen sich diese als Hochschulsozialisationseffekte interpretieren?

Werte gelten als Einflussfaktor des menschlichen Handelns und Verhaltens (vgl. Renner 2005, S. 12). Unter welchen Bedingungen sich Werte verändern, ist allerdings bisher kaum erforscht (Krobath 2009, S. 447). Nach Hofer, Reinders und Fries (2010, S. 26) verändern

sich Werte durch alltägliche Handlungserfahrungen im kulturellen Umfeld. Nach Gottberg & Prommer (2008, S. 14) ändern sich in der heutigen pluralistischen Gesellschaft die Kernprobleme aus dem wirtschaftlichen, sozialen, ökologischen Umfeld sowie die weltpolitischen Rahmenbedingungen mit zunehmender Geschwindigkeit. Dem müssen die Wertvorstellungen der Gesellschaft angepasst werden. Zu berücksichtigen ist hierbei jede einzelne Kultur, deren Werte ihre Antwort auf die Wahrnehmung der Kernprobleme sind (Reichert 2008, S. 66). Dabei lassen sich gerade im Jugendalter, parallel zur kognitiven und sozialen Entwicklung, interessante Prozesse der Abstraktion von Wertedimensionen erwarten (Dickmeis 1997, S. 1). Habermas et al. (1961, S. 13) führen an, dass die jugendlichen Studierenden hierbei Kinder ihrer Zeit sind, die von objektiven Verhältnissen wie der akademischen Institution oder der Gesamtgesellschaft beeinflusst werden. Mit anderen Worten: Werte sind auch kultur- und kontextabhängig; sie sind abhängig von Raum und Zeit (Zierer 2010, S. 2).

Das Hochschulsystem ist nicht einheitlich. In dieser Studie werden Fachhochschulstudenten nicht berücksichtigt. Sie weisen andere Sozialisationsmuster als Studierende von Universitäten oder gleichgestellten Hochschulen auf (vgl. Vosgerau 2005, S. 13). Studenten der Fachhochschule haben bereits häufig eine Berufsausbildung abgeschlossen. Es lässt sich vermuten, dass sie somit praktischer orientiert sind. Zweitens orientieren sie sich eher am Herkunftsmilieu und ziehen nicht in eine Hochschulstadt (Engler 1993, S. 321). Des Weiteren verbringen sie wenig Zeit auf dem Campus der Hochschule (Schnitzer et al. 1998, S. 435).

In dieser Arbeit werden die Forschungsbereiche Hochschulsozialisation und Werte in einer jugendtheoretischen Sichtweise betrachtet. Die jugendtheoretische Perspektive beruht auf dem Altersdurchschnitt der Studierenden an den deutschen Universitäten von 23,7 Jahren und dem Durchschnittsalter der Studienanfänger von 20,8 Jahren (Multrus, Bargel & Ramm 2008, S. 3 f.). Weil die Jugend die gesellschaftliche Zukunft ist, spielt die jugendliche Verhaltensweise eine zentrale Rolle für die Zukunftsängste und Hoffnungen der gesamten Gesellschaft (vgl. Schubarth 2010, S. 21). Der Stellenwert des Studiums kann anhand der Studienanfängerquote verdeutlicht werden. Im Jahr 2008 betrug die Studienanfängerquote 34 % (Isserstedt et al. 2010, S. 88).

Hochschulsozialisation ist als Teilaspekt der allgemeinen Sozialisation zu sehen (Kapitel 2.1). Daher beginnt diese Arbeit mit dem Kapitel über die Aufarbeitung des Sozialisationsbegriffs. Im weiteren Verlauf wird auf die Hochschulsozialisation speziell eingegangen. Das Kapitel beschreibt anschließend die Theorien und den Forschungsstand der Hochschulsozialisation nach Parsons, der Impact of College-Forschung und der Fachkultursozialisation nach Bourdieu. In diesen Ansätzen stehen sich die Theorien der Hochschulsozialisation durch

Hochschulkultur und die Theorie der Hochschulsozialisation durch Fachkulturen gegenüber. Danach werden die Wertetheorien erläutert (Kapitel 2.2). Dieses Kapitel gibt in einem ersten Schritt einen Überblick über viele unterschiedliche Aspekte von Werten. Anschließend werden verschiedene Theorien hierzu aufgearbeitet. Sie sollen erklären, wie sich Werte verändern. Es werden sowohl sozialwissenschaftliche Erklärungsansätze als auch psychologische Theorien in diese Studie eingearbeitet. Das letzte theoretische Unterkapitel widmet sich der Lebensphase Jugend (Kapitel 2.3). Im Anschluss werden die dargestellten Theorien diskutiert. Außerdem wird der eigene Standpunkt wiedergegeben (Kapitel 2.4). Aus den Theorien hervorgehend stelle ich die Globalthese auf, dass sich Werte bei Studierenden verändern. Anhand sechs abgeleiteter Hypothesen sollen die Globalthese ausgearbeitet und Ursachen für eine Werteveränderung geprüft werden (Kapitel 3). Kapitel 4 stellt das Forschungsdesign, die Untersuchungsanordnung und die eingesetzten Erhebungsinstrumente dar. In Kapitel 5 folgt anschließend die Datenerhebung. Kapitel 5.1 thematisiert Populationsdefinition und Stichprobenziehung. In Kapitel 5.2 wird der Zeitplan der Datenerhebung dargestellt. Die Stichprobenbeschreibung und die Ergebnisse der Hypothesenprüfung sind Gegenstand des Kapitels 6. Abschließend erfolgt die Diskussion der Ergebnisse in Kapitel 7. Dieses Kapitel zeigt auf, was die Ergebnisse für die angewendeten Theorien und den Forschungsstand bedeuten.

## 2. Theorien und Forschungsstand

Dieses Kapitel stellt die Theorien der Studie dar und beschreibt den aktuellen Forschungsstand. Das Kapitel besteht aus vier Teilen.

In Kapitel 2.1 wird der Forschungsstand der Hochschulsozialisation zusammengefasst. Es zeigt auf wie Sozialisationseffekte innerhalb der Hochschule betrachtet werden. In den theoretischen Ansätzen wird auf die Erklärungsansätze von Parsons & Platt (1990), der Impact of College-Forschung (Feldman & Newcomb 1970) und der Fachkultursozialisationstheorie nach Bourdieu (Engler 1993, Frank 1990) zurückgegriffen. Diese drei Ansätze werden in aktuellen Publikationen häufig genutzt, um Sozialisationseffekte an Hochschulen zu erklären. Das Augenmerk liegt in der vorliegenden Studie auf der Fachkultursozialisation nach Bourdieu, weil dieser Ansatz die stärkste Erklärungskraft für die in der Einleitung dargestellte Problemdefinition besitzt (vgl. Kapitel 2.1.7).

Sodann wird der Forschungsstand zur Veränderung von Werten in Kapitel 2.2 anhand von drei Erklärungssträngen dargestellt. Zuerst wird der Ansatz des Wertewandels erörtert. Es wird hierbei angenommen, dass sich gesellschaftliche Rahmenbedingungen als Determinanten des Wertewandels identifizieren lassen. Des Weiteren wird auf den sozialpsychologischen Ansatz eingegangen, besonders auf multiple Bedingungsgrundlagen für die Veränderung von Werten. Ein weiterer Schwerpunkt liegt auf der Darstellung der kulturtheoretischen Ansätze. Hier wird davon ausgegangen, dass es eine begrenzte Zahl an grundlegenden menschlichen Problemen gibt, die alle Menschen unabhängig von Ort und Zeit lösen müssen. Die kulturell vorherrschende Werteorientierung kann dabei als Grundlage für die Lösung dieser Probleme verstanden werden. Beispielsweise löst jede Fachdisziplin „Aufgaben“ oder „Probleme“ auf eine andere Weise, und die Studierenden sind mit diesen Kontexten konfrontiert.

In Kapitel 2.3 wird auf den Stand der Jugendforschung eingegangen. Der Grund hierfür ist, dass die Sozialisation an der Hochschule meistens ins Jugendalter fällt. Jugendliche müssen in dieser Lebensphase viele Entwicklungsaufgaben bewältigen und sind mit vielen Themen konfrontiert, die ebenfalls als Bedingungen für die Werteveränderungen in Betracht bezogen werden.

Zum Abschluss des theoretischen Kapitels wird in Kapitel 2.4 die zentrale Argumentation anhand der vorangehenden Unterkapitel dargestellt. Dies soll auf die Hypothesen zur Erklärung der Veränderung von Werten überleiten.

### 2.1 Hochschulsozialisation

Im Folgenden wird der Einfluss der Hochschule auf Ihre Mitglieder theoretisch dargelegt. Hierfür können viele Perspektiven, Analyseebenen und Inhaltsbereiche einbezogen werden (Helmke 2001, S. 255). Eine einheitliche Gesamtheorie kann es aufgrund der vielfältigen Ansatzpunkte nicht geben. Helmke (2001, S. 255) stellt fest, dass die meisten Fragestellungen der Hochschulsozialisation unterschiedliche Provenienz haben. Die Ansätze der Hochschulsozialisation beschäftigen sich mit der Frage, wie sich die Hochschulsozialisation konzeptualisieren lässt. Dabei wird der Frage nachgegangen, welche Faktoren Einfluss auf die Integration in die Institution Hochschule nehmen. Nach Helmke (2001, S. 255) sind insbesondere die nachstehenden Erklärungsansätze relevant, ergänzen sich teilweise teils konkurrieren sie auch: globale Ansätze zur Person-Umwelt-Interaktion, Lerntheoretische Ansätze, Rollentheorien, psychoanalytisch geprägte Ansätze, Lehr-Lern-Theorien, Theorien des Wissenserwerbs, sozialkognitive Theorien, kritische Lebensereignisse als Entwicklungsaufgabe, Stufenmodelle und typologische Theorien.

In dieser Arbeit wird der Fokus primär auf sozialwissenschaftliche Theorien gelegt. Insbesondere werden die Theorien im Kontext des Strukturfunktionalismus von Parsons, der Habitus-theorie von Bourdieu und der Impact of College-Forschung herangezogen. Diese drei Theorien gelten in der aktuellen Hochschulsozialisationsforschung als die einflussreichsten und werden aus diesem Grund dargestellt. Ferner wird das Konzept der Hochschulkultursozialisation mit der gesamten Institution Hochschule im Zentrum dem Ansatz der Fachkultursozialisation, der vom zentralen Wirken des Studienfaches als Sozialisationsbedingung ausgeht, in Kapitel 2.1.7 gegenübergestellt. Als weitere Bezugstheorie wird die Theorie der Selbstsozialisation angeführt und mit der Theorie der Hochschulsozialisation verknüpft.

Für die Präzisierung der Forschungsfrage und das Verständnis des Themas ist es relevant, den Begriff der Sozialisation im Rahmen der Hochschule darzustellen. Dabei soll eine erste Abgrenzung zu verwandten Themen, wie beispielsweise die zur Hochschulforschung, vorgenommen werden.

#### 2.1.1 Der Sozialisationsbegriff

Zur Bestimmung des Begriffs Hochschulsozialisation muss das allgemeine Verständnis des Sozialisationsbegriffs vorgeschaltet werden. Durkheim, der als erster versuchte, den Begriff

Sozialisation einzugrenzen, stellte sich hierbei die Frage: wie ist es möglich, dass Individuen in ihren Handlungen kollektiven Gesetzmäßigkeiten folgen, die ihnen (zunächst) unbekannt sind und von ihnen nicht (notwendigerweise) gewollt sind (Niederbacher & Zimmermann 2011, S. 11)? Er beantwortet diese Frage, indem er vor allem gesellschaftliche Einflüsse bzw. das Einwirken der ‚Erwachsenengeneration‘ auf die Entwicklung von Heranwachsenden thematisiert. Der Mensch, so Durkheim (1973, S. 44), „den die Erziehung in uns verwirklichen muss, ist nicht der Mensch, den die Natur gemacht hat, sondern der Mensch, wie ihn die Gesellschaft haben will.“ Sozialisation wird somit bei Durkheim als eine Art „Anpassung“ verstanden.

Einen Schritt weiter geht Geulen (1977). Er thematisiert, dass Sozialisation als Prozess der Persönlichkeitsentwicklung in Abhängigkeit von der sozialen Umwelt zu verstehen ist. Somit werden drei wesentliche Merkmale zum Verständnis von Sozialisation aufgegriffen (Niederbacher & Zimmermann 2011, S. 13). Erstens wendet sich Sozialisation gegen eine biologistische Auslegung menschlicher Entwicklung und gegen eine Determinierung durch Anlage und Reifung. Zweitens wendet sich dieser Ansatz gegen eine idealistische Auffassung vom Subjekt. Es gibt kein „freies Individuum“, das sich gesellschaftlichen Einflüssen und wissenschaftlichen Erklärungen entziehen kann. Es muss auch berücksichtigt sein, dass der Mensch durch seine Herkunft nicht mechanisch determiniert ist, sondern ein reflektierendes und intentional handelndes Wesen ist. Drittens stellt sich diese Ansicht gegen die starke Reduzierung auf die ausschließliche Fokussierung des ‚Erzieher-Zöglings-Verhältnisses‘ in der kindlichen Entwicklung.

Seit den 1960er Jahren gewannen sozialisationstheoretische Überlegungen im Zuge der sozialwissenschaftlichen Öffnung der Erziehungswissenschaft immer stärker an Bedeutung. Es entwickelten sich unzählige theoretische Ansätze, die sich auch stark verbreiteten. Aus diesem Grund ist eine präzise Bestimmung des Sozialisationsbegriffs schwer, weil dahinter ein ganzes Bündel von theoretischen Fragen und Problemstellungen steckt (Niederbacher & Zimmermann 2011, S. 11 ff.). Dies schlägt sich in der nachstehend ausgewählten Definition nieder: „Sozialisation bezeichnet den Prozess der Entwicklung der Persönlichkeit in produktiver Auseinandersetzung mit den natürlichen Anlagen, insbesondere den körperlichen und psychischen Grundmerkmalen (der »inneren Realität«), und mit der sozialen physikalischen Umwelt (der »äußeren Realität«)“ (Hurrelmann 2006, S. 7).

Die zentrale Frage zur Begriffsbestimmung Sozialisation lautet bei Niederbacher und Zimmermann (2011, S. 12): „Wie und warum wird aus dem Neugeborenen ein autonomes,



handlungs- und gesellschaftsfähiges Subjekt? Oder vereinfacht ausgedrückt: Wie kommt die ‚Welt‘ in das Individuum?‘.

Ich sehe drei weitere wichtige Eckpunkte zur groben Charakterisierung dieses Begriffs. Zunächst ist Sozialisation ein lebenslanger Prozess der Persönlichkeitsentwicklung. Dieser Entwicklungsprozess ist mit einer „Tabula rasa“ eines neugeborenen Kindes zu vergleichen, der sich immer weiterentwickelt und nicht abrupt endet (Niederbacher & Zimmermann 2011, S. 12). Zweitens ist Sozialisation zum Teil als Prägung durch die gesellschaftlichen Institutionen zu verstehen (vgl. Durkheim 1972). Sozialisation soll das Individuum in die Gesellschaft integrieren und Partizipationsmöglichkeiten bereitstellen. Inhaltlich vollzieht sich diese Prägung durch Regeln, Normen oder Werte. Drittens werden die gesellschaftlichen Vorgaben nicht einfach passiv übernommen, sondern auch aktiv angeeignet und gestaltet (Niederbacher & Zimmermann 2011, S. 15).

Sozialisation kann somit auch als Fixierung von generellen sozialen Einstellungen gesehen werden. Sie ermöglicht die Ausbildung spezieller funktionaler Qualitäten bei Individuen, die eine arbeitsteilige Gesellschaft für ihren Zusammenhalt und die Aufrechterhaltung sozialer Ordnung durch Passung benötigt (vgl. Abels & König 2010, S. 55). Hierfür kann nach theoretischer Vorstellung zwischen zwei Extremen unterschieden werden: Einerseits wird soziale Ordnung durch gesellschaftliche Überformung individueller Bedürfnisstrukturen in gesellschaftlich verlangte Bedürfnisdispositionen aufrechterhalten. Andererseits wird soziale Ordnung erst durch das wechselseitige Abarbeiten vom Individuum als sozialem Selbst und der Gesellschaft als generalisiertem Anderen erzeugt (Niederbacher & Zimmermann 2011, S. 15).

Nach Niederbacher & Zimmermann (2011, S. 16) sollten dabei drei Perspektiven berücksichtigt werden: Erstens die subjektbezogene Perspektive. Hier sind Heranwachsende nicht als Schwämme zu sehen, die alles in sich aufsaugen. Zu analysieren ist, wie sie zu autonomen, handlungs- und gesellschaftsfähigen Subjekten werden. Zweitens die institutionenbezogene Perspektive. Hier gilt es, den Zweck und die Funktion von gesellschaftlichen Institutionen zu klären. Zentrale Fragen sind, wie und mit welchen Effekten vermitteln die in den Institutionen agierenden Personen Normen, Werte und Kulturtechniken. Drittens gilt es, die kulturbezogene Perspektive zu betrachten. Hierbei stellt sich die Frage, wie man sich das Wissen aneignet, um in der Gesellschaft bestehen zu können. Wie wird die Lebenswelt selbst interpretiert und modifiziert?

Allerdings tritt dem Individuum (nicht nur) im Prozess der Sozialisation nie die äußere Realität in ihrer gesamten Totalität und Komplexität entgegen. Vielmehr ist das Individuum in eine konkrete eigene zusammenhängende Lebenswelt eingebettet, die aber auf größere,

weitaus komplexere Zusammenhänge verweist (vgl. Hurrelmann 2006, S. 23-38). Bronfenbrenner (1981, S. 38) schlägt hierfür vier hierarchisch geordnete Makro- und Mikroebenen für eine erste grobe Einordnung der Strukturmodelle in Abhängigkeit der Sozialisation vor. Auf der untersten Mikroebene des Subjekts geht es um die Entwicklung der Individuen bei Einstellungen, Wissen und emotionalen Strukturen im Kontext von Persönlichkeitsmerkmalen. Diese Merkmale entwickeln sich in der Auseinandersetzung mit anderen Menschen. Daher wird die zweite Ebene als Mesoebene von Interaktionen und Tätigkeiten bezeichnet. Diese sind eingebettet in die unmittelbare Umwelt der Personen und finden überwiegend in Institutionen, wie beispielsweise dem Kindergarten oder der Hochschule, statt, welche die dritte Exoebene bilden. Man kann dabei argumentieren, dass diese fast ausschließlich zum Zwecke der Sozialisation eingerichtet worden sind. Kinder und Jugendliche sollen in ihnen auf die Partizipation am gesellschaftlichen Leben vorbereitet werden. Sie dienen der Aufrechterhaltung sozialer Ordnung durch die Vermittlung von Normen und Werten. Die Institutionen wiederum verweisen auf die vierte Ebene, die Makroebene der Gesamtgesellschaft mit ihren ökonomischen, sozialen, politischen und kulturellen Strukturen, aus denen sich die Institutionen entwickelt haben, und in denen sie verankert sind.

Ein Grundproblem bei der Erforschung von Sozialisationsprozessen ist die Frage nach den Verbindungen zwischen mehreren Ebenen. Wie verknüpfen sich einzelne Prozesse auf der Mikroebene (Subjektentwicklung) mit Prozessen auf der Makroebene (gesamtgemeinschaftliche Strukturen)? Welche Verbindungen oder welche Interdependenzen liegen vor (vgl. Niederbacher & Zimmermann 2011, S. 17)? Neben der Thematik von mehreren Ebenen werden Prozesse der Sozialisation auch durch die Unterscheidung von Lebensphasen strukturiert und beschrieben. Hierbei gilt es zu beachten, dass zeitliche Phasen der Sozialisation nicht konstant sind, sondern immer abhängig von den aktuell bestehenden gesellschaftlichen Verhältnissen bzw. den Veränderungen innerhalb der jeweils untersuchten Gesellschaft.

Die Weitläufigkeit des Begriffs Sozialisation dürfte an dieser Stelle klar sein. Daher scheint es, dass es angesichts der unterschiedlichen Perspektiven, Analyseebenen und Inhaltsbereiche niemals eine einheitliche Gesamtheorie der Sozialisation geben kann. Folglich müssen bei Fragestellungen in diesem Arbeitsbereich unterschiedliche Konzepte berücksichtigt werden. Sozialisation hat somit das Profil einer Hybridtheorie. Vor diesem Hintergrund wird im folgenden Kapitel der Sozialisationsbegriff im Kontext der Hochschulsozialisation aufgearbeitet und abgegrenzt.

### 2.1.2 Zur Bestimmung des Begriffs Hochschulsozialisation

Die Hochschule ist der Ort, an dem die Studierenden nach dem Curriculum lernen, um am Ende ein Bildungszertifikat zu erhalten. Hier werden sie sozialisiert, was sie für die gesamte Lebensspanne prägt und sich nicht nur an äußeren Merkmalen zeigt (vgl. Vosgerau 2005, S. 87). Aus diesem Grund ist die Frage aufzuwerfen, welcher Stellenwert die Sozialisation an Hochschulen zukommt und welchen Einfluss die Hochschule und weitere soziale Orte in dieser Lebensphase erhalten.

Betrifft der Begriff „Sozialisation“ die gesamte Lebensspanne eines Menschen, so ist die „Hochschulsozialisation“ derjenige Teil dieses Prozesses, der mit dem Studium an einer Hochschule einhergeht (Huber 1991, S. 417). Trotz dieser plausiblen Definition ist festzuhalten, dass (Hochschul-)Sozialisation nicht selbstverständlich ist, sondern erklärungsbedürftig. Beispielsweise können auch durch schwer identifizierbare Effekte aus der Umwelt der Universität Einflüsse auf die Studierenden bestehen. Hier sind Peer-Groups oder die gesellschaftlich geformte Umwelt zu nennen.

Die Hochschulsozialisationsforschung ist von Studentenforschung abzugrenzen. Die Studentenforschung erarbeitet Zustandsbeschreibungen der Studenten zu bestimmten Zeitpunkten unter gegebenen Bedingungen. Als Beispiel können Rekrutierung, soziale Lage, Lebensweisen oder Orientierungen genannt werden. Jedoch kann sie nicht in vollem Maße die persönliche Entwicklung der Studierenden nachzeichnen. Diese Aufgabe fällt der Hochschulsozialisationsforschung zu. „Sie soll den Prozeß [sic!] theoretisch rekonstruieren, in dem die von den Studierenden aus bisheriger Sozialisation mitgebrachten Dispositionen [...] unter den Bedingungen eines Hochschulstudiums [...] und in Auseinandersetzung mit diesen verstärkt oder verändert werden“ (Huber 1991, S.419).

Der Begriff Hochschulsozialisation ist bei einer kritischen Betrachtung als problematisch anzusehen: Er unterstellt erstens, dass eine Sozialisation stattfindet, und zweitens diese in bzw. durch die Hochschule erfolgt (Portele & Huber 1995, S. 93). Damit legt dieser Begriff einen Fokus auf die Anpassung von Individuen an die soziale Umwelt und thematisiert im Kontext der Hochschulsozialisation das Hineinwachsen in diese Institution. Hierbei wird der Begriff der Persönlichkeitsentwicklung danebengestellt und lenkt den Blick auf eine Identitätsentwicklung in der Hochschulumwelt (Portele & Huber 1995, S. 93).

Widmet man sich nach diesen Vorüberlegungen den Untersuchungsbereichen der Hochschulsozialisation, dann können drei Untersuchungsbereiche nach Portele & Huber (1995, S. 93 f.) ausgemacht werden. Zuerst sind die Voraussetzungen zu nennen. Hierzu zählen einerseits die aus der vorherigen Sozialisation mitgebrachten individuellen Voraussetzungen und

andererseits die gesellschaftlich vorgegebene Umwelt. Als zweites kann der Entwicklungsprozess selbst angeführt werden. Hier ist aufzuzeigen, wie sich handelnde und lernende Subjekte mit ihren Sozialisationsumwelten auseinandersetzen. Das dritte Element ist die zu entwickelnde Handlungskompetenz. Sie bezieht sich auf das Handeln durch die erworbene Qualifikation, die Orientierung und den erworbenen Status.

In der näheren Auseinandersetzung mit dem Begriff Hochschulsozialisation muss die grundsätzliche Frage zum Sozialisationseffekt und dessen Wirkung durch die Hochschule und deren Umwelt auf das Handeln der Studierenden aufgeworfen werden. Dabei stellt sich die Frage, ob der Sozialisand durch die Umwelt bis zum Abschluss beeinflusst wird oder mittels (Selbst)selektion ausscheidet (Huber 1980, S. 523 f.). Betrachtet man zuerst die Selektion, können Fragestellungen nach Studienbedingungen, Mechanismen der Rekrutierung, des Studienverlaufs, Studienerfolgs oder Studienabbruchs für Geschlecht, Schichten, Regionen usw. in Betracht gezogen werden. Stellt man als zweites den Sozialisationsprozess in den Mittelpunkt, dann stehen Fragen der individuellen Persönlichkeitsentwicklung im Rahmen von Bedingungen und Mechanismen im Zentrum. Allerdings ist zu beachten, dass der Selektionsprozess das Sozialisationsergebnis stark beeinflusst. Dies zeigt sich sowohl direkt, beispielsweise durch Steuerung und Kontrolle des Studiums, als auch indirekt anhand der Mitgestaltung der Sozialisationsumwelt, wie beispielsweise durch Hochschulgröße, Rekrutierung der Mitglieder oder Herrschaftsstrukturen (Huber 1980, S. 524).

### 2.1.2.1 Sozialisationsphasen im Hochschulstudium

Die Sozialisation an Hochschulen verläuft in unterschiedliche Phasen. Anhand der Selbstäußerungen von Studierenden, phänomenologischen Schilderungen und identitätstheoretischen und psychoanalytischen Rekonstruktionen können vier Charakterisierungsphasen unterschieden werden: Die Stufe vor dem Studium, der Studienanfang, die mittleren Semester und die Abschlussphase (Portele & Huber 1995, S. 109 f.). Nachstehend wird auf die vier Phasen kurz eingegangen.

Bereits vor dem Eintritt in das Studium haben die zukünftigen Studierenden Wahrnehmungsstrategien, Denkweisen und Handlungsstrategien ausgeprägt, die nicht ausschließlich individuell, sondern auch durch ihre Schichtzugehörigkeit ausgeprägt sind (Portele & Huber 1995, S. 109).

Der Beginn des Studiums gilt als problematische Phase. Hierfür können viele Gründe angeführt werden. Beispielsweise zeigt sich dies am Auszug aus dem Elternhaus und am Verlassen des Heimatwohnortes. Ein Kennzeichen dieser schwierigen Phase ist die Aufhebung des maßgeblich durch Schule und Familie geregelten Zeitplans. Ein weiteres Merkmal ist die Auflösung und das Zurücktreten bisheriger und lokaler Beziehungen. Einher geht diese Phase mit dem Finden und Aufbauen von neuen sozialen Beziehungen, dem Sich-Darstellen und Sich-Orientieren. Ein oft hervorgehobenes Merkmal ist die Begegnung mit der Wissenschaft (Portele & Huber 1995, S. 109). Die Hochschulsozialisationsforschung begründet in diesem Zusammenhang mögliche Veränderungen der Studierenden durch die Elemente von Initiationsriten, Krisen der Identität, Verunsicherung des Habitus und des Fremdwerdens der bisherigen alltäglichen Praxis.

Die sogenannte mittlere Studiengangphase erscheint bei einer idealtypischen Betrachtung als Zeit der Konsolidierung in der Persönlichkeitsentwicklung, der Routinisierung des Alltags und der Arbeit innerhalb des Studiums (Portele & Huber 1995, S. 109). In dieser Phase wird der Habitus des Akademikers und speziell des Fachwissenschaftlers ausgeprägt. Exemplarisch können hierfür Lebens- und Verkehrsformen genannt werden, welche sich besonders innerhalb des Faches anhand von Lehrbüchern, Aufgaben, Arbeitsformen und Sprache verfestigen und zur Gewohnheit werden. Besonders bei fachlichen Herausforderungen, wie beispielsweise durch Praxiserfahrung und Praxiskonfrontationen, kann es zu weiteren Sozialisationsprozessen kommen.

Der letzte Abschnitt des Sozialisationsprozesses an der Hochschule bildet die Abschlussphase. Kennzeichen sind die Orientierung an den Prüfungen und deren Standards sowie die Sorge um die berufliche Zukunft. Prägende Prozesse und Selektionsmechanismen des Habitus sind Schreiben von Klausuren, Anfertigen von Hausarbeiten und mündliche Prüfungen (Portele & Huber 1995, S. 109).

Die Auswirkung jeder einzelnen Phase, Zusammenhänge innerhalb der Phasen, Bedeutung in der Biografie sowie die Nachhaltigkeit des Hochschulsozialisationsprozesses sind weitere Fragen in diesem Kontext.

Abbildung 1 bildet mein Modell zur Hochschulsozialisation ab. Die Pfeile und die überlappenden Felder zeigen, dass die verschiedenen Sphären miteinander verwoben sind und sich gegenseitig beeinflussen können. Zudem kann aus der Abbildung abgeleitet werden, dass sich Sozialisation in einem Wechselspiel von Anlage und Umwelt vollzieht (Hurrelmann 2006, S. 24–39).

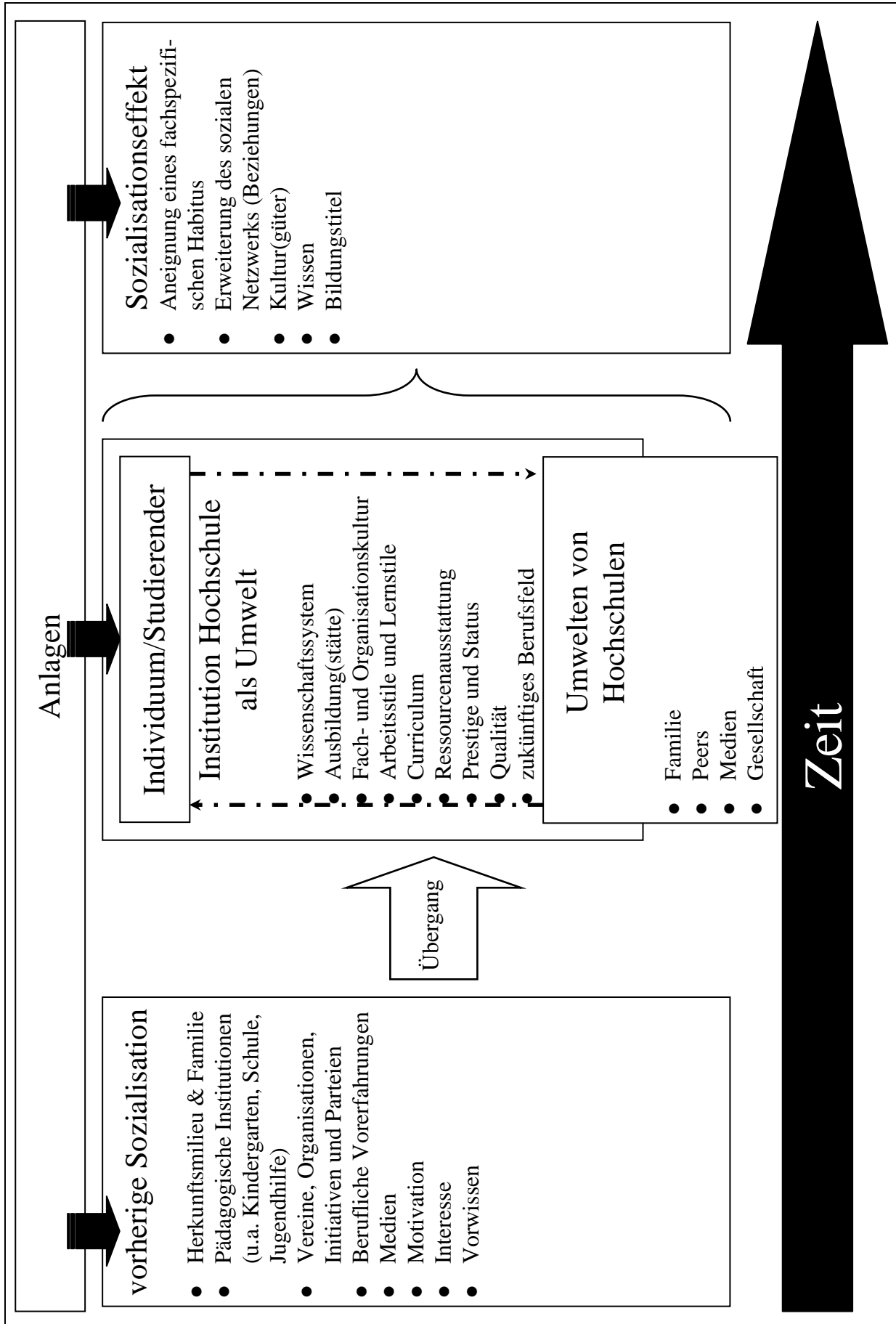


Abbildung 1: Rahmenmodell zur Hochschulsozialisation und weitere Umwelten

Startpunkt sind die primären und sekundären Sozialisationsinstanzen (Hurrelmann 2006, S. 127–224). Die Sozialisationsinstanz Familie muss in einem besonderen Fokus betrachtet werden, weil in der Regel hier die früheste und nachhaltigste Prägung der Persönlichkeit stattfindet. Allerdings dürfen die Prägungen durch Schule, Interessen und die Motivation nicht vernachlässigt werden.

Der Übergang in die Institution Hochschule ist der darauffolgende „kritische“ Schritt (vgl. Friebertshäuser 2008, S. 619). Dieser neue Lebensabschnitt setzt eine Vielzahl von Entscheidungen voraus, und das Zurechtfinden in einer neuen Umwelt muss ebenfalls erst bewältigt werden. Für viele Studierende beinhaltet die Statuspassage des Studienbeginns auch eine Raumpassage. Sie verlassen ihren bisherigen Heimatort und ziehen aus dem Elternhaus aus.

Die Institution Hochschule kann in zwei Systeme gegliedert werden: einerseits in das auf erkenntnisproduzierend ausgerichtete Wissenschaftssystem und andererseits in das auf Qualifikation und Persönlichkeitsbildung ausgerichtete (Aus-)Bildungssystem (Horstkemper & Tillmann 2008, S. 296). Des Weiteren herrscht in jeder Organisation eine Kultur, die sich über die Zeit hinweg in Symbolen, Überzeugungen oder schlicht im Handeln der Mitglieder entwickelt hat (vgl. Schreyögg 2003, S. 448). Aus dieser Kultur lassen sich die Arbeitsstile, das Gestalten des Curriculums, diverse Fachkulturen, die Ressourcenausstattung, das Prestige und die Qualität einer Hochschule ableiten.

Keine Organisation bleibt von ihrem Umweltsystem unbeeinflusst! Folglich sind neben der Institution Hochschule als Umwelt auch die Umwelten von Hochschulen als weitere Bezugsfaktoren für die Studierenden zu betrachten, die in Wechselwirkung zueinanderstehen.

Das Resultat eines Sozialisationsprozesses ist das gesellschaftliche und handlungsfähige Individuum (vgl. Geulen & Hurrelmann 1980, S. 51). Bezogen auf die Hochschulsozialisation beinhalten diese Effekte den Aufbau sozialer Beziehungen sowie die Aneignung von Kultur, Wissen, Bildungstiteln und eines fachspezifischen Habitus. Dieser Habitus manifestiert sich bei den Mitgliedern eines Fachs beispielsweise in gemeinsamen Weltbildern, Problemansichten, normativen Orientierungen und Leistungsstandards, wie beispielsweise durch Prüfungen vermittelt (Horstkemper & Tillmann 2008, S. 299). Huber (1991, S. 441) bezeichnet den fachspezifischen Habitus als Amalgam. Dieser stammt teilweise aus der vorherigen Sozialisation, stellenweise herrscht dieser in der Fachkultur vor, oder er wird durch Selektion, beispielsweise bei Prüfungen, in den Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmustern verstärkt und eingeübt.

Recherchen und Reflexionen zum Thema Hochschulsozialisationsforschung zeigen verschiedene Entwicklungsströmungen auf (vgl. Vosgerau 2005, S. 120–220; Multrus 2004; Hu-

ber 1991). Abbildung 2 bietet eine Übersicht, die insgesamt vier Dimensionen beinhaltet: 1. zeitliche Epochen; 2. territoriale Fokussierungstendenzen; 3. Veränderung der Bezugstheorien und 4. Spezifikationstendenzen in den Zielgruppen.

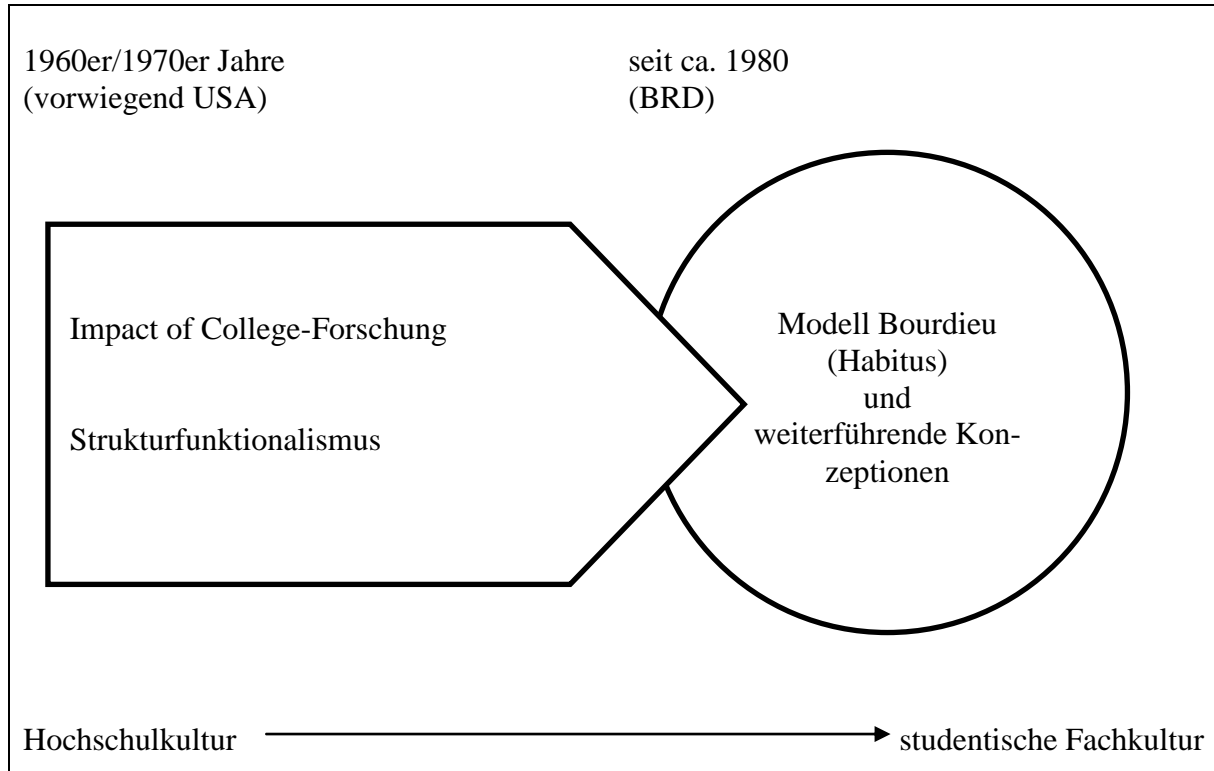


Abbildung 2: Entwicklung der Hochschulsozialisation

Die vier dargelegten Dimensionen der Abbildung 2 gelten als zentral und ziehen sich durch dieses Kapitel. Zuerst ist die zeitliche Dimension von elementarer Wichtigkeit. Hier bahnte sich seit Ende der 70er Jahre eine Wende in der Entwicklung der Hochschulsozialisationsforschung an. Der theoretische Schwerpunkt entwickelte sich von den amerikanischen Theorien der Impact of College Forschung und des Strukturfunktionalismus hin zu den deutschen Forschungsprogrammen der studentischen Fachkultur. Die Paradigmen änderten sich von einer Hochschulkultursozialisationsforschung zu einer Fachkulturkultursozialisationsforschung. Die dargelegte Verschiebung bedeutet nicht, dass die Denkansätze der amerikanischen Theorien heute veraltet sind. Sie flossen zusammen mit den bereits vorhandenen kulturtheoretischen Überlegungen in das Konzept der neu ausgerichteten Hochschulsozialisationsforschung der 80er Jahre (vgl. Vosgerau 2005, S. 143 f.). Die Theorieansätze werden in Kapitel 2.1.4 bis 2.1.7 dargestellt und diskutiert.



### 2.1.2.2 Hochschule als Umwelt

Ein Individuum kann sich seinen Umweltsystemen nicht entziehen (Schreyögg 2003, S. 301 ff.). Aus diesem Grund muss die Hochschule als Wirkungsinstanz auf die Persönlichkeitsentwicklung der Studierenden betrachtet werden. Hierbei ist zwischen zwei Bereichen zu unterscheiden: „Hochschule als Umwelt“ und „Umwelten von Hochschulen“. Einflüsse in der „Hochschule als Umwelt“ wirken unmittelbar innerhalb der Institution Hochschule auf den Studierenden (vgl. Abbildung 1). Dagegen wirken die „Umwelten von Hochschulen“ außerhalb der Institution Hochschule und möglicherweise über die Hochschule auf den Sozialisanden ein. Diese Arbeit verfolgt das Ziel, den Einfluss der „Hochschule als Umwelt“ aufzuarbeiten.

Die „Hochschule als Umwelt“ lässt sich nach vier verschiedenen Teilbereichen charakterisieren: allgemeine Umweltcharakteristika, Subsysteme, Wissenschaftsbetrieb und die Ausbildungsfunktion der Hochschule. In diesen Teilbereichen werden die Studierenden sozialisiert und entwickeln sich.

Die allgemeinen Umweltcharakteristika werden als prägende Merkmale gewertet. Jansen (1987) untersucht in seiner Studie in diesem Rahmen die Merkmale Alter, Lage und Geschichte einer Hochschule als Einflussfaktor der Hochschule auf die Studierenden. Er stellt hierbei fest, dass diese Merkmale einen Einfluss auf die Studierenden besitzen (Jansen 1987, S. 96).

Eine weitere zu charakterisierende Einflussinstanz der Hochschule stellen Subsysteme dar. Diese überlappen sich zum Teil, stehen miteinander in Verbindung und müssen unterschieden werden. Eine besondere Aufmerksamkeit kommt dabei der Peer-Group zu, da Studierende nicht allein leben, sondern immer innerhalb und mit einer Gruppe von Kommilitonen, die ebenfalls Sozialisationserfahrungen machen (Portele & Huber 1995, S. 103). Die bedeutendsten Funktionen der Peer-Group sind: Hilfe unabhängiger zu werden, Erfahrungen unterschiedlicher Art mit anderen Menschen zu machen und soziale Fähigkeiten zu entwickeln, emotionale Unterstützung in Krisen und das Angebot eines Referenzrahmens (Huber 1980, S. 540). Dabei können die Beziehungen in der Peer-Group zu anderen Umwelten als Verstärkungsfaktor wirken. Hier wären Normen und Sanktionen als Korrektiv zu nennen. Zudem kann der Bezug zu Peers Ansprüche relativieren oder kompensieren, indem Druck aushaltbar gemacht wird oder man sich gegenseitig hilft, Krisen zu überwinden (Portele & Huber 1995, S. 103). Speziell für eine Änderung des Habitus und bei der Prägung der Persönlichkeit können die Peers Einfluss auf das Individuum nehmen.

Als eine weitere zentrale Umwelt an der Hochschule ist der Wissenschaftsbetrieb zu sehen. Mit ihm sind die Studierenden an der Hochschule zu jeder Zeit konfrontiert (Portele & Huber 1995, S. 101). Hierbei ist als besonderer Einflussfaktor der vorherrschende Sprachgebrauch zu nennen, der sich in einem elaborierten Code, beispielsweise beim Argumentieren im wissenschaftlichen Diskurs oder in bestimmten Gruppen, Kontexten oder Lebenssituationen, ausdrückt.

Eine weitere, auf die Studierenden wirkende Umwelt besteht in der Ausbildungsfunktion der Hochschule. Anhand des Curriculums und den einzelnen Fachdisziplinen werden die Studierenden für den akademischen Arbeitsmarkt ausgebildet und qualifiziert (Horstkemper & Tillmann 2008, S. 296).

### 2.1.2.3 „Methodische“ Probleme der Hochschulsozialisationsforschung

Der größte Teil der Untersuchungen zur Hochschulsozialisation besteht aus Querschnittuntersuchungen oder Follow-Up Designs (Huber 1980, S. 534). Hierbei werden Sozialisationsergebnisse an der unterschiedlichen Semesterzahl, dem demografischen Alter oder durch Durchschnittswerte eines Studienjahrgangs zu unterschiedlichen Messzeitpunkten in einem kaum aussagekräftigen Trenddesign festgemacht. Problematisch ist bei diesem Vorgehen, dass Mittelwertunterschiede bereits vor dem Eintritt in die Hochschule bestehen können und sich über das Studium nicht verändern. Des Weiteren können gesamtgesellschaftliche Einflüsse anhand dieses Designs nicht aufgezeigt werden. Ein weiterer Kritikpunkt ist, dass Durchschnittswerte aus solchen Designs keine Aussagen über subgruppenspezifische oder individuell verschiedene Sozialisationsprozesse erlauben. Aufgrund der dargelegten Schwächen muss mit Verfahren gearbeitet werden, die individuelle Verläufe nachvollziehbar machen (Hurrelmann, Grundmann & Walper 2008, S. 23). Hierfür sind Paneluntersuchungen unentbehrlich.

Ein weiteres methodisches Problem besteht darin, die Sozialisationswirkungen auf die Institution Hochschule zurückzuführen und von anderen Umwelten abzugrenzen. Hierfür werden Studien mit quasi-experimentellen Untersuchungsdesigns für Studierende und nicht Studierende benötigt.

Huber (1980, S. 536) merkt weiter an, dass die Forschung zur Hochschulsozialisation kaum die „Umwelten von Hochschulen“ berücksichtigt. Er führt Sozialisationsverläufe an, die

beispielsweise durch ökonomische Depressionen, politische Krisen, neue familiäre Lebensformen oder neue Formen der Freizeitgestaltung beeinflusst werden.

### 2.1.3 Das Konzept der Selbstsozialisation

Am Prozess der Hochschulsozialisation sind die Studierenden selbst beteiligt. Was sich so trivial anhört, hat große Auswirkungen auf das Sozialisationsparadigma. Wichtig ist dabei, dass sich Studierende nicht nur an die Umwelt anpassen und eine direkte Übernahme von kulturellen Normen und Werten zeigen, sondern auch einen Eigenanteil an der Persönlichkeitsentwicklung erhalten, wie beispielsweise durch das Engagement in einer Fachschaft. Aus diesem Grund muss das Konzept der Selbstsozialisation aufgegriffen werden.

Soziologische Gegenwartsdiagnosen des ausgehenden 20. Jahrhunderts zeichnen das Bild einer Gesellschaft, in der sich traditionelle Bindungen zunehmend lockern (Abels & König 2010, S. 229). Nach Bauman (1997) kann dies anhand der nachstehenden Metapher umschrieben werden: An den Platz des früheren „Pilgers“, der mit einem klaren Ziel vor Augen unterwegs war und mit einem definierten Zweck seinem Leben Form gab, gleicht die postmoderne Lebensstrategie eher der eines „Vagabunden“ oder „Spielers“. Je nach Interpretation werden die so beschriebenen Veränderungsprozesse als Zugewinn an Freiheit für das Individuum oder aber als Ursprung von Verunsicherungen und Orientierungslosigkeit gedeutet.

Dahinter steht der Kerngedanke der Pluralisierung und Verflüchtigung allgemeinverbindlicher Werte (Abels & König 2010, S. 230). Den Menschen fehlen grundlegende Orientierungen, die Halt und Sicherheit geben. Aus diesem Grund können wir auch nicht längerfristig planen, denn eine endgültige Festlegung birgt die Gefahr in sich, morgen attraktive und lukrative Chancen zu verpassen. Beispielsweise könnte man im Rahmen der Hochschulsozialisation vor der Wahl stehen, sein Studium zu beenden und einen Job zu suchen oder sich ohne Studienabschluss noch weiter zu qualifizieren, um einen noch lukrativeren Arbeitsplatz zu erhalten. Entscheidungen werden mit Blick auf feste Lebensziele, wie ein lukrativer Arbeitsplatz, getroffen. Dabei ist das Individuum immer gefordert, seine Entscheidungen zu treffen und letztlich auch selbst zu verantworten. Es muss sein Leben selbst gestalten.

Was bedeutet Selbstsozialisation genau? Auf den ersten Blick könnte man „Selbstsozialisation“ verstehen als „Sozialisation eines Selbst (als eines aktiven Persönlichkeitskerns)“ (Zinnecker 2002, S. 281). Doch darum geht es nicht, sondern um die Frage, was das Individuum selbst zu seiner Sozialisation beiträgt, also um die Eigenleistung des Subjekts und nicht

um die „Fremdsozialisation“ z. B. Lernen durch Fremdverstärkung und soziale Bestätigung. Nach dieser begrifflichen Charakterisierung der Selbstsozialisation möchte ich den Blick auf eine weitere theoretische Diskussion lenken: Was tue ich, wenn ich mich selbst sozialisiere? Zinnecker (2002, S. 279) führte drei Schritte der Selbstsozialisation an: Erstens gibt man den Dingen und sich selbst eine eigene Bedeutung, um zweitens eine eigene Handlungslogik für sich zu entwerfen. Drittens werden eigene Ziele für die Handlungslogik formuliert. Aus dieser Eigentätigkeit heraus entwickelt sich eine Lebenswelt gegenüber der Welt von anderen.

In der Diskussion zur Selbstsozialisation wird immer wieder das Zusammenspiel von Selbst- und Fremdsozialisation betrachtet. Fremdsozialisation ist das Gegenteil von Selbstsozialisation. Zinnecker (vgl. 2002, S. 277) greift das Thema auf und weist darauf hin, dass sich die beiden Sozialisationsformen auf entgegengesetzten Polen befinden, aber immer auch in einem Wechselverhältnis zueinander stehen. Veränderungen auf der einen Seite ziehen in der Regel Konsequenzen auf der anderen Seite nach sich. Anders ausgedrückt: Von außen auf das Individuum einwirkende Anteile und Eigenanteile in der Sozialisation sind keine voneinander isolierten Bereiche, sie vermischen sich und beeinflussen den Prozess der Sozialisation eines Individuums. Wendet man diese Thematik auf die Hochschulsozialisation an, kann unter dem Zusammenspiel von Fremd- und Selbstsozialisation beispielsweise die eigene kognitive und moralische Entwicklung der Studierenden verstanden werden.

Selbstsozialisation entsteht durch eigenständiges Wählen von Lehrveranstaltungen, die Übernahme von Ämtern oder das Vertreten der eigenen Meinung bei Diskussionen. Die Fremdsozialisation erfolgt in der Umsetzung von Prüfungsstandards, Einhalten von Terminen und Fristen, Lernen durch Instruktion und Erfüllen von Erwartungen. Allerdings können durch die Selbstsozialisation auch negative Sozialisationsergebnisse auftreten (vgl. Tenbruck 1965, S. 45). Beispielsweise kann die eigene soziale Rolle durch negative Erlebnisse in Frage gestellt werden, die bei einer Fremdsozialisation durch den Schutz des „Erziehers“ vermieden worden wären. Des Weiteren kann das Individuum bei der Fremdsozialisation eher keine negativen Erfahrungen machen, wenn sie durch eine Art Schutzfunktion der Institution aufgefangen werden. Hier können durch die Fremdsozialisation wichtige Informationen und Erfahrungen dem Sozialisanden verloren gehen.

Wichtig ist die Selbstsozialisation im Rahmen des Hochschulstudiums besonders in der Betonung der Eigenleistungen des Individuums. Diese können zudem durch Fremdsozialisationen ergänzt werden und auch zur Persönlichkeitsentwicklung der Studierenden beitragen. Die besondere Bedeutung der Selbstsozialisation besteht darin, dass Studierende mehr Freiräume in ihrer Ausbildung als beispielsweise im dualen Ausbildungssystem haben und diese

effektiv und selbstgestalterisch nutzen können. Dies kann durch die Wahl von bestimmten Prüfungsleistungsarten (Wahl des Prüfungsthemas oder des Praktika) geschehen. Allerdings ist es schwierig, die Selbst- von der Fremdsozialisation abzugrenzen. Hierbei ist zu fragen, welche Leistungen beispielsweise aus der sogenannten intrinsischen Motivation (Schiefele 2009, S. 154) hervorgehen, die als Indikator der Selbstsozialisation gesehen werden kann, und welche Leistungen dem Studierenden durch die Hochschule extrinsisch „auferlegt“ werden.

Insgesamt ist im Konzept der Selbstsozialisation ein fruchtbarer Ansatz für die Hochschulsozialisation zu sehen. Dies gilt insbesondere für den Sozialisationsfortschritt von Studierenden an Hochschulen. Hierbei lässt sich die Bedeutung von Werten besonders beim ersten Schritt der Selbstsozialisation hervorheben: man gibt den Dingen und sich selbst eine eigene Bedeutung. Bedeutungen basieren auf Werten und sind als Auslöser der Selbstsozialisation zu sehen. Allerdings sind die zwei weiteren Schritte der Selbstsozialisation ebenfalls eng mit der Handlungslogik im Rahmen der Wertorientierung verbunden: Man entwirft, basierend auf dem ersten Schritt, eine eigene Handlungslogik für sich, um drittens eigene Ziele für die Handlungslogik zu formulieren. Die Wertevorstellungen stützen und beeinflussen diesen Prozess zentral. Beispielsweise leitet man sein Handeln auf Grundlage von Wertigkeiten: ein guter Studienabschluss ist mir am wichtigsten (Bedeutung). Folglich sieht man die Familie und die Freunde im Vergleich zum Studium als weniger wichtig an (Handlungslogik). Aus diesem Grund ordnet man alles einem guten Studienabschluss unter (Ziel der Handlungslogik).

### 2.1.4 Hochschulsozialisation nach Parsons

Eine häufig zitierte Theorie zur Erklärung der Hochschulsozialisation (z.B. Windolf 1992, Multrus 2004) ist der Ansatz von Parsons und Platt über die Strukturen und die Funktionen der Universität (1990). Die Theorie hat eine große Aussagekraft, um soziale Systeme mit der Hochschulsozialisation zu verknüpfen, und stellt nachstehende Elemente in den Mittelpunkt: Weitergabe von Werten und Standards zur gesellschaftlichen Reproduktion, Verbreitung von „wissenschaftlicher Rationalität“ und Enkulturation.

Parsons Lebenswerk entstand in einer Zeitspanne von etwa fünfzig Jahren. Dieses Kapitel soll die wichtigsten Eckpunkte zusammenfassen und verdeutlichen. Im Anschluss daran werden spezifische Theorieteile hervorgehoben, die das Konzept der Universität und dieser Studie betreffen.

### 2.1.4.1 Grundlegende Konzepte in der Handlungstheorie von Parsons

Parsons unternahm den Versuch, eine allumfassende Theorie des sozialen Handelns aufzustellen (Rosa, Strecker & Kottmann 2007, S. 171). Eines seiner Hauptanliegen ist es, gegensätzliche Theorien und Auffassungen, wie aus den Bereichen der Handlungs- und Institutionstheorien, zu verbinden. Basierend auf den klassischen Theoretikern (Durkheim, Pareto, Marshall, Weber) versucht er, eine Konvergenzthese aufzubauen, dass sich alle soziologischen Klassiker auf ein ähnliches Theoriegerüst zu bewegen (vgl. Staubmann 2001, S. 148). Dabei geht es ihm um das sinnvolle Handeln im Kontext gesellschaftlicher Erfordernisse. Insbesondere interessiert ihn die Frage, wie angesichts der Offenheit menschlichen Verhaltens eine soziale Ordnung, basierend auf gemeinsamen Normen und Werten, möglich ist (vgl. Kruse 2008, S. 231).

Ausgang der Handlungstheorie ist, das Handeln als menschliches Sozialverhalten zu sehen. Menschliches Verhalten ist vor allem durch Soziabilität, wie Interaktion und Intentionalität, gekennzeichnet. Die symbolische Sinnwelt kann nur über Interaktion geschaffen und erhalten werden. Intentionalität vollzieht sich über Kultursymbole. In diesem Sinne vertritt Parsons eine konstruktivistisch erkenntnistheoretische Position. Es geht ihm um die Rekonstruktion der Lebenswelt (Multrus 2004, S. 140).

Anhand von Kommunikation und Interaktion werden kulturelle Wertemuster aufgebaut, die als Normen und Rollen im Sozialsystem institutionalisiert werden und als normative Orientierungen und Werthaltungen auf der Ebene der Persönlichkeit verinnerlicht sind. Parsons nennt dies die Struktur des Sozial- bzw. Persönlichkeitssystems. Analog zur Definition des normativen Interpenetrationsbegriffs als Vernetzung von Handlungssystemen durch kulturelle Elemente bezieht er den Strukturbegriff vorwiegend auf normative Strukturen. Wegen der Durchgängigkeit des kulturell-normativen Faktors zur Erklärung sozialen Handelns bietet sich als Gesamtbezeichnung für das normative Paradigma der Begriff „strukturalistische Handlungstheorie“ an (Miebach 2010, S. 222).

Der Begriff der Funktion ist bei Parsons als zentral anzusehen. Ideengeschichtlich sollte der Funktionsbegriff das Wirken von kausalen Beziehungen ablösen. Eine wissenschaftliche Theorie der Kultur sollte soziale Zustände auf ihren Beitrag und die Erklärung zum Bestand der Gesellschaft aufdecken (Staubmann 2001, S. 150). Hierbei ist es wichtig, dass Handlungen nicht zufällig sind, sondern Handeln führt zu Systembildungen im Sinne von generellen Problemlösemechanismen. Somit wird menschliches Handeln zum Aufbau empirischer Handlungssysteme, die mittels theoretischer Systeme rekonstruierbar sein müssen. Systembildungen

gen sind Problemlösungsversuche, die sich auf das Problem des Komplexitätsgefälles zwischen Umwelt und Handlungszusammenhang beziehen (Mулtrus 2004, S. 140).

Systeme sind im Allgemeinen als Konzepte definiert, die sich auf „relativ“ stabile Beziehungen zwischen den Elementen einer gegenüber der Umwelt abgegrenzten Menge beziehen. Als Menge von Elementen mit relativ stabiler Beziehungsstruktur lassen sich Systeme von der Umwelt abgrenzen, die wiederum aus Systemen existiert und zu denen das System bestimmte Beziehungen unterhält (Miebach 2010, S. 202). Der Strukturbegriff bezeichnet Systemelemente, die unabhängig von kurzfristigen Schwankungen im Verhältnis System-Umwelt sind und als Konstanten verstanden werden können. Phänomene, die eine Struktur aufweisen, können als Systeme behandelt werden. Die Strukturbildung impliziert Systemgrenzen. Die Art der Grenzbildung kann geschlossene oder offene Systeme konstituieren. Parsons definiert Systeme so: „Der Begriff „System“ bezeichnet *erstens* einen Komplex von Interdependenzen zwischen Teilen, Komponenten und Prozessen mit erkennbar regelmäßigen Beziehungen, und *zweitens* eine entsprechende Interdependenz zwischen einem solchen Komplex und seiner Umgebung.“ (Parsons 1976a, S. 275)

Die funktionalistische Systemtheorie beschäftigt sich mit Mechanismen, wie die Strukturen im System zusammengehalten werden. Derartige Strukturen bilden selbst keine Verhaltenssysteme. Sie stellen sozusagen eine Art symbolischer Bezugseinheiten dar. Die Subsysteme umfassen darin Elemente, die sich auf die Organisation des Verhaltens unter diesen speziellen Aspekten beziehen. Handeln umfasst daher immer alle Aspekte. In den Subsystemen wird das Handeln lediglich von anderen Standpunkten aus thematisiert (vgl. Multrus 2004, S. 141).

Parsons entwirft sein Handlungsmodell aus wenigen Grundbegriffen und Annahmen. Er bezeichnet diese als Bezugsrahmen des Handelns (Staubmann 2001, S. 152). Der Kern besteht aus einem Handelnden (Akteur), einer Umwelt (der Situation des Akteurs) und einem zwischen diesen wirkenden Relationsmodus. Die Orientierung des Akteurs und dessen Beziehung zu seiner Umwelt wird durch drei Orientierungsweisen unterschieden: kognitive Auffassung der Wirklichkeit, affektiv-kathektische gefühlsmäßige Bindungen und evaluativ funktionales Problem der Folgenabschätzung.

Akteure müssen sich in ihrem Handeln für eine Handlungsalternative entscheiden (Rosa, Strecker & Kottmann 2007, S. 164). Der Akteur muss dabei Selektionen bei seinen Handlungsalternativen treffen, die auf die Situation projiziert werden und die Dinge in bestimmte Relationen zueinander bringen. Parsons hat den Inhalt von Handlungen nach fünf dichotomen Orientierungsalternativen, die er Pattern Variables nennt, unterschieden (vgl. Parsons & Shils 1976; Multrus 2004, S. 142; Staubmann 2001, S. 156):

- 1) Affektivität vs. Neutralität: Entscheidung zwischen mittelbarer oder unmittelbarer Impulsbefriedigung.
- 2) Selbstorientierung vs. Kollektivorientierung: Handlungsentscheidung zwischen privaten Interessen oder kollektiven Zielen.
- 3) Partikularismus vs. Universalismus: Entscheidung zwischen der unmittelbaren Tätigkeit des Selbst und generellen Gesichtspunkten.
- 4) Eigenleistung (auch „Achievement“) vs. Zuschreibung (auch „Ascription“): Beurteilung aufgrund des Tuns oder aufgrund zugeschriebener Eigenschaften.
- 5) Spezifität vs. Diffusität: Beurteilung des Grads von reiner Spezialisierung bis Vermischung verschiedener Tätigkeiten.

Die „Pattern Variables“ dienen als Charakterisierung der Handlungsorientierung, der Klassifikation von Wertestandards (Kultursystem), von Rollen (Sozialsystem) und von Bedürfnisdispositionen (Persönlichkeitssystem). In der Interaktion mehrerer Akteure entstehen soziale Systeme. In diesen Handlungssystemen organisieren und strukturieren sich Interaktionen.

Handlungssysteme sind durch ein identifizierbares Grundmuster, Strukturen zur Zielerfolgung gegenüber der Umwelt und integrativer sowie adaptiver Strukturen charakterisiert (Miebach 2010, S. 207). Dabei sind die Handlungssysteme in Umwelten eingebettet, die komplexer sind als das System selbst. Zum Austausch mit der Umwelt vollziehen sich Input-Output-Prozesse. Hier bilden sich einzelne Teilsysteme aus (funktionale Differenzierung). Durch die Anwendung und Verknüpfung der „Pattern Variables“, der Kleingruppenanalyse (Staubmann 2001, S. 157) und mehrerer Selektionsschritte entsteht zur Ableitung von Systemproblemen und Subsystemen in einem vier-dimensionalen Raum das AGIL-Schema. Zwei Dimensionen zielen auf die Beziehung zwischen System und Umgebung (Zielerreichung / Goal-Attainment und Adaptation) ab. Die zwei anderen Dimensionen betreffen systeminterne Probleme (Strukturerhaltung / Pattern-Maintenance und Integration). Ziel des Systems ist es zum einen, die Einheit des Systems herzustellen und zu sichern, und zum anderen, den Pfad des Systems festzulegen (Multrus 2004, S. 142). Hieraus wird eine Raumachse mit den Ausprägungen „Außen“ und „Innen“, und eine Zeitachse mit den Ausprägungen „instrumentell“ und „konsumatorisch“ abgebildet. Durch Kreuztabellierung dieser beiden dichotomen Achsen entstehen die vier nachstehenden Grundfunktionen (vgl. Abbildung 3):

- extern-instrumentell: (A) = ADAPTATION, Anpassung. Vermittlung zwischen System und Umwelt im Sinne längerfristiger Interessen. Es geht um effektive und generalisierte Kontrolle der Umgebung, um die Systemerhaltung. Das System muss sich an ständig



wechselnde Umstände anpassen, um zukünftig zu bestehen und die erforderlichen Ressourcen zu sichern.

- extern-konsumatorisch: (G)= GOAL- ATTAINMENT, Zielerreichung. Das System versucht, seine Ziele umzusetzen und eigene Interessen zu verwirklichen, wozu (zuvor) Ziele erreicht, organisiert und umgesetzt werden.
- intern-konsumatorisch: (I) = INTEGRATION. Sie stellt das systeminterne Gegenstück zur Adaptation dar. Das System muss sich selbst differenzieren und stabilisieren, um von der Umwelt abzuhebende Beziehungen aufzubauen und Systemgrenzen zu erhalten. Ein bestimmtes Maß an innerer Einheitlichkeit muss erreicht werden, um ein bedrohliches Maß an Abweichungen zu verhindern.
- intern-instrumentell: (L) = LATENT PATTERN MAINTENANCE. Soziale Systeme sind beispielsweise durch Konflikte gefährdet. Aus diesem Grund müssen Umweltgrenzen und erhaltene Strukturen eingerichtet werden. Es sind Wirkungen in tiefen Systemschichten, die langfristige Entwicklungsprozesse prägen. Es geht um die Konsistenz der institutionalisierten kulturellen Muster, um den Systemaufbau und dessen Legitimation. Handlungssysteme müssen dafür sorgen, dass ihre Grundstruktur erhalten bleibt, dass über Veränderungen hinweg Kontinuität bewahrt bleibt.

	instrumentell	konsumatorisch
intern	<p>L</p> <p>Strukturerhaltung (Latent Pattern Maintenance)</p>	<p>I</p> <p>Integration (Integration)</p>
Extern	<p>Anpassung (Adaption)</p> <p>A</p>	<p>Zielerreichung (Goal Attainment)</p> <p>G</p>

Abbildung 3: Vier-Funktionen-Paradigma nach Parsons (vgl. Miebach 2010, S. 205)

Der Aufbau der sozialen Welt folgt für Parsons ebenfalls aus der Logik des AGIL-Schemas. Nach den Vorstellungen einer russischen Puppe besteht das Modell der sozialen Welt aus einer ineinander geschachtelten Hierarchie von Systemen, welche nach vier Funktionserfordernissen immer weiter ausdifferenziert werden. Als Basis für eine gegenseitige Beeinflussung bzw. einen Austausch entwickelt Parsons das Konzept der Interpenetration, worunter er eine wechselseitige Durchdringung von Subsystemen, eine theoretische Vorstellung des Austausches und eine Beziehung von Subsystemen versteht (Multrus 2004, S. 144). Die höchste

Ebene bildet das allgemeine Handlungssystem, wie in Abbildung 3 dargestellt. Dieses besteht aus den nachfolgenden Subsystemen (Rosa, Strecker & Kottmann 2007, S. 160):

- (A) Der Verhaltensorganismus des Menschen bildet die Grundlage für die Anpassung an die Umwelt durch Intelligenz und Lernfähigkeit.
- (G) Das menschliche Persönlichkeitssystem des Individuums stellt die notwendige Motivation zur Zielerreichung bereit.
- (I) Das soziale System (die Gesellschaft) sichert die Integration der Systemelemente und Akteure durch die Definition ihres Status und ihrer Rolle.
- (L) Das kulturelle System stellt anhand des Weltbildes und der Wertebezugs die Sinnressource bereit. Es geht darum, Handlungszusammenhängen Sinn zu geben.

In der Interaktion zwischen Akteuren entstehen soziale Systeme. Soziale Systeme können als Handlungssysteme verstanden werden, in denen Interaktionen organisiert und strukturiert werden. Dabei erhalten die Begriffe der Rolle und der Institution für die Beschreibung sozialer Systeme eine besondere Bedeutung. Als Rolle wird die Summe an Erwartung an einen Menschen in einer bestimmten Position im sozialen System festgelegt. Institutionen können als Mechanismen der sozialen Kontrolle in einem festgeschriebenen Regelsystem beschrieben werden (vgl. Staubmann 2001, S. 154). Ein weiterer wichtiger Begriff ist die Internalisierung, welche die Interdependenz zwischen Kultursystem und Persönlichkeitssystem beschreibt. Werte sind ursprünglich Bestandteile des kulturellen Systems, doch durch Institutionalisierung können diese Teil des Sozialsystems werden und durch Internalisierung Bestandteil der Persönlichkeit (Muller 2004, S. 144).

Gesellschaften betrachtet Parsons als Handlungssysteme. Um Bestand zu haben, müssen sie die AGIL-Funktionen erfüllen. Die vier Subsysteme der Gesellschaft sind definiert durch (vgl. Staubmann 2001, S. 159):

- (A) = ökonomisch-technisches Subsystem. Die Wirtschaft stellt benötigte und verwertbare Ressourcen in transformierter Form für die Gesellschaft dar, um konstruierte Ziele des politischen Systems zu erreichen.
- (G) = politisches System. Zur Durchsetzung und Abstimmung von Einzelinteressen und kollektiven Interessen kommt es zur Ausbildung spezifischer sozialer Einheiten. Diese Einheiten (z.B. Parteien, Verbände) treffen notwendige Entscheidungen über mögliche Alternativen.
- (I) = gesellschaftliches Gemeinwesen. Das Sozialsystem hat die Aufgabe, unterschiedliche soziale Einheiten aufeinander abzustimmen und zu integrieren. Dabei soll das System anhand von Normen und Regeln dafür sorgen, dass soziales Handeln auf berechenbare Weise abläuft.

(L) = kulturelles Treuhandsystem. Dieses System soll Kontinuität gewährleisten und Kultur zusammen mit Werten an die Gesellschaft weitergeben.

Ein zentrales Funktionsproblem stellt die Legitimation der normativen Gesellschaftsordnung in der Wechselbeziehung zwischen Gesellschaft und Kultursystem dar. Weil das Kultursystem die Wertebindungen gegenüber der letzten Wirklichkeit (z.B. religiösen Überzeugungen) umstrukturiert, wird dieses System gegenüber der übrigen Umwelt zum obersten Handlungssystem. Das Kultursystem ist somit die wichtigste Umwelt der Gesellschaft und eigentlicher Ursprung umfassender Wandlungsprozesse der kulturellen Wertemuster. Diese stellen zudem die Verbindung zwischen Sozial- und Kultursystem zur Legitimation der normativen Ordnung der Gesellschaft dar (vgl. Parsons 1976b zitiert nach Multrus 2004, S. 144).

Das Kommunikationsmittel zur Beschreibung des Austausches zwischen Subsystemen nennt Parsons „Medien“. Diese stellen ein zentrales Konzept in Parsons Theorie dar. Sie bieten die Möglichkeit, Subsysteme auszudifferenzieren. Der mächtigste Stabilisierungsprozess in der Gesellschaft ist die Enkulturation bzw. die Sozialisation im Rahmen der Übernahme von geschaffenen Kulturinhalten. Dafür ist das (gesamte) Bildungswesen zuständig, dessen stabilisierender Mechanismus die Differenzierungsprozesse auffangen muss. Die Medien haben die Aufgabe, den gesamten kulturellen Horizont einer Gesellschaft zu transferieren (vgl. Multrus 2004, S. 145) mit dem Ziel, den Einheiten des Systems eine erhöhte evolutionäre Stufe zu geben. Mit dem Ansatz der generalisierten Austauschmedien versucht Parsons, dieses Ziel zu erreichen (Miebach 2010, S. 222).

Parsons versteht unter Medien vermittelnde Strukturen und Symbolsysteme, mit deren Hilfe Prozesse in komplexen, differenzierten Handlungssystemen gesteuert und koordiniert werden. Medien sind Sondersprachen, deren Formen und Inhalte durch Regeln festgelegt sind. Funktional gesehen sind sie integrative Strukturen, die die Situationsauslegung symbolisch repräsentieren (vgl. Multrus 2004, S. 145). Medien übernehmen auch Selektionsmechanismen. Somit liefern sie Motive für die Übernahme von Selektionen. Die Leistung der Medien liegt in der Stabilisierung der Handlungsketten und in der Systembildung (vgl. Multrus 2004, S. 145). Als Tauschmittel sind die Medien knappe Ressourcen, die ungleich verteilt und an bestimmten Punkten kumuliert sind.

Im Sozialsystem, das die Aufgabe beansprucht, unterschiedliche soziale Einheiten aufeinander abzustimmen, bestehen vier Medien, die jeweils einem Subsystem zuzuordnen sind (Multrus 2004, S. 146):

(A) = Geld (Wirtschaft). Geld ist als Medium die ökonomische Dispositionskapazität (das „Substrat“). Hinter diesem generalisierten Prinzip besteht der Ansatz sich Vorteile zu Versprechen.

(G) = Macht (Politik). Macht ist eine politische Entscheidungskapazität (das „Mittel“). Der entscheidende Aspekt bei der Macht als Medium ist die Androhung von negativen Effekten.

(I) = Einfluss (Gemeinwesen). Einfluss ist als Fähigkeit definiert, andere in der Interaktion zu einer gewünschten Handlung zu motivieren (die „Wirkung“), indem entsprechende Informationen geliefert werden.

(L) = Wertbindung (Kulturelles Treuhandsystem). Als Wertbindung ist eine gesellschaftlich anerkannte und folglich in diesem Kontext "richtige" Handlungswahl definiert, die in generalisierte Verpflichtungen eingebettet ist.

Die dargelegten Medien sind keine materiellen Gegenstände, sondern symbolische Komponenten des sozialen Handelns, die zugleich aber real wirksam sind. Medien bilden hier eine zentrale Grundlage, die in Verbindung und in Interaktion mit den Subsystemen der Gesellschaft stehen. Des Weiteren ist jedes Medium mit einem funktional definierten Institutionskomplex verknüpft. Als Institutionen können gelten: Eigentum im ökonomischen Fall, Herrschaft im politischen Fall, Prestige im gesellschaftlichen Gemeinwesen und moralische Verpflichtung im Treuhandsystem (Multrus 2004, S. 146).

Das Medium Wertbindung im Treuhandsystem hat dabei eine starke Wirkung auf die anderen Medien. Weber (1972) hat für das Medium Macht dargelegt, dass keine Herrschaft sich freiwillig mit den ausschließlich materiellen oder wertrationalen Motiven als Chancen ihres Fortbestandes begnügt. Individuen suchen vielmehr den Glauben an eine Legitimität zu erwecken und zu pflegen. In diesem Sinne ist das Bemühen um Austausch darin zu verstehen, Selektionsmuster, die sich auf Wertbindungen gründen, in erster Linie über moralische Sanktionen abzusichern. Mit der Identifikation der Medien in den vier Subsystemen ist eine Grundlage für eine allgemeine Theorie der gesellschaftlichen Systeme in Parsons Ansatz geschaffen (Multrus 2004, S. 147). Zudem besteht diese Theorie nach Jensen (1976 zitiert nach Multrus 2004 S. 147) aus einer einzigen, sehr langen und ungeheuer komplexen Aussage, die als Einheit betrachtet werden muss. In diesem Sinne kann man nicht einzelne Teile herausnehmen und überprüfen, sondern nur die Theorie als Ganzes testen und daher nur als Ganzes akzeptieren oder verwerfen.

Die vorgestellten Konzepte von Parsons Theorie haben sich im Laufe eines längeren Zeitraums weiterentwickelt. Sie bauen teilweise aufeinander auf und ersetzen sich teilweise. Es ist

daher wichtig, sich klar zu machen, zu welchem jeweiligen Zeitraum Parsons Ausführungen zählen bzw. welche Aspekte und welches Konstrukt dabei im Vordergrund stehen. Exemplarisch steht hierfür das nachstehende Kapitel über die Studie zur Amerikanischen Universität (Parsons & Platt 1990).

### 2.1.4.2 Das Modell der Universität in der Handlungstheorie von Parsons

In den 70er Jahren beschäftigt sich Parsons mit dem amerikanischen Bildungswesen und veröffentlicht zusammen mit Platt die Schrift „Die amerikanische Universität“ (1990). Dabei geht es den Autoren nicht nur um die Funktionen des höheren Bildungswesens, sondern insbesondere auch um dessen Integration in die amerikanische Gesellschaft. Zusammengefasst sagen sie, dass die Universität aus Sicht des strukturfunktionalen Ansatzes primär als Kulturvermittler wirkt und daraus resultierend die Funktion eines gesellschaftlichen Systemstabilisators aufweist (vgl. Vosgerau 2005, S. 135). Dabei kommt ihr die Aufgabe zu, die gesamte Gesellschaft zu erhalten und weiterzuentwickeln. Für diese Aufrechterhaltung ist die „kognitive Rationalität“ zentral (vgl. Parsons & Platt 1990, S. 70 f.). Nach Vosgerau (2005, S. 137) verinnerlichen die Studierenden durch die Sozialisationsinstanz Hochschule die Wertemuster der kognitiven Rationalität, worunter Parsons die Verknüpfung des Wertemusters von kultureller und sozialer Ebene versteht (Parsons & Platt 1990, S. 58). Die Hochschulsozialisation bedeutet bei Parsons und Platt (vgl. 1990, S. 147) nicht nur die Integration in die Hochschule, sondern zugleich auch in die Gesellschaft. Danach obliegt der Hochschule innerhalb der amerikanischen Gesellschaft die Doppelfunktion der adaptiven Kompetenzsteigerung und der sozialen Integration. Praktisch geschieht das durch Lernen und Anwenden „theoretischer Codes“ im Idealtypus der „Bündel-Universitäten“.

#### 2.1.4.2.1 Der Kognitive Komplex

Der kognitive Komplex ist eine strukturelle Koppelung (Interpenetrationszone) zwischen dem Kultursystem, Sozialsystem und Persönlichkeitssystem (vgl. Klassen von Phänomenen des kognitiven Komplexes s.u.). Er ist ein Bestandteil des allgemeinen Handlungssystems und auf der Ebene des Sozialsystems institutionalisiert. Er soll kulturelle Werte im Sozialsystem

durchsetzen und die Rationalität im kulturellen System vermitteln. Parsons unterscheidet zwischen mehreren Wertemustern. Das speziell für die amerikanische Gesellschaft wichtigste Wertmuster wird durch den instrumentellen Aktivismus institutionalisiert (Parsons & Platt 1990, S. 61). In der Gesellschaft sieht man darin weniger einen Endzweck als vielmehr ein Mittel im Sinne von Wertgrundlagen. Der institutionalisierte Individualismus ist dagegen ein spezifisches Handlungsmuster, das die Fähigkeit erhöht, jene Werte zu verwirklichen, die für eine gesellschaftliche Verpflichtung bestehen. Dieses Muster erzeugt einen normativen Druck, der den aktiven Einsatz für die Gesellschaft als Ganzes und für deren verschiedene Untereinheiten verstärkt (vgl. Parsons & Platt 1990, S. 63). Der institutionalisierte Individualismus ist speziell im höheren Bildungswesen verankert, in dem das Gliederungsprinzip der Assoziation besonders stark ausgeprägt ist. Die Universität ist hierbei der Kernbereich des kognitiven Komplexes der modernen Gesellschaft und zur bedeutendsten Kategorie struktureller Kollektive geworden, weil sie sich auf die Bedeutung von theoretischem Wissen konzentriert. Damit ist sie das Zentrum der Mobilisierung eines Typs von Ressourcen, die in der sozialen Entwicklung eine neue Ebene der Bedeutung gewonnen hat (Multrus 2004, S. 152). Die Universität soll die Werte der Gesellschaft, als Standard der kognitiven Rationalität, in die Studierenden implementieren (Parsons & Platt 1990, S. 176 ff.). Im Vordergrund der Berührung von Universität und Kultursystem liegt die Beschäftigung mit Erkenntnis. Dies zeichnet sich bei der Übermittlung von Wissen als auch durch den Erkenntnisfortschritt aus. Der Begriff Kognitiv beschreibt in diesem Zusammenhang die Beziehung von Rationalität zur vorherrschenden Beschäftigung mit Erkenntnis. Der dargelegte kognitive Komplex umfasst vier Klassen von Phänomenen, in denen kognitive Funktionen im Fokus stehen (Parsons & Platt 1990, S. 80 ff.):

- (A) Verhaltensorganismus = Intelligenz
- (G) Persönlichkeit = kognitives Lernen und Kompetenz
- (I) Sozialsystem = Rationales Handeln (von kognitiven Standards geleitet)
- (L) Kultursystem = Wissen.

Der kognitive Komplex kann als ein analytisches Konstrukt und ein genereller Idealtyp gesehen werden (Multrus 2004, S. 152). Die Klasse Wissen gilt dabei als primäre Adaptationsquelle für Handeln im Allgemeinen. Parsons beschäftigt sich eingehend mit dem Wissen und teilt es nach dem AGIL-Schema in Komponenten auf (Parsons & Platt 1990, S. 93): Tatsachen (A), Problemlösungen (G), Theorie (I) und Bezugsrahmen (L).

Mit der Weiterentwicklung seiner Gesamtheorie zum evolutionären Erklärungsprogramm verbindet Parsons den kognitiven Komplex mit einem individuellen Idealtyp, der als empirischer Extremfall aufzufinden sein sollte (Multrus 2004, S. 152). Dieser empirische Idealtyp ist nach Parsons und Platt die multi-funktionale „Bündel-Universität“, die sie in den amerikanischen Elite-Universitäten realisiert sehen (Parsons & Platt 1990, S. 459)

Das amerikanische Universitätssystem besteht aus heterogenen Elementen unter einem weiten organisatorischen Dach, das Parsons „Bündel“ nennt. Er versteht darunter die Gesamtheit der Disziplinen, die Lehr- und Forschungsfunktion mit graduierten und nicht-graduierten Studenten und die „professional schools“ zusammen mit den Geistes- und naturwissenschaftlichen Kernfakultäten. Diese stehen alle im Austausch mit Intellektuellen und mit internationalen wissenschaftlichen Vereinigungen. Die Leistung der einzelnen Kombination von akademischen Funktionen hängt nach Parsons stark von Medien ab.

### 2.1.4.2.2 Hauptfunktionen der Universität

Was sind die Hauptfunktionen der Universität? Parsons und Platt übertragen in einem ersten Schritt das Vier-Funktionen Paradigma (Abbildung 3) auf die Universität, um die Institutionalisierung der kognitiven Rationalität in die Universitätsstruktur einzugliedern. Der Ursprung sind zwei gegensätzliche Dimensionen: Erkenntnis um ihrer selbst willen vs. Problemlösung und Institutionalisierung des kognitiven Komplexes vs. Nutzung kognitiver Ressourcen (Parsons & Platt 1990, S. 147). Das System der Universität wird in die nachstehenden vier Subsysteme unterteilt, wobei jedes eine der vier Hauptfunktionen übernimmt (Parsons & Platt 1990, S. 143 ff.).

Das erste Subsystem (A) wird von Parsons als Allgemeinbildung für gebildete Bürger bezeichnet, die die Fähigkeit zur kompetenten und intelligenten Teilnahme an der gesellschaftlichen Gemeinschaft haben. Er ordnet dieses Subsystem in die Dimensionsausprägungen Erkenntnis und Nutzung kognitiver Ressourcen ein. Die „undergraduate“ Ausbildung des Colleges ist hierfür vorgesehen, deren Funktion ist die Sozialisation. Die Grundlagen liegen auf den moralischen Ebenen der Kultur und auf den affektiven Ebenen der Persönlichkeit.

Im zweiten Subsystem (G) ist Ausbildung für praktische akademische Berufe von Spezialisten an „professional schools“ verankert. Im Mittelpunkt stehen die Dimensionsausprägungen Problemlösungen und Nutzung kognitiver Ressourcen; sie stellen die Professionalisie-

rungsfunktion dar. Die Anwendung kognitiver Ressourcen ist für praktische Ziele und die Wissenschaftlichkeit im Auftrag des Klienten zentral.

Die Aufgabe des Subsystems (I) besteht aus dem Beitrag zu gesellschaftlichen Situationsdefinitionen durch Intellektuelle als Generalisten. Hierbei wird auf die Dimensionsausprägungen Problemlösungen und Institutionalisierung des kognitiven Komplexes zurückgegriffen.

Das vierte Subsystem (L) ist der „Kern“ mit „kognitivem Primat“, worin sich die kognitive Rationalität verankert. Zentral sind die Dimensionsausprägungen Erkenntnis und Institutionalisierung des kognitiven Komplexes. Hier wird Forschung und „graduate“ Ausbildung durch Spezialisten ausgeübt. Die zentrale Funktion ist die Herstellung und Bewahrung von kognitiver Rationalität in Forschung und Lehre.

Nach Parsons und Platt ist die „graduate“ Ausbildung ein Idealtypus im „Weberschen“ Sinne. Dagegen sind die „undergraduate“ Ausbildung und die „professional schools“ eher eine Grenzstruktur und kein zentraler Bestandteil des akademischen Systems (Multrus 2004, S. 153).

Die Kognitive Rationalität hat im Kernsektor des Subsystems L absolute Dominanz gegenüber anderen Werten. Innerhalb der übrigen Subsysteme entsteht ein Spannungsverhältnis mit anderen nicht-kognitiven Werten. Im College sind dies beispielsweise Werte, die eine staatsbürgerliche Erziehung im Sinne der liberalen Mittelschichten ermöglichen. In den angewandten Disziplinen kommt dies bei Werten wie Gesundheit und Gerechtigkeit zum Ausdruck. Im kulturellen Sektor gelten hier expressiv-ästhetische und moralische Werte (vgl. Multrus 2004, S. 154).

Die kognitive Rationalität wird in die vier Hauptfunktionen der Universität integriert. Mit wachsender Bedeutung der kognitiven Rationalität wächst auch die Bedeutung der Universität für die Gesellschaft. Zudem ist die kognitive Rationalität das entscheidendste Strukturprinzip der Universität für die treuhänderische Verantwortlichkeit. Die Voraussetzung zur sozialen Teilnahme an einem treuhänderischen Interaktionssystem ist die Mitgliedschaft. Jedes Mitglied erhält einen Vertrauenskredit. Die Schichtung innerhalb der Gruppe der Lehrenden konstruiert sich für Parsons nach einer selbstverständlichen Folge eines Gefälles der Leistungsniveaus (vgl. Smelser 1990 zitiert nach Multrus 2004, S. 154).



### 2.1.4.2.3 Einteilung nach Disziplinen

Eine Aufteilung der Universität nach unterschiedlichen Disziplinen ist für Parsons kein Thema (Multrus 2004, S. 403). Nach seiner idealtypischen Sichtweise ist für die Einteilung nach Disziplinen oder gar „Kämpfe“ zwischen den Disziplinen kein Platz, weil alle Disziplinen der kognitiven Rationalität verpflichtet sind. Zentral ist in seinem Paradigma, dass die kognitive Rationalität das bindende Glied zwischen allen Disziplinen ist. Ein unterschiedlicher Fachhabitus oder eine unterschiedliche Fachkultur käme bei Parsons nicht durch unterschiedliche Werte zustande, weil diese die Sinnhaftigkeit absichern sollen. Fachunterschiede würde Parsons aus unterschiedlichen Gegenstandsbereichen der jeweiligen spezifischen Bereiche des Handlungssystems, aber auch aufgrund der Funktionen und Interpretationen, herleiten (Multrus 2004, S. 404).

Parsons setzt sich in seinen Werken mit den universitären Hochschullehrern auseinander und verortet sie im L-Subsystem (Multrus 2004, S. 404), weil sie die Werte und die ganze Struktur aufrechterhalten und die interne Reproduktion steuern. Sie sind individuell keiner gesellschaftlichen Funktion verpflichtet und erhalten daher einen „besonderen“ Status. Somit gehören sie den wissenschaftlichen Paradigmengemeinschaften an, da sie sich in verschiedenen Aspekten unterscheiden, aber ihre Aufgaben sind nicht primär gesellschaftliche. Aus diesem Grund sind Machtkämpfe zwischen Paradigmen nicht unter den (idealtypischen) Hochschullehrern zu erwarten (Multrus 2004, S. 404). Machtkämpfe werden bei Parsons durch die (außeruniversitären) Intellektuellen ausgetragen, die in gesellschaftliche Funktionen und Rollen eingebunden sind. Die Intellektuellen haben die Aufgabe zur Situationsdefinition, Interpretation und Ressourcenzuweisung für die Gesellschaft und deren Nutzen. Weil Parsons den Anspruch der kognitiven Rationalität auf alle akademischen Bereiche durch die Orientierung an kulturellen Werten ausweitet, passen Machtkämpfe bezüglich der Situationsdefinition nicht in seine Sichtweise (Multrus 2004, S. 404). Die Aufgabe eines jeden Kultursystems besteht darin, Strukturen aufrecht zu erhalten, aber auch Sinnhaftigkeit bereitzustellen und „konstitutive Sinngrundlagen“ (Parsons & Platt 1990, S. 128) zu schaffen. Daher ist dem L-System auf der höchsten Ebene des Handlungsmodells von Parsons die Beschäftigung mit den „letzten Dingen“ zugewiesen, worunter er religiöse und telische Fragen (Frage nach dem Warum von Handlungen) versteht (Multrus 2004, S. 405). Das Kultursystem liefert die Legitimation der normativen gesellschaftlichen Ordnung auf der Grundlage einer sinnhaften Orientierung, weil es seine Aufgabe ist, Sinn zu erstellen. Dabei gilt der Grundsatz: „Je mehr Wissen jemand hat, je mehr er der kognitiven Rationalität verpflichtet ist, und je mehr er sich an den höchsten

Zielen orientiert, desto richtiger wird sein Handeln, weil dann, im idealen Sinne, der Orientierungsrahmen optimal ausgestaltet ist, sodass effektive Leitvorgaben vorhanden sind“ (Multrus 2004, S. 405).

Das nächste Kapitel beschreibt, wie Werte und die kognitive Rationalität im Rahmen des kognitiven Komplexes vermittelt werden. Hierfür wird auf die Medien an der Universität eingegangen und diese hinterfragt.

### 2.1.4.2.4 Die Funktion der Medien

Parsons und Platt (1990) beschäftigen sich bei der Analyse der Universität auch mit den generalisierten Austauschmedien des Handlungssystems. Medien sind ein zentraler Aspekt von Parsons Theorie (vgl. Miebach 2010, S. 222 ff.). Sie bieten die Möglichkeit, sich in ausdifferenzierten Subsystemen zu integrieren und allgemeine (Handlungs-) Einheiten zusammenzuführen. Parsons & Platt (1990, S. 40) unterscheiden hierbei Intelligenz (im Verhaltensorganismus), Performanzfähigkeit (kulturorientierte Handlungsfähigkeiten im Persönlichkeitssystem), Affekt (im Sozialsystem) und die Situationsdefinition (im kulturellen System).

Besonders das Medium Intelligenz aus dem A-Subsystem ist für den kognitiven Komplex von Bedeutung (Multrus 2004, S. 154). Intelligenz ist die Fähigkeit eines Individuums zur Implementierung von Werten durch Wissen, Lernen, Anwenden von Kompetenzen und Rationalität (Parsons und Platt 1990, S. 100). Für Intelligenz kämen beispielsweise als praktische Aspekte im Rahmen des Wissenserwerbs die Fähigkeiten des Problemlösens oder der technischen Fähigkeiten in Frage (Multrus 2004, S. 228).

Die Performanz gilt als Medium zur Generalisierung von Kompetenz. Sie soll zur Handlungskompetenz führen und fordert vom Sozialsystem Autonomie und Selbstverantwortung. Sie kann als Implementierung des generellen Wertmusters des institutionalisierten Individualismus verstanden werden. Von der Hochschule wird daher verlangt, dass sie ein Moratorium (Aufschub) bereitstellt, in dem die Studierenden diese Kompetenzen einüben können, um ihrer Identitätsentwicklung bei den vielfältigen Rollenverpflichtungen gerecht zu werden (Multrus 2004, S. 227). Performanz dient somit zur allgemeinen persönlichen Fähigkeitsentwicklung mit sämtlichen Aspekten der Identitätsausbildung, worunter Autonomie, Kritikfähigkeit und Diskussionsbereitschaft fallen (Multrus 2004, S. 228).

Der Affekt ist im Sozialsystem als generalisiertes Medium des allgemeinen Handlungssystems verankert. Es vermittelt zwischen Akteur und affektiver Umwelt (Parsons und Platt

1990, S. 115). Allerdings zirkuliert es auch in den anderen Subsystemen. Dabei bezieht es sich auf die Mobilisierung und Kontrolle der Faktoren der Solidarität im Sinne Durkheims (Multrus 2004, S. 155).

Die Situationsdefinition gilt als generalisiertes symbolisches Medium und integriert kulturelle Güter, die sich durch dessen Einsatz erwerben lassen. Sie ist relevant für expressive, kognitive, moralische und konstitutive Standards sowie deren Beziehungen zueinander (vgl. Parsons & Platt 1990, S. 357). Bei der Situationsdefinition ist die Fähigkeit zur Sinndeutung zentral, worunter fachübergreifende Fertigkeiten, soziales Verantwortungsbewusstsein, Interesse an politisch-gesellschaftlichen und ethischen Fragestellungen fallen (Multrus 2004, S. 229).

Medien beschleunigen den Prozess des Austausches. Die Universität erfüllt in diesem Zusammenhang die Funktionen einer Intelligenzbank und auf der Ebene des Sozialsystems die Funktionen einer Einflussbank (vgl. Parsons & Platt 1990, S. 401 ff.; Multrus 2004, S. 155). Die Schöpfung der Intelligenz hat ihren Ursprung in der Intelligenzeinlage (Zugabe von Wissen in die Hochschule), durch selektive Zulassung von Studierenden und Lehrenden, die Intelligenz mitbringen. Wenn die Mitglieder die Institution verlassen, dann werden die Einlagen und die Zugaben Wissensbestände zurückgezogen. Die gesamte akademische Gemeinschaft bildet ein Umfeld, das auf die Entwicklung von Intelligenz ausgerichtet ist.

### 2.1.4.2.5 Sozialisation an Universitäten

Sozialisation kann bei Parsons als gesellschaftlicher Stabilisierungsprozess angesehen werden, der im Rahmen einer Evolution verläuft. Sozialisation entsteht dadurch, dass jeder Einzelne eine Reihe von Interaktionssystemen durchläuft und deren zentrale Strukturkomponenten verinnerlicht. Medien sind im Sozialisationsprozess ein zentrales Instrument zur Integration in die Gesellschaft (vgl. Multrus 2004, S. 157).

Innerhalb der Sozialisationstheorie behandelt Parsons die Erziehung zur kognitiven Rationalität als Universitätsaufgabe. Dabei bezieht er psychoanalytische Beiträge zur Identitätsbildung von Erikson und Thesen der kognitivistischen Entwicklungspsychologie mit ein (vgl. Compes 1987). Parsons versteht unter Sozialisation die verbindende Internalisierung des Kultursystems mit dem Persönlichkeitssystem im Sinne einer kybernetischen Steuerung (Schulze & Künzler 1991, S. 125).

Parsons unterteilt seine Analyse der Sozialisation in zwei Ebenen: die des allgemeinen Handlungssystems und die der Institution des College als Gemeinschaft (vgl. Multrus 2004, S. 224 f.). Er unterscheidet hier außerdem zwischen kognitiven und nicht-kognitiven (moralischen und affektiven) Komponenten. Die Handlungsbrennpunkte der Allgemeinbildung erläutert er über die nachstehenden AGIL-Funktionen: (A) Standards der Relevanz kognitiver Ressourcen, (G) individuelle Selbstverwirklichung, (I) moralisch-affektive Strukturierung rationaler sozialer Verantwortung und (L) Internalisierung kognitiver Standards. Die Unterscheidung der sozialen Funktionen der College-Gemeinschaft grenzt er wie folgt ab: (A) Lernen kognitiver Inhalte, (G) Bereitstellung eines geschützten Raumes durch akademische Freiheit, (I) Bereitstellung moralischer Autorität und affektiver Unterstützung und (L) Treuhänderschaft für Rationalitätswerte (kognitive und moralische).

Parsons und Platt (1990) übernehmen die empirischen Ergebnisse der „Impact of College“-Forschung (Kapitel 2.1.5) und integrieren diese in ihre Strukturfunktionalistische Theorie. In den empirischen Ergebnissen wird hervorgehoben, dass die Unterschiede bei College-Studenten gegenüber Altersgenossen außerhalb des Colleges in ausgeprägteren intellektuellen Interessen, geringeren religiösen Werten und einem geringeren Maß an Autoritarismus bestehen. Das College-Milieu implementiert den Studierenden neue Werte und verstärkt die bereits existierenden. Hierbei muss allerdings zwischen der Intensität der kognitiven Rationalität bei High School und College unterschieden werden (Multrus 2004, S. 157).

### 2.1.4.2.6 Abbildung auf deutsche Verhältnisse

Parsons beschreibt die Funktion des höheren Bildungssystems der USA (Multrus 2004, S. 219 ff.). Bei der Übertragung auf deutsche Verhältnisse stellt sich die Frage, ob bzw. wie eine Übertragung möglich ist und welche Probleme für eine Übertragung gelöst werden müssen.

Aus diesem Grund werden zuerst die Institutionen aus dem deutschen Bildungssystem, Gymnasium und Universität, mit den amerikanischen Institutionen, High-School und College, verglichen. Das Gymnasium kann nur schwer mit High-School und College gleichgesetzt werden. Die High School ist eine Einheitsschule mit breit gestreuten Niveauunterschieden für die schulische Ausbildung auf Sekundarstufen-Niveau. Setzt man dagegen das Gymnasium mit dem College gleich, würde man das Gymnasium als eine Vorstufe zum Studium charakterisieren. Das Gymnasium deckt in der Regel auch einen anderen Altersbereich als das College ab; letzteres geht eigentlich über die Adoleszenz hinaus. Die deutsche Universität lässt sich

andererseits nur schwer mit dem College oder Universität in den USA vergleichen. Nur die Minderheit der Studenten in den USA absolviert ein Studium an einer Universität. Die Bezeichnung „University“ ist Hochschulen vorbehalten, die nachweislich auf Forschung ausgerichtet sind und auch eine Ausbildung und Forschungsmöglichkeiten jenseits des Grundstudiums anbieten. Des Weiteren ist in Deutschland die Loslösung von der Familie normalerweise erst im Studium anzutreffen, wenn auch nicht so stark wie in den USA, was in den dortigen immensen Entfernungen und dem ausgestalteten Campussystem liegt.

Die Sozialisationsfunktion, wie Parsons sie verwendet, findet in Deutschland keine exakte vergleichbare Institutionalisierung. Am ehesten käme eine Kombination zwischen der Oberstufe des Gymnasiums und dem BA-Abschluss an den Universitäten infrage, wobei eine andere Ausgangsbasis besteht. Das College ließe sich am ehesten mit dem BA-Abschluss vergleichen. Zum einen sind die Studierenden tatsächlich Studierende, also auch „losgelöst“ von der Familie, zum anderen stellt das Grundstudium am ehesten eine allgemeine Ausbildung auf Fachebene dar. Ein weiterer Unterschied besteht darin, dass die Studierenden in Deutschland einer bestimmten Fakultät an der Hochschule angehören. Sie befinden sich somit bereits in einem wissenschaftlichen Milieu, in das die amerikanischen Studierenden erst wechseln müssen, wie beispielsweise durch den Übergang in die „graduate school“. Diese zeitige Einbindung kann unterschiedliche Auswirkungen haben (z.B. Zugang zur Wissenschaft, Kontakt zu Professoren, Hilfwissenschaftler-Stelle), was einen Vergleich zur amerikanischen Lage zusätzlich erschwert. Zudem ist die studentische Lebenssituation an den Hochschulorten in Deutschland nicht dem amerikanischen Campusleben gleichwertig.

Ein weiterer Unterschied zwischen den beiden Bildungssystemen besteht darin, dass im amerikanischen Bildungssystem das College und weiterführende Einrichtungen aufeinander aufbauen und damit gänzlich unterschiedliche Voraussetzungen haben. Hierbei ist festzuhalten, dass die Sozialisation am College zur Phase der Adoleszenz gezählt werden kann, die anderen Einrichtungen liegen zeitlich in der Postadoleszenz. Somit erfolgt eine sehr spezialisierte fachliche und spezifische Ausbildung vor dem Hintergrund der kognitiven Rationalität. Die College-Sozialisation ist damit eine Vorstufe der weiterführenden Sozialisation und kann gar nicht mit den anderen gleichgesetzt werden.

### 2.1.4.3 Parsons Bedeutung für die Hochschulsozialisationsforschung

Parsons Beiträge zur amerikanischen Universität sind auf einem hohen Abstraktionsniveau angesiedelt. Seine Handlungstheorie wurde vielfach kritisiert und öfters ganz abgelehnt. Als Grund hierfür wird die zu starke Harmonisierung des Bildes von Universität angeführt (Multrus 2004, S. 159).

Parsons betrachtet die amerikanische Universität auf einer Makroebene und bricht diese auf die Lebenswelt der Studierenden herunter. Dieses Kapitel soll zeigen, dass die Theorie Parsons Sozialisationseffekte im Hochschulstudium erklärt sowie die individuelle Persönlichkeitsentwicklung und Integration der Studierenden in der modernen Gesellschaft beschreibt. Das Hochschulstudium fördert vor allem die Entwicklung allgemeiner kognitiven Kompetenzen mit geringem Bezug auf fachliche Fragen. Vielmehr stehen gesamtgesellschaftliche Problemlagen im Mittelpunkt der Theorie. So ermöglicht die kognitive Kompetenz die Orientierung in der Gesellschaft und die Erfüllung von Erwartungen. Des Weiteren können sich die Studierenden im Rahmen ihres Studiums mit kulturellen Traditionen auseinandersetzen und somit eine erweiterte und generalisierte Orientierung erhalten. Dies hat zur Folge, dass sie sich in einer stetig verändernden Welt zurechtfinden können und zur rationalen Lösungen gesellschaftlicher Probleme beitragen können (Compes 1987, S. 47 f.).

Parsons Theorie folgt dem probabilistisch-teleologischen Erklärungsprinzip und ist nicht kausal oder deterministisch konstruiert. Zudem ist sie abstrakt gehalten, daher gibt es keine direkte reale Entsprechung, sondern nur empirische Annäherungen. Sein Modell ist idealtypisch, da es nicht die zu beobachtende Realität beschreibt. Seine Universitätsstudie ist auf das amerikanische Bildungswesen beschränkt und an das amerikanische Wertesystem angepasst. Aus diesem Grund macht eine Übertragung auf andere nationale Systeme, wie beispielsweise das deutsche, ohne spezifische Angleichung, nur wenig Sinn (Multrus 2004, S. 160).

### 2.1.5 Hochschulkultursozialisation: Die Impact of College-Forschung

Seit Ende der 50er Jahre wurden in den USA intensiv Sozialisationseffekte unter dem Namen „Impact of College-Forschung“ untersucht (vgl. Feldman & Newcomb 1970; Austin 1977). Für Feldman & Newcomb (1970, S. 5) ist die zentrale Fragestellung dieser Forschungsrichtung, ob bzw. wie sich amerikanische Studenten im Rahmen ihres Studiums verändern. Weiter wird von Interessen oder normativen Orientierungen der Studierenden auf vorherrschende

Normen geschlossen. Diese Normen werden als Erwartungen an und evtl. Sanktionen auf andere Studierende ausgelegt und mit entsprechenden Reaktionen, wie beispielsweise durch Ausgrenzung, berichtet (vgl. Huber 1991, S. 433). Außerdem ist die Frage wichtig, ob das College die erwartete überfachliche Bildungsaufgabe einzulösen vermag (Multrus 2004, S. 86).

Die amerikanische Impact of College-Forschung ist ein Sammelbegriff für unterschiedlichste Forschungsansätze, Einstellungen, Werthaltungen oder Selbstkonzepte von studentischen Individuen oder Gruppen. Sie verfügt hierbei über keine genauen sozialtheoretisch oder sozialisationstheoretischen Voraussetzungen. Theoretischen Rückhalt fand sie in vier Theorien: der damals vorherrschenden und in Kapitel 2.1.4.1 dargestellten strukturfunktionalistischen Theorie (vgl. Multrus 2004, S. 86), der Theorie des „passiven“ Sozialisanden (Huber 1991, S. 425), der Commitment-Theorie (Huber 1991, S. 426 f.) und der Need Press Theorie (Feldman & Newcomb 1970, S. S. 124 f.; Helmke 2001, S. 255). Die drei letztgenannten Ansätze werden nun kurz dargestellt.

Die Theorie des „passiven“ Sozialisanden bezeichnet in der frühen Impact of College-Forschung den Ansatz, dass die Sozialisationsumwelt dem Sozialisanden ihren Stempel aufdrückt. Hierbei geht es um zwei Hypothesen: 1. Je einheitlicher und geschlossener ein College ist, desto nachhaltiger ist die Wirkung. 2. Je weniger das College auf die individuellen Bedingungen des Studierenden eingeht, umso beschränkter ist die Formbarkeit des Studierenden (Huber 1991, S. 425). Diese Theorie ging mit der weithin vorherrschenden strukturfunktionalistischen Rollentheorie gut einher. Dabei kann die vergleichsweise passive Stellung des Individuums in der Beziehung zum institutionellen Umfeld zwischen dem Forschungsansatz der Impact of College-Forschung und der systemfunktionalistischen Hochschulforschung als Parallele gesehen werden.

Die Need Press Theorie (Person-Umwelt-Bezüge) hat ihren Ursprung in der Motivationsforschung. Murrays Publikation „Explorations in personality“ (1938) ist Standardwerk für diese Theorie, die in eine wichtige Entwicklungslinie, ausgehend von McDougall, Freud und Lewin, fällt (Scheffer & Heckhausen 2010, S. 54). Hierbei stellt Murray Bedürfnisse (needs) ins Zentrum eines Begriffssystems. Der Begriff „need“ wird von Murray als Dispositions- und Funktionsvariable benutzt. Hierbei lassen sich unterschiedliche Motivationsarten unterscheiden und verschieden klassifizieren: primäre (viszerogene) Bedürfnisse und sekundäre (psychogene) Bedürfnisse. Die primären Bedürfnisse beruhen im Unterschied zu den sekundären auf organismischen Vorgängen und treten zyklisch oder regulatorisch auf. Des Weiteren wird nach positiven (aufsuchenden) oder negativen (meidenden) Bedürfnissen und mani-

festen oder latenten Bedürfnissen unterschieden. Unter bestimmten Situationen können Bedürfnisse bei der Motivierung des Verhaltens miteinander verschmelzen oder sich durch Konflikte blockieren, oder ein Bedürfnis kann auch in den Dienst eines anderen gestellt werden.

Die Person wird in dieser Theorie als aktiver Organismus verstanden, der nicht ausschließlich auf den Druck von Situationen reagiert, sondern auch Situationen aktiv aufsucht und mitgestaltet. Das Verhaltensziel versuchte Murray aus der sich fortlaufenden Kette von episodischen Person-Umwelt-Bezügen zu erklären. Dabei zog er als Erklärung die ständigen Interaktionen zwischen Person- und Situationsfaktoren heran. Die Person und wahrgenommene Situation bilden eine Interaktionseinheit mit gegenseitiger Einwirkung. Die beiden zentralen und sich entsprechenden Begriffe sind „need“ auf der Seite der Person und „press“ auf der Seite der Situation oder Umwelt. „Need“ und „press“ sind nicht direkt beobachtbar. Sie müssen aus Bedürfnissen und Situationsstrukturen erschlossen werden. Im Hinblick auf die College-Sozialisation ist die Umweltzone „press“ beispielsweise im Druck von außen, wie z.B. Stress durch Peers, Hochschulkultur, Prüfungsanforderungen oder in Einflüssen des Kollegs zu sehen. „Need“ und „press“ sind keine Beschreibungsbegriffe, sondern hypothetische Konstrukte. Folglich war eine Eigenschaftstheorie der Motivation, die alles Handeln so einseitig auf dispositionelle Personenfaktoren zurückführt, überwunden (Scheffer & Heckhausen 2010, S. 54 f.).

Ob die Sozialisation eines Studierenden an der Hochschule gelingt, hängt davon ab, inwieweit Individuum und Organisation ihre Ziele erreicht haben. Als Indikatoren können hierfür das Commitment (Bindung) und die Fluktuation (Wechsel) der Studierenden herangezogen werden. Die Wissenschaftler der Impact of College-Forschung zogen die nachstehend dargelegte Theorie des Commitments als wichtigen Erklärungsansatz in ihre Ergebnisinterpretation ein. Dabei wurde die These vertreten, dass Commitment zur Integration an der Hochschule führt und academic growth durch die Identifikation mit Studium und den Fächern entsteht (vgl. Huber 1991, S. 426 f.).

Commitment ist ein wichtiges Ziel organisationaler Sozialisation und wird heute in den Arbeits- und Organisationstheorien erforscht (Nerdinger 2011, S.77). Die Theorie geht davon aus, dass Mitarbeiter an die Organisation gebunden sind, wenn sie deren Werte und Normen verinnerlicht haben und bereit sind, sich für die Organisation anzustrengen, und den Wunsch aufweisen, in der Organisation zu verbleiben. Commitment beschreibt eine langfristige, durch Einstellung und Verhalten geprägte Bindung an eine Organisation, die relativ stabil und kurzfristig kaum veränderlich ist. Somit beschreibt Commitment eine Art „Band“ zwischen der



Organisation und den Mitarbeitern, das dazu beiträgt, Handlungen zu steuern (vgl. Kraus & Woschée 2012, S. 188) und die Organisation gegen Widersacher zu verteidigen.

In der Literatur wird zwischen drei Formen des Commitments unterschieden (vgl. Nerdinger 2011, S.77; Kraus & Woschée 2012, S. 190):

Das Affektive Commitment bezieht sich auf die emotionale Bindung, die ein Mitglied zur Organisation aufweist. Mitglieder mit affektivem Commitment identifizieren sich in einem hohen Maße mit der Organisation, sodass sie Erfolge bzw. Misserfolge der Organisation als eigene Misserfolge betrachten. Sie entwickeln Stolz im Hinblick auf die Organisation und eine Art von „Familienzugehörigkeit“.

Normatives Commitment beschreibt eine moralische Verpflichtung, in der Organisation zu bleiben. Dies führt zur Verinnerlichung der Organisationswerte, die als Leitwerte des eigenen Handelns übernommen werden. Die Mitglieder fühlen sich aus moralisch-ethischen Gründen der Organisation verpflichtet. Normative Bindung beruht somit auf dem Gefühl der Verpflichtung, der Organisation treu bleiben zu müssen. Der Gedanke an ein Ausscheiden wird aus moralischen Gründen als bedenklich oder verwerflich erachtet.

Rationales oder kalkulatorisches Commitment bezeichnet die Bindung des Mitglieds an die Organisation. Diese Bindung beruht darauf, dass ein Austritt für das Mitglied mit Kosten, z. B. dem Verlust von Belohnungen oder dem Erleiden von Sanktionen, verbunden wäre. Wer kalkulatativ gebunden ist, der bleibt der Organisation treu, weil er bleiben muss.

Hieran schließt sich mittelbar die Frage an, wie überhaupt Commitment entsteht, so dass sich beispielsweise studentische Eigenaktivität entwickeln kann. Erstens hängt der „Einbezug“ des Individuums im amerikanischen Hochschulsystem stark mit der Struktur des Standorts der Hochschule zusammen (Vosgerau 2005, S. 140). Beispielsweise existieren auf dem Campus häufig intensive Kontakte der Hochschulmitglieder zueinander. Teilweise wohnen Studierende und Dozierende in unmittelbarer Umgebung des Campus. Die verschiedenen Studentenclubs werden intensiv genutzt und dienen als Kristallisationspunkte des sozialen Lebens, welche die Kontakte zur Peer-Group unterstützen. In dieser engen Konstellation zwischen den Studierenden und den Dozenten können sich Einflüsse entwickeln, die zu einer gewissen Angleichung von Einstellungen führen. Des Weiteren verstärkt sich aufgrund positiv bewerteter Merkmale der Organisation, wie z. B. interessanten Studieninhalten und gutem Organisationsklima, die Bindung zur Hochschule (vgl. Kraus & Woschée 2012, S. 189). Aus der heutigen Sicht der Commitment Forschung, und übertragen auf die Impact of College-Forschung, entsteht kalkulatives Commitment durch hohe Investitionen des Studierenden in die Mitgliedschaft an die Hochschule. Dazu zählt, dass neue Studierende zunächst sehr her-

ausfordernde und schwierige Auswahlverfahren, wie Eignungstests oder Motivationskontrollen, durchlaufen müssen. Die Investitionen, die erforderlich sind, um diese zu bewältigen, erhöhen die Bindung an die Hochschule. Affektives Commitment kann durch unterschiedliche Maßnahmen der Einarbeitung in die Hochschule hervorgerufen werden. So führt beispielsweise ein gelungenes Patensystem zu Gefühlen der Dankbarkeit und der Identifikation mit der Institution. Damit ist auch das normative Commitment verbunden: Aufgrund dieser Dankbarkeit entsteht die Überzeugung, dass es richtig ist, in der Organisation zu bleiben.

Die Auswirkungen des Commitments zeigen sich an der Einstellungsveränderung der Studierenden, die sich in Erfolg und Zufriedenheit im Studium widerspiegeln (Vosgerau 2005, S. 139). Diese Befunde können auch von der aktuellen Commitment-Forschung belegt werden. Hierbei lassen sich die untersuchten Auswirkungen der verschiedenen Ausprägungen von Commitment in positiven Folgen, wie höhere Leistungen und größere Belastbarkeit, darlegen (Kraus & Woschée 2012, S. 195 f.). Vor allem Organisationsmitglieder, die sich der Institution sehr verbunden fühlen, zeigen erwünschte Verhaltensweisen, wie z. B. außerordentliche Leistungsbereitschaft und altruistisches Verhalten (vgl. Kraus & Woschée 2012, S. 196 f.).

Feldman & Newcomb (1970) haben ca. 1500 Untersuchungen in dem Bereich der Impact of College-Forschung aus 40 Jahren aufgearbeitet. Danach sind die Wirkungen des Besuchs von Undergraduate Colleges vor allem in folgenden Variablen untersucht worden (Feldman & Newcomb 1970, S. 5-51): Die Veränderung in der Gewichtung der sechs Wertfelder der Study of values von Allport-Vernon-Lindzey (Feldman & Newcomb 1970, S. 7), nämlich Lebenszielen und –Lebenserwartungen (goals and life satisfactions), wurde im Rahmen von Familie, Karriere/Beruf, Freizeit/Hobby, Religion sowie Aktivität in der oder für die kommunale oder nationale/internationale Politik untersucht. Des Weiteren wurden die Bildungsziele der Studenten und ihre Veränderungen berücksichtigt. Kriterien der Berufswahl und Einstellungen zu politischen, ökonomischen und sozialen Sachverhalten wurden ebenso untersucht wie Haltungen zu einzelnen religiösen Ideen und zu verschiedenen intellektuellen Aktivitäten, besonders „Konservatismus“ versus „Liberalismus“, Autoritarismus und Dogmatismus. Ein weiteres Untersuchungsfeld bestand in der Untersuchung der Einstellung zu sich selbst, zur Äußerung und Kooperation in der Gruppe und zu geselligem Umgang sowie zur Leistungsmotivation (vgl. Huber 1980, S. 526).

Die Wissenschaftler kamen zum Ergebnis, dass mit dem Hochschulbesuch die Fähigkeit zur Toleranz, die Kompetenz zur Bewältigung einer differenzierten sozialen Umwelt und die Akzeptanz von Ambiguitäten und Widersprüchen gestärkt werden. Autoritarismus, Dogmatismus und Vorurteile werden dagegen tendenziell eingeschränkt und abgebaut (Vosgerau

2004, S. 138 f.). Ebenfalls wurde das Ergebnis einer liberalisierenden Wirkung des Hochschulbesuchs durch den Vergleich mit gleichaltrigen Nicht-Studierenden erforscht. Die Ergebnisse zeigen bestimmte Hauptrichtungen der Veränderungen: eine Abnahme der konservativen Einstellungen zu aktuellen politischen und sozialen Problemen (was als größere Liberalisierung interpretiert wurde), eine wachsende Sensitivität für ästhetische Erfahrungen, wachsende Kontakte und intellektuelle Interessen sowie abnehmende Bindung an die Religion (vgl. Multrus 2004, S. 86).

Soweit ein umfassendes *Résumé* überhaupt möglich ist, kann festgestellt werden, dass sich bei Studierenden in den Jahren des Collegebesuchs eine Einstellungsveränderung gegenüber Nicht-Studierenden derselben Generation vollzieht (Huber 1991, S. 428). Bestärkung kultureller, ästhetischer und intellektueller Werthaltung ist besonders in Colleges zu finden, die sich deren Pflege besonders verschrieben haben. Die Liberalisierung der sozialen und politischen Einstellungen wächst ebenfalls mit dem akademischen Niveau der Institution und hält sich auch im weiteren Leben, zumal wenn die Kontexte ihnen entsprechen (Feldman & Newcomb 1970, S. 19 ff.); jedoch manifestiert sich dieser Einfluss stärker in den verbalen Äußerungen im Allgemeinen (also in der Ideologie) als in der konkreten Handlungsbereitschaft (also in der Praxis). Höhere Bildung erzeugt höhere Bewertung von Bildung und von intrinsischen Aspekten der Berufstätigkeit. Die Identifikation mit der Hochschulkultur bewirkt ebenfalls Einstellungsveränderungen. Als bedeutsam wird das Wohnen auf dem Campus, die Kontakte zu den Lehrenden und zu den Peers angesehen.

Zum Ansatz der Impact of College-Forschung ist kritisch anzumerken, dass es unklar bleibt, ob die gemessenen Einstellungsveränderungen tatsächlich auf die Hochschulsozialisation oder auf allgemeine gesellschaftliche Wandlungsprozesse zurückgehen. Außerdem hat man bislang noch nicht die Frage beantworten können, in welchem Maße Einstellungsveränderungen auf nachhaltige Veränderungen des Charakters hindeuten oder eher auf der Oberfläche der Persönlichkeit verbleiben. Fest steht, dass die Studierenden die Einstellungen in das Leben nach der Hochschule übertragen, besonders wenn sie in einem akademischen Milieu bleiben (vgl. Huber 1991, S. 429). Wichtig ist bei der Interpretation der Ergebnisse, dass alle Erhebungen am College durchgeführt wurden, das sich nach Funktion (wissenschaftlicher Grundbildung), Struktur (Überschaubarkeit) und Studierenden (jüngeren Alters) stark von europäischen Universitäten unterscheidet.

Parallel zur Impact of College-Forschung in den USA sind in der Bundesrepublik Deutschland ab den 50er Jahren wiederholt und fachunabhängig die Effekte von Studium und Hochschule auf die Einstellungsmuster der Studierenden untersucht worden. Hier konnte die Ten-

denz einer allgemeinen Liberalisierung ebenfalls bestätigt werden (Huber 1991, S. 428). Dieser Prozess hat allerdings nicht kontinuierlich stattgefunden. Zunächst herrschte ein konservativer Mainstream vor, der bereits im 19. Jahrhundert entstand. Fortschrittliche liberale und demokratische Einstellungsmuster gewannen an den Universitäten erst im Verlauf der 60er Jahre der Studentenbewegung und der darauf folgenden Alternativbewegungen an Bedeutung. Spätestens seit Mitte der 80er Jahre schwächt sich diese Tendenz wieder ab, bleibt in veränderten Verhältnissen aber bis heute maßgeblich (Vosgerau 2005, S. 141). Diese Befunde lassen den Schluss zu, dass der „Impact“ der Sozialisation an der Universität nicht ausschließlich durch die Institution hervorgerufen wird, sondern auch durch die rahmenden allgemeinen Wandlungsprozesse der Gesellschaft.

In diesem Kapitel sind die zentralen Ansätze der Impact of College-Forschung dargestellt. Anders als der stark theoretisch ausgerichtete strukturfunktionalistische Ansatz des vorigen Kapitels geht die Impact of College-Forschung auf empirischem Weg der Frage nach, inwieweit sich sozio-kulturelle und politische Orientierungen bei Studierenden verändern. Sie ist dabei der Theorie von Parsons und Platt ähnlich. Beide Theorien untersuchen mit Blick auf die gesellschaftliche Reproduktion, und mit einem überwiegend auf soziale Integration gerichteten Erkenntnisinteresse, wie Hochschulabsolventen zu ihren Einstellungen gelangt sind.

### 2.1.6 Fachkultursozialisation nach Bourdieu

Der Theorieansatz von Bourdieu bietet für die Hochschulsozialisation einen fundamentalen Erklärungsansatz. Um Bourdieus Konzept in die „Hybridtheorie“ der Hochschulsozialisation einzuordnen, bedarf es der Klärung seiner theoretischen Position und der Bestimmung seiner Konzepte bzw. Begriffe. In diesem Kapitel sollen außerdem die aktuellen Tendenzen dieser Forschungsrichtung aufgearbeitet und bezüglich der Hochschulsozialisation eingeordnet werden.

#### 2.1.6.1 Das Modell Bourdieus

Das Spektrum der Arbeiten Bourdieus ist weit gestreckt. Sie behandeln beispielsweise Klassenanalysen, soziale Ungleichheit durch das Bildungssystem und Heiratsstrategien. Bourdieu geht es nicht um abgehobene oder abstrakte Ebenen, sondern um die alltägliche gesellschaft-

liche Praxis im Handeln der Individuen. Eine zentrale These ist, dass in westlichen Industriegesellschaften die Reproduktion sozialer Macht zunehmend über die Aneignung von Kultur (u.a. Bildung) und den daraus ausgebildeten Geschmack verläuft (Müller 1993, S. 240 ff.). Daher rückt Bourdieu alltagskulturelle Gewohnheiten und Praktiken ins Zentrum seiner empirischen Analysen. Kultur lässt sich als zentrale Ungleichheitsdimension diagnostizieren. Sie hat damit nach Müller (1993) „ihre Unschuld verloren“ und ist das entscheidende Medium zur Reproduktion sozialer Ungleichheit geworden, wobei die Voraussetzungen für die kulturellen Ausstattungen auf ökonomischen Gegebenheiten basieren.

Trotz der Weite dieses Ansatzes gibt es ein theoretisches Gesamtkonstrukt, das die Themen zusammenfasst (vgl. Müller 1993, S. 239). Bourdieu (1999, S. 175) definiert dies über die Formel: [(Habitus) (Kapital)] + Feld = Praxis. Müller (1993, S. 256) vereinfacht diese Formel zu der Abfolge *Struktur – Habitus – Praxis* und postuliert, damit Bourdieus gesellschaftliche Praxis soziologisch umgesetzt zu haben. Abbildung 4 gibt einen Überblick zum theoretischen Verständnis.

Ausgangspunkt der im vorherigen Absatz erwähnten Abfolge ist der soziale Raum im Kontext der Struktur. Ein mehrdimensionaler Raum wird durch Kapitalsorten definiert. Anhand des sozialen, kulturellen und ökonomischen Kapitals wird dem Akteur eine Position in diesem sozialen Raum zugewiesen (vgl. Abbildung 4). Diese Lage im sozialen Raum ist die Klasse (Müller 1993, S. 262). Der Habitus definiert eine Art System von Dispositionen, die im Alltagsleben als Denk-, Wahrnehmungs- und Beurteilungsschemata auftreten und sich aus der Stellung im sozialen Raum ableiten (Müller 1993, S. 255). Anhand der Struktur des sozialen Raums und des Habitus kann auf die Praxis, die sich durch den Lebensstil und die Geschmacksvarianten bestimmt, geschlossen werden.

Um die Bedeutung und die Weite dieses Ansatzes möglichst präzise erfassen zu können, ist es sinnvoll, die einzelnen Stationen nacheinander zu betrachten: die Kapitaltheorie im sozialen Raum, den Habitus und die Lebensstile im Kontext der Geschmacksvarianten (Praxis).

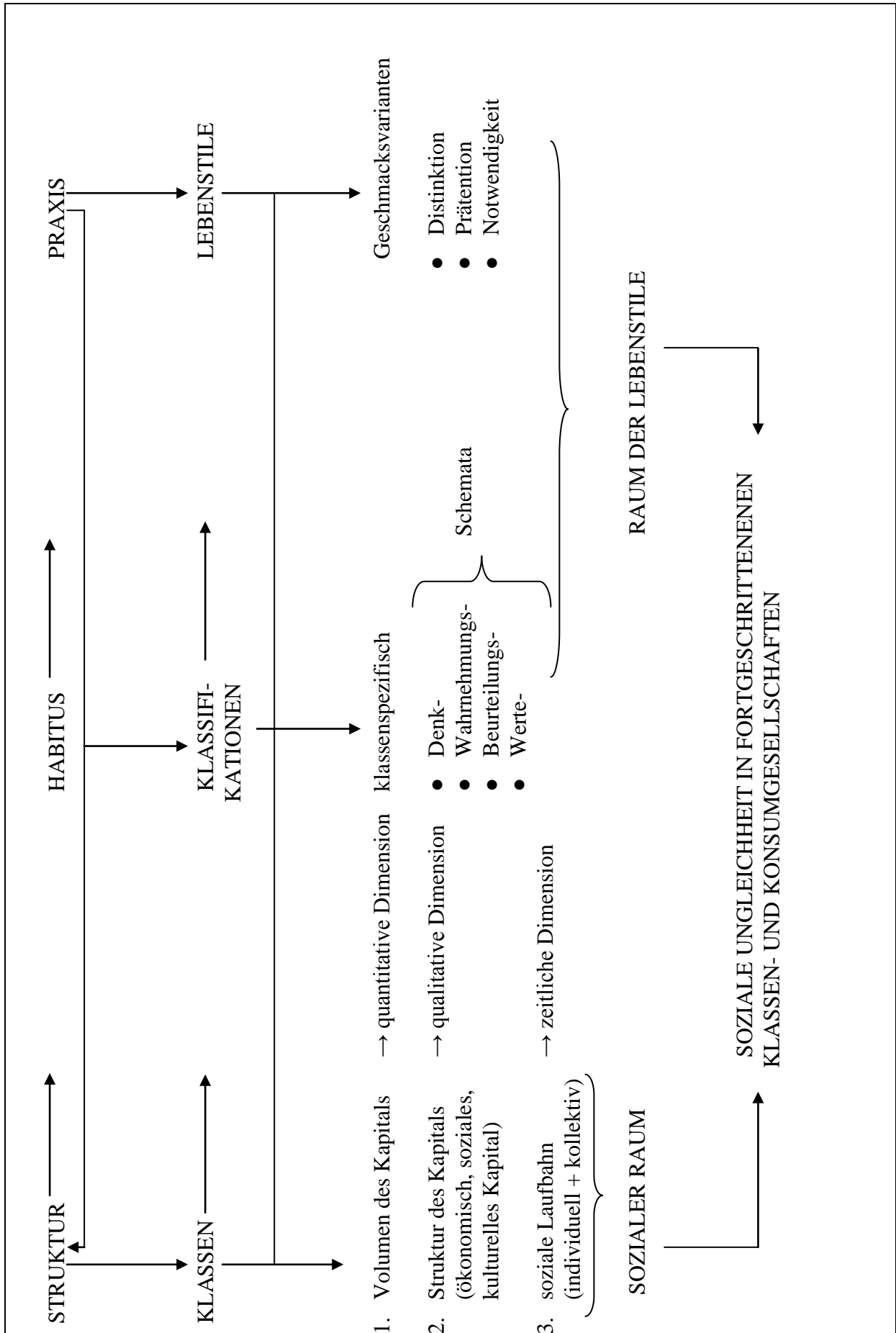


Abbildung 4: Theoretischer Ansatz von Bourdieu (In Anlehnung an Müller 1993, S. 297)

### 2.1.6.1.1 Konstruktion des sozialen Raums

Die Theorie Bourdieus nimmt ihren Ausgang in der Frage: Wie sind die Zustände in der Gesellschaft (vgl. Müller 1993, S. 242)? Er steht somit thematisch gesehen im soziologischen Diskurs der Konzeptualisierung und empirischen Analyse der sozialen Ungleichheit.

Bourdieus Theorie der Sozialstrukturanalyse basiert auf dem Ansatz eines neu entwickelten Klassenbegriffs und der Kreation eines sozialen Raums. Anhand des sozialen Raums wird die Klassenstruktur sichtbar gemacht. Die Klassenstruktur basiert auf dem Konzept der Akkumulierbarkeit und Transformierbarkeit von Ressourcen (vgl. Bourdieu 1983, S. 195). Der Ansatz besteht aus einem dreidimensionalen Klassenbegriff mit einer Kapitalanalyse (vgl. Burzan 2007). Die soziale Klasse beruht nach Bourdieu auf drei Elementen (Müller 1993, S. 293):

1. dem *Volumen* bzw. dem Umfang des Kapitals (quantitative Dimension)
2. der *Struktur* bzw. der Zusammensetzung des Kapitals (qualitative Dimension)
3. der *sozialen Laufbahn* bzw. dem Werdegang einzelner Berufsgruppen (zeitliche Dimension)

Das Kapital bildet die grundlegende Ressource für eine Position in der Gesellschaft und wird für den Kampf auf dem sozialen Feld bzw. um die Position im sozialen Raum eingesetzt. Dabei werden drei Kapitalarten unterschieden: ökonomisches, kulturelles und soziales Kapital. Zeitweise führt Bourdieu auch das symbolische Kapital an, dessen Status unklar bleibt und daher in dieser Arbeit nicht weiter berücksichtigt wird (Müller 1993, S. 268).

Das *ökonomische Kapital* ist ein grundlegendes Medium und der Schlüssel, der „Tür und Tor“ zur sozialen Welt und anderen Kapitalarten öffnet (Müller 1993, S. 268). Bourdieu (1983, S. 195) beschreibt dies anhand des Zitats „die anderen Kapitalarten können mit Hilfe von ökonomischem Kapital erworben werden, aber nur um den Preis eines mehr oder weniger großen Aufwandes an *Transformationsarbeit*, die notwendig ist, um die in dem jeweiligen Bereich wirksame Form der Macht zu produzieren.“ Diese Annahme bedeutet nicht, dass die weiteren Kapitalarten Ausdruck ökonomischen Kapitals sind. Zur Sicherung einer Machtposition reicht diese Kapitalform nicht aus. Es bedarf weiterer akkumulierter Kapitalformen, die vom ökonomischen Kapital abhängen (Müller 1993, S. 267). So kann davon ausgegangen werden, „daß beispielsweise die Umwandlung von ökonomischem in soziales Kapital eine spezifische Arbeit voraussetzt. Dabei handelt es sich um eine scheinbar kostenlose Verausgabung von Zeit, Aufmerksamkeit, Sorge und Mühe. Die Austauschbeziehung verliert dadurch

ihre rein monetäre Bedeutung, was sich z. B. an dem Bemühen um die „persönliche“ Gestaltung eines Geschenkes zeigen läßt.“ (Bourdieu 1983, S. 196)

In operationalisierter Form ist unter diesem Kapital Besitz und Einkommen zu verstehen. Akkumuliert wird es durch Eigen- oder Fremdarbeit. Besitztümer können nach Land, Produktionsmittel, Geld im weitesten Sinne, oder Privatbesitz unterschieden werden. Einkommen kann durch selbstständige Arbeit, unselbstständige Arbeit und Profit aus verwertbarem Besitz erzielt werden. Das ökonomische Kapital gilt als unmittelbar in Geld umwandelbar.

Bourdieu definiert das *soziale Kapital* als „die Gesamtheit der aktuellen und potentiellen Ressourcen, die mit dem Besitz eines dauerhaften Netzes von mehr oder weniger institutionalisierten Beziehungen gegenseitigen Kennens oder Anerkennens verbunden sind“ (Bourdieu 1983, S. 193). Verallgemeinert könnte man dies als Ressourcen bezeichnen, die auf der Zugehörigkeit zu einer Gruppe gründen. Das Sozialkapital kann auch als eine Art Sicherheit dienen. Als Beispiel für soziale Kapitalgruppen können die Familie, ehemalige Schulfreunde, Klubs, Adelsgruppen oder politische Parteien genannt werden (vgl. Bourdieu 1983, S. 191).

Das Volumen des sozialen Kapitals basiert primär auf der Ausdehnung des Netzes von Beziehungen und sekundär auf dem, was ein Mensch an Kapitalien besitzt. Je umfangreicher ein soziales Kapital ist, umso größer sind die Erträge bei der Reproduktion des ökonomischen und kulturellen Kapitals (Schwingel 2003, S. 92). Aus den Kontakten zu Personen kann ein Informationsvorsprung entstehen. Beispielsweise kann die zugetragene Information bei der Jobsuche über das Wissen einer noch nicht offiziell ausgeschriebenen Stelle von Vorteil sein, ebenso wie das Beziehen auf gemeinsame Bekannte beim Vorstellungsgespräch. Folglich übt diese Kapitalform eine Art »Multiplikatoreffekt« auf das tatsächliche verfügbare Gesamtkapital aus (vgl. Bourdieu 1983, S. 191).

Das Sozialkapital ist ein flüchtiges Medium. Es bedarf einer ständigen Pflege durch Beziehungsarbeit (Müller 1993, S. 270) und beruht auf dem „Prinzip der sozialen Wirkung“ (vgl. Bourdieu 1983, S. 191) quasi als Ergebnis von Wechselwirkungen. Das verlangt neben Fingerspitzengefühl auch Kommunikation, Interaktion und anhaltende Beziehungsarbeit (vgl. Bourdieu 1983, S. 193). Diese Arbeit kostet in jedem Fall Zeit und zum Teil auch Geld (z.B. Fahrkosten oder Geschenke) und bedingt damit die Investition von ökonomischem Kapital (vgl. Bourdieu 1983, S. 193). Die Investition in soziales Kapital ist nur gewinnbringend, wenn in exquisite Kompetenzen, wie beispielsweise das Wissen über genealogische Zusammenhänge und die Kunst sie zu nutzen, investiert wird (vgl. Bourdieu 1983, S. 193).

In den Publikationen Bourdieus wird deutlich, dass die soziale Ungleichheit stark vom dem *kulturellen Kapital* abhängt. Gemeinsam mit dem ökonomischen Kapital eröffnet es eine ge-



winnbringende Verwertung und eröffnet damit den Zugang zu erfolgreichen Berufskarrieren (Bourdieu 1999, S. 210 ff.; Müller 1993, S. 280). Jedoch trug die Öffnung von Wissen und Kultur in der Bildungsexpansion ab den 60er Jahren des letzten Jahrhunderts zu einer breiten Bildungspartizipation bei. Dadurch wurde einerseits weiten Bevölkerungskreisen der Zugang zu Bildung geebnet (vgl. Müller 1993, S. 276).

Auf der anderen Seite führt die rasche Verbreitung von akademischen Titeln zu einer Art „Bildungsinflation“. Diese Wachstumslogik führt zu einer Art Bildungskonkurrenz, und es werden immer größere Anstrengungen für einen Bildungsabschluss bei immer ungewisser werdenden anschließenden Berufskarrieren nötig. Wobei in diesem Zusammenhang die Übertragung von kulturellem Kapital innerhalb der Familie nicht zu vernachlässigen ist (vgl. Bourdieu 1999, S. 186 f.). Bei Bildungsinstitutionen und der Institution Familie sind unterschiedliche Dimensionen von Kultur zu unterscheiden (Müller 1993, S. 277). Bourdieu unterscheidet drei Erscheinungsformen von kulturellem Kapital: den inkorporierten Zustand, in dem Kulturkapital zur dauerhaften Persönlichkeitseigenschaft der Person wird; den objektivierten Zustand, in dem Kulturkapital als Ansammlung von Kulturgütern erscheint, und den institutionalisierten Zustand, der legitimierte Abschlüsse im zeitgenössischen Bildungssystem bezeichnet. Abbildung 5 gibt für das kulturelle Kapital einen Überblick und wird in den nachstehenden Abschnitten dargelegt.

Das *inkorporierte Kulturkapital* ist definiert als im Prozess der Sozialisation in der Familie und Schule verinnerlichtes und dispositionell verkörpertes Potenzial einer Person. Dieses Potential fungiert als eine Art Kompetenz im kognitiven Sinne bzw. Geschmack im ästhetischen Sinne und äußert sich als Distinktion (Müller 1993, S. 277). Diese Kapitalart repräsentiert das gesamte Wissen, alle kulturellen Fähigkeiten und Fertigkeiten, die Deutung, die Produktion und die praktische Verwendung von Symbolsystemen (wie beispielsweise die Sprache und Sprachweise) sowie die kulturellen Anteile der Motive, Ziele, Einstellungen und Überzeugungen einer Person.

Kulturelles Kapital	
Formen	Inkorporiert Objektiviert Institutionalisiert
Substrat	kognitiv: Kompetenz ästhetisch: Geschmack
Modalität	Kulturpräferenzen Kulturgüter Kulturinstitutionen
Eigenart	Körpergebundenheit Materielle Übertragbarkeit von Kulturgütern, aber kein symbolischer Transfer von Genussfähigkeit
Prozess	Verinnerlichung Sozialisation Veräußerlichung bzw. Vergegenständlichung Produktion Verrechtlichung Verrechtlichung
Konvertibilität Bzw. Flexibilität	Keine Delegation durch Dritte Offenheit/Geschlossenheit des Zugangs Titel als Garant von ökonomischem Kapital
Schwundrisiko	Veralten des erworbenen Kapitals Inflation
Wertmaßstab	Distinktion Kulturelle Legitimität Knappheit

Abbildung 5: Kulturelles Kapital nach Bourdieu (In Anlehnung an Müller 1993, S. 282)

In Bezug auf dieses Kapital ist für Bourdieu der Faktor Zeit erheblich. Die Akkumulation von Kultur im inkorporierten Zustand setzt einen zeitaufwendigen Verinnerlichungsprozess voraus. Diese zeitaufwendige Inkorporation bedeutet aber mehr als der Begriff der Verinnerlichung andeutet. Inkorporation besagt, dass das akkumulierte kulturelle Kapital zu einem körpergebundenen Bestandteil einer Person geworden ist und damit in Fleisch und Blut übergegangen ist. Nach Bourdieu (1983, S. 187) ist inkorporiertes Kapital ein Besitztum, das zu einem festen Bestandteil der „Person“, zum Habitus, geworden ist; aus „Haben“ ist „Sein“ geworden. Die aufgewendete Zeit muss vom Investor persönlich und aktiv investiert werden. Das „Delegationsprinzip“ ist hier ausgeschlossen (Bourdieu 1983, S. 186).

Die Übertragung des inkorporierten Kulturkapitals ist für Bourdieu zentral. Sie kann sich je nach Gesellschaftslage ungeplant und unbewusst vollziehen (Bourdieu 1983, S. 187). Dabei kommt der Familie eine zentrale Bedeutung zu (Brake & Büchner 2009, S. 62). Hier führt Bourdieu an, dass die Übertragung von der gesamten kulturellen Kapitalausstattung der Familie abhängt und zudem seit der frühesten Kindheit ohne Verzögerung und Zeitverlust stattfindet (Bourdieu 1983, S. 188). Als Beispiel eines möglichen Indikators des inkorporierten Kapitals nennt Bourdieu den Sprachgebrauch von bestimmten Klassen. Bourdieu geht in seinen Behauptungen so weit, dass er diese Kapitalform für den Erfolg in Bildungsinstitutionen verantwortlich macht und proklamiert, dass das Bildungssystem etwas von seinen Mitgliedern verlangt, was es selbst nicht liefert: „eine Sprache und Kultur, [...] außerhalb der Schule“ (Bourdieu & Passeron 1971, S. 126). Steinrücke und Bolder (2001, S. 10) führen in diesem Zusammenhang an, dass hauptsächlich Kinder aus privilegierten Familien das Abitur machen und studieren. Sie begründen dies damit, dass diese Kinder bereits mit einer Sprache, mit Allgemeinbildung und mit den Symbolen der herrschenden Kultur durch die Familie ausgestattet sind, welche die Schule nicht vermittelt und worüber Kinder in benachteiligten Familien nicht verfügen.

Wertsteigerung erlangt das inkorporierte kulturelle Kapital, ähnlich wie das ökonomische Kapital, durch einen Status der Rarität. Beispielsweise würde der einzige Lesende unter Analphabeten einen Extraprofit schöpfen. Daher ist auch diese Kapitalform durch die Ungleichheit gekennzeichnet, wenn nicht alle Familien in die Bildungsaspiration ihrer Kinder gleich viel an Kapital „investieren“ können. Die Gewinner dieses Prozesses setzen die Spielregeln durch und legen fest, welche Kultur eine legitime ist und welche nicht.

Das inkorporierte kulturelle Kapital ist die undurchsichtigste aller Kapitalsorten. Der darauf beruhende Aspekt der sozialen Ungleichheit wird verschleiert, da das Verfügen über legi-

times inkorporiertes Kapital als quasi naturgegeben und nicht als in „vornehmen“ Familien sozialisiert erscheint.

Unter dem *objektivierten kulturellen Kapital* wird zunächst eine Reihe von Kulturgütern verstanden. Hierzu zählen beispielsweise Kunstgegenstände, Tonträger, Lexika, aber auch Maschinen. Diese kulturelle Kapitalform hat jedoch Eigenschaften, welche sich nur in Verbindung mit dem inkorporierten Kulturkapital bestimmen lassen (Bourdieu 1983, S. 188). Kulturgüter lassen sich leicht durch ökonomisches Kapital erwerben. Allerdings ist das Verständnis oder der Genuss des Kulturguts nicht mit materiellen Ressourcen erwerbbar. Man kann zwar einen Picasso juristisch erwerben, den vollen Kunstgenuss wird man ohne Kenntnisse der Malerei nicht haben. Hierfür wird das angeeignete inkorporierte Kulturkapital benötigt. Diese Genussfähigkeit ist primär eine Frage der Zeit, die zur Verfügung steht, um sich notwendige Bildung anzueignen, und erst sekundär eine Frage des Geldes (Müller 1993, S. 278).

Das *institutionalisierte Kulturkapital* existiert in Form von legitimen Titeln, Abschlüssen und Zeugnissen. Legitime Bildungstitel sind entscheidend zur Statusverteilung in modernen Gesellschaften und verleihen dem Inhaber gewisse Kompetenzen. Der Träger wird beispielsweise berechtigt, dieses Kapital für berufliche Positionen zu verwenden, während das Wissen des Autodidakten in vielen Bereichen der beruflichen Praxis beinahe wertlos ist (vgl. Bourdieu 1983, S. 189 f.).

Die hier dargelegten Kapitalarten bieten die Grundlagen für die Konstruktion des sozialen Raums. Das Konzept des *Sozialen Raums* dient der Erweiterung des üblichen vertikalen Klassen- und Schichtungsansatzes (Bourdieu 1999, S. 378 ff.). Es steht im Zusammenhang mit Diskussionen um die theoretische Konzeptualisierung und empirische Analyse sozialer Ungleichheitsverhältnisse, die vor allem auf Max Webers Konzept des Standes und auf das Klassenkonzept von Karl Marx zurückgehen. Auch zwischen diesen beiden Ansätzen, die hier nicht näher erläutert werden können, versucht Bourdieu zu vermitteln (vgl. Müller 1993, S. 281).

Am Beispiel der französischen Gesellschaft der Nachkriegszeit wurde das Modell entwickelt und beansprucht Gültigkeit für alle Gesellschaften (Bourdieu 1999, S. 12). Bourdieu konstruiert die sozialen Positionen des Raums anhand der Kriterien Kapitalvolumen (Umfang an den unterschiedlichen Kapitalformen), Kapitalstruktur (relatives Verhältnis der Kapitalformen zueinander) und soziale Laufbahn (soziale Klassen oder Klassenfraktionen befinden sich eher im Abstieg oder im Aufstieg). Diese Kriterien sind anhand subjektiver und objektiver Indikatoren der Lebensverhältnisse von Klassen und Akteuren ermittelbar.

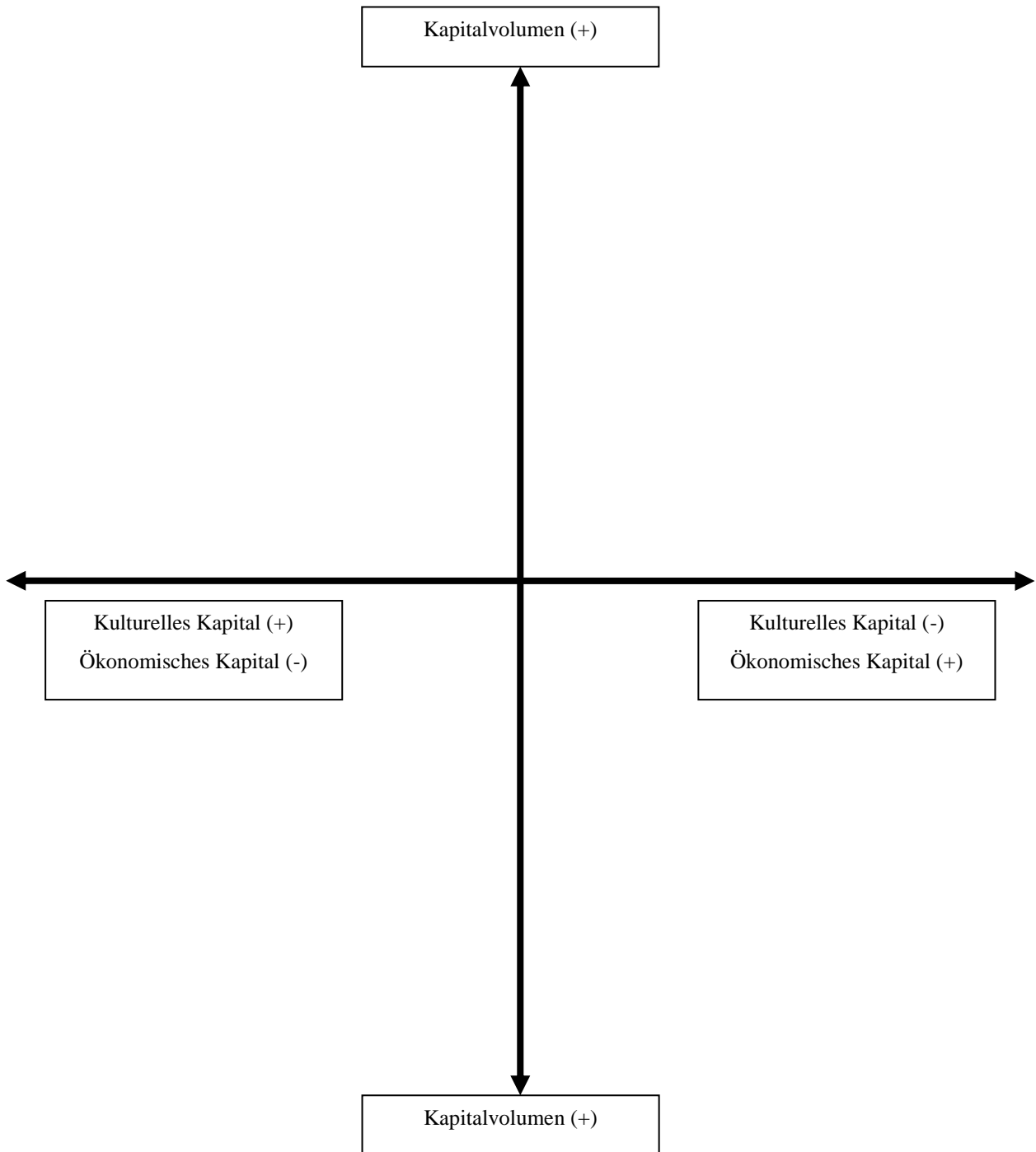


Abbildung 6: Sozialer Raum nach Bourdieu (In Anlehnung an Schwingel 2003, S. 108)

Zur Veranschaulichung des Raum-Modells von Bourdieu, wie in Abbildung 6 abgebildet, kann man sich ein zweidimensionales grafisches Schema vorstellen (z.B. Bourdieu 1999, S. 212). In Bourdieus Diagramm des sozialen Raums bildet das gesamte Kapitalvolumen die vertikale Achse ab und die Zusammensetzung des Kapitalvolumens aus ökonomischem und kulturellem Kapital die horizontale Achse. Auf der horizontalen Achse befinden sich links die „reinen“ Besitzer von kulturellem Kapital ohne ökonomisches Kapital und rechts die „reinen“ Besitzer des ökonomischen Kapitals ohne kulturelles Kapital. Die vertikale Achse weist an

ihrer oberen Spitze das maximale Kapitalvolumen auf. Am unteren Punkt sind keine Kapitalvolumina vorhanden. Die Berufe an den vertikalen Polen des Modells (oben: akademische Freiberufler / unten: Land- oder Hilfsarbeiter) „korrelieren“ mit dem Ausmaß des kulturellen und des ökonomischen Kapitals. Dagegen unterscheidet sich das kulturelle Interesse der beiden Gruppen entlang der Achse nach klassischer versus populärer Kultur.

Den linken horizontalen Pol des Modells belegen die Menschen mit eher geringem ökonomischen Kapital und relativ hohem kulturellen Kapital, wie beispielsweise Künstler oder Studenten. Die andere Seite des Pols, bei denen die Kapitalverhältnisse umgekehrt sind, belegen beispielsweise Kleinkaufleute und Unternehmer aus der Provinz. Das kulturelle Interesse der erstgenannten Gruppe, die sich beispielsweise für avantgardistische Kunst interessiert, unterscheidet sich erheblich von den kulturellen Interessen der anderen Gruppe, welche Folklore oder Besuche von Varietés bevorzugt (vgl. Bourdieu 1999, S. 195 ff.).

Aufgrund der Lage und Stellung im sozialen Raum bilden sich klassenspezifische Dispositionen heraus (Müller 1993, S. 255). Die Vermittlung zwischen Struktur und Praxis ist im Konzept des Habitus aufgegriffen und wird im nächsten Kapitel thematisiert.

### 2.1.6.1.2 Habitus

Der Habitus-Begriff hat in der Soziologie und Philosophie eine lange Tradition. In keiner Sozialtheorie, angefangen bei Hegel über Husserl und Durkheim bis Weber, kommt dem Habitus Begriff jedoch eine so zentrale Bedeutung zu wie bei Bourdieu. Das Konzept drückt hier sehr vereinfacht und stark zusammengefasst das Verhalten eines Menschen aus. Als Beispiele lassen sich Vorlieben, Gewohnheiten, Ausdrucksweisen und Bewegungen nennen. Des Weiteren können aus Auftreten, Benehmen, Denken, Orientieren und Bewerten Rückschlüsse auf den Habitus gezogen werden. Dieser beschreibt stark verkürzt die Prägung eines Menschen: Ob ein Mensch an der Spitze der Gesellschaft steht, welche soziale Laufbahn er durchschritten hat, inwieweit er über ökonomisches, kulturelles und anderes soziales Kapital verfügt, erklärt der Habitus (vgl. Bourdieu 1999, S. 279). Müller (1993, S. 257 f.) fasst vier zentrale Momente des Habitus zusammen:

1. *Inkorporationsannahme*: Der Habitus repräsentiert ein Stück verinnerlichte Gesellschaft, deren Strukturen über die Sozialisation einverleibt wurde.
2. *Unbewusstheitsannahme*: Als eine Art generiertes System von Dispositionen leitet er unbewusst spezifische Praxisstrategien an.

3. *Strategieannahme*: Obwohl der Habitus unbewusst ist, folgen die Individuen ihren eigenen Interessen.

4. *Stabilitätsannahme*: Die dauerhaften und in der frühkindlichen Sozialisation erworbenen Dispositionen bleiben zeitlich stabil und leiten das praktische Handeln eines Individuums auch dann noch, wenn sie zur Struktur einer veränderten Umwelt gar nicht passen.

Die materiellen, kulturellen und sozialen Existenzbedingungen und deren einverleibende Transformationen in habituelle Denk-, Erwartungs- und Handlungsstrukturen tragen im Sozialisationsprozess zur Habitus-Bildung bei. Somit ist der Habitus gesellschaftlich bedingt und nicht angeboren, sondern beruht auf den erlebten Erfahrungen. Hier wird die zentrale Bedeutung der schulischen und familialen Stellung für die Inkorporation von Kulturkapital deutlich. Es erschließt sich der Zusammenhang in den Analysen Bourdieus zwischen Kultur und Bildung auf der einen und der Reproduktion und Legitimation der bestehenden Herrschaftsverhältnisse auf der anderen Seite. Die gesamten Annahmen führen zu der deterministischen Aussage Bourdieus, dass wir Menschen „in Dreiviertel unserer Handlungen Automaten sind“ (Bourdieu 1999, S. 740). Aufgrund unserer sozialstrukturellen Eingebundenheit handeln wir konditioniert und in bedingter Freiheit (Bourdieu 1993, S. 103).

Grundsätzlich geht Bourdieu von einer biologisch verankerten Trägheit (oder *Hysteresis*) des Habitus aus (vgl. Bourdieu 2001, S. 206). Die Anpasstheit des Individuums und seiner Praxis, welche sich in seinem Habitus ausdrückt, kann sich in individuellen und kollektiven Entwicklungsprozessen verändern. Beispielsweise können erzwungene Krisen oder strukturelle Veränderungen einen Habitus-Wandel hervorrufen und in Aktualisierungen von objektiven Bedingungen resultieren (vgl. Bourdieu 2001, S. 206 f.). Radikale Veränderungen finden beim Habitus nur langsam statt, da sich Veränderungen auf der Grundlage von bisherigen Voraussetzungen vollziehen, welche im früheren Habitus verankert sind. An dieser Stelle ist zudem das Konzept der Dispositionen des Habitus im Kontext seiner Veränderungsmöglichkeit anzuführen (Biermann 2009, S. 64 ff.). Dispositionen sind als verinnerlichte Schemata zu verstehen, die durch Wiederholungen eingepägt werden. Dabei beruhen die meisten Handlungen nicht auf einer Intention, sondern auf einer (unbewussten) Disposition (vgl. Rehbein 2006, S. 91). Alle Dispositionen zusammengefasst ergeben den Habitus, konstituieren ihn somit. Einzelne Dispositionen sind ein Bereich des Habitus, der in ähnlichen Situationen wieder zu einer Reproduktion von Handlungen führt. Aber keine Situation ist deduktiv mit einer bestimmten Disposition verknüpft, und keine Disposition legt eine Handlungsabfolge exakt fest (vgl. Rehbein 2006, S. 92). Dies bedeutet für den Akteur, dass er anhand der gemachten

Erfahrungen auch auf neue Situationen reagieren kann. Ebenfalls bedeutet dies, dass im Falle einer neu auftretenden Situation die vorhandenen Dispositionen des Habitus den Handlungsspielraum bzw. seine Reaktion anleiten und eingrenzen. Aus dieser Darstellung von Dispositionen kann sowohl auf die Regelmäßigkeit des Handelns geschlossen werden (vgl. Rehbein 2006, S. 98–104) als auch auf die Wirkung der Einstellungen, die unter bestimmten Bedingungen die Grenzen von möglichen Handlungen sein können. Daraus wird ersichtlich, wie der Habitus zunächst als starr und träge zu verstehen ist und eine Veränderung der Dispositionen als nahezu utopisch erscheint. Dem Habitus-Konzept wird dies allerdings nicht gerecht: „Der Habitus steht nicht – entgegen aller hartnäckigen Missverständnisse in der anfänglichen Bourdieu-Rezeption – für ein deterministisches Prinzip der sozialen Reproduktion. [...] Formen der aktiven produktiven Realitätsverarbeitung, sogar Prozesse der Selbstsozialisation nehmen in Bourdieus Habitusmodell eine grundlegende Bedeutung ein. Ohne sie ist weder soziale noch individuelle Praxis denkbar.“ (Bauer 2002, S. 136) Dies ist besonders bei einer Veränderung der Dispositionen ersichtlich. Beispielsweise wenn Personen wegen reflexiver Prozesse habituelle Muster hinterfragen, optimieren und sich an Strukturveränderungen der Handlungsfelder anpassen. Dies geschieht etwa beim Wechsel von der Schule an die Hochschule.

Das nächste Kapitel greift die Thematik der Lebensführung des Einzelnen in Abhängigkeit zur Klassenzugehörigkeit und des Habitus auf. Es ist die letzte Stufe der Abfolge *Struktur – Habitus – Praxis*.

### 2.1.6.1.3 Praxis

Ein Gegenstand in Bourdieus Theorie ist die Erklärung des sozialen Handelns von Menschen in der Praxis. Aus den vorangegangenen Kapiteln lässt sich das Verhältnis von der Sozialstruktur zur individuellen Handlung ableiten. Das Modell Bourdieu erklärt, wie sehr die Klassenzugehörigkeit das Leben des Einzelnen bestimmt. Beispielsweise lassen sich Affinitäten zu einem bestimmten Musikgeschmack, Ernährungsbewusstsein, Kleidungsstil und zu Wohnungseinrichtungspräferenzen anführen: Das alles wird auf die Zugehörigkeit zu einer sozialen Klasse zurückgeführt und durch Sozialisation erworben (vgl. Bourdieu 1992, S. 31). Die Zugehörigkeit zu einer Klasse bestimmt den Geschmack. Das Vermittlungsglied des Habitus darf hier nicht vergessen werden. Wer den Habitus einer Person kennt, der weiß intuitiv, welches Verhalten und welcher Lebensstil dieser Person verwehrt ist (Bourdieu 1992, S. 33).



Primär zählen Ausbildungsgrad und sekundär soziale Herkunft zu den einflussreichsten Faktoren für die ästhetische Bewertung der Praxis bzw. des Geschmacks (Bourdieu 1999, S. 17 f.). Menschen aus gleichartigen Verhältnissen und mit einer ähnlichen Laufbahn haben einen verwandten Geschmack und verhalten sich ähnlich (vgl. Bourdieu 1999, S. 374). Besonders anhand der Musik lassen sich Klassen deutlich voneinander unterscheiden (vgl. Bourdieu 1999, S. 42).

Bourdieu bindet die ästhetische Bewertung von Gegenständen und Lebensweisen an die „herrschende Kultur“ und die gesellschaftlichen Reproduktionsmechanismen (vgl. Rehbein 1996, S. 157 ff.). Die „herrschende Klasse“ setzt die Standards und grenzt sich gegebenenfalls anhand von Unterschieden ab (Distinktion). Sie definiert die anerkannte Kultur, bestimmt was ein Luxusgut ist und wie legitime Aneignungsweisen aussehen. Zur Unterscheidung der Schichten sind Güter und Stilformen geeignet, die einen Seltenheitswert haben und damit ihre Funktion der Abgrenzung von Besitztümern und Verhaltensweisen der breiten Masse erfüllen (vgl. Bourdieu 1999, S. 270). Im Habitus sind die sicheren Handhabungen des Geschmacks und der spielerische Umgang mit den Vorschriften der legitimen Ästhetik manifestiert. Somit lässt sich der Habitus als eine Art „Autopilot“ beschreiben, um das Richtige in einer bestimmten Situation zu sagen.

Die Gesamtheit des Denkens, Fühlens und Handelns eines Individuums ist von seiner sozialen Umwelt beeinflusst (Niederbacher & Zimmermann 2011, S. 55). Diese stark vereinfachte Zusammenfassung bringt den Kerngedanken von Bourdieu auf den Punkt. Die soziale Position drückt sich, vermittelt durch den gesellschaftlich geformten Habitus, in unterschiedlichen Lebensstilen, Handlungspraktiken und einem idealtypischen Geschmack aus. Der Habitus ist hierbei das entscheidende Bindeglied. Die Werturteile können als latente Bewertungsmuster und Teil des Habitus aufgefasst werden, welche sich in der Bewältigung der jeweiligen Lebenssituation ausdrücken (vgl. Tamke 2008, S. 124). Somit befinden sich im Habitus primär kollektive Vorstellungen über die Klassenzugehörigkeit, welche subjektive Einstellungen, Persönlichkeitsfaktoren und Bewusstseinszustände des Individuums limitieren können (vgl. Eder 1989, S. 24). Der Habitus ist nach Bourdieu (1999, S. 238) nur schwer veränderbar (Hysteresis-Effekt). Als Ausnahme nennt Bourdieu die Nähe zum Schulsystem: Je größer der Abstand zum Schulsystem ist, umso ausgeprägter ist der Hysteresis-Effekt.

### 2.1.6.2 Hochschulsozialisationsforschung als Habitus- und Fachkulturforschung

Nach dem Einblick in die Theorie Bourdieus soll nun der Sozialisationsraum Hochschule mit ihr verknüpft werden. Im Einzelnen werden Ausgangspunkte, theoretische Weiterentwicklungen und aktuelle Forschungsergebnisse dargestellt.

Eine Hauptrichtung der Hochschulsozialisationsforschung ist die Fachkulturforschung. Hierbei wird auf die Theorien von Bourdieu Bezug genommen. Insbesondere das Habitus-Konzept, das Modell des sozialen Raums und des Kapitals dienen der theoretischen Grundlage, aus dem die Fachkulturen erklärt und abgeleitet werden. Im Folgenden wird untersucht, ob und inwieweit die Ansätze von Bourdieu für die Sozialisation innerhalb Fachkulturen Relevanz haben.

Zuerst ist festzustellen, dass Bourdieu nie direkt die Gruppe der Studierenden als Forschungsgegenstand betrachtete, er bezog diese dennoch in seine Forschungsfragen mit ein (Bourdieu & Passeron 1971; Bourdieu 1988; Bourdieu 1999). Die Bedeutung von Bourdieus Modell sieht Vosgerau darin (2005, S. 177 f.), Handeln, Wünsche, Orientierungen und Strategien der Studierenden transparent zu machen; Bourdieus Theorie erklärt dies in der Verwobenheit von universitären und gesellschaftlichen Strukturen. Studierende derselben Hochschule leben in ganz verschiedenen Welten, je nachdem, in welcher Disziplin sie studieren, (vgl. Liebau & Huber 1985, S. 315). Dieses Résumé fasst die Thematik der Fachkultursozialisation prägnant zusammen.

Im Zentrum der Untersuchung der Fachkultur stehen neben der Reproduktion des Faches an der Hochschule und in der Gesellschaft auch die damit verknüpften Sozialisationsprozesse. In der Bildungsforschung wird seit jüngerer Zeit erkannt, dass die Hochschule anders als zumeist angenommen keine einheitliche Sozialisationsinstanz darstellt. Die Hochschule unterscheidet sich besonders aufgrund der Fachzugehörigkeit (Vosgerau 2005, S. 173). Nach Engler (1993, S. 28) entstehen in der Hochschule verschiedene Sozialisationsvorgänge in den einzelnen Fächern. Es ist deshalb davon auszugehen, dass die Fachkultur als zentrale Dimension die Studierendenschaft trennt.

Nach Vosgerau (2005, S. 173) basiert das Konzept der Fachkultur auf zwei verschiedenen Richtungen in der Hochschulforschung: Einerseits wird die Theorie von Bourdieu vertreten, die vor allem bei Hochschullehrern einen Zusammenhang zwischen universitärer Fachzugehörigkeit, dem akademischen Lebensstil und dem über die Hochschule hinausreichenden Lebensstil zeigt. Die Unterschiede zwischen den fachdisziplinären Kulturen an der Universität reichen über die homologen Unterschiede der Lebensstile in die Gesellschaft hinein (vgl. Georg; Sauer & Wöhler 2009). Andererseits geht der Fachkulturansatz von Beobachtungen an

amerikanischen Hochschulen aus, wo Fachunterschiede als Orientierungsrahmen in einer Gruppe verstanden werden (vgl. Kapitel 2.1.4 und 2.1.5).

Der Begriff Fachkultur umfasst ein relativ stabiles Set aus spezifischen Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsmustern, die Tradition und Geschichte der Disziplin wie auch die personelle, räumliche und sachliche Ausstattung eines Faches (Vosgerau 2005, S. 174). Im Zentrum der Sozialisation innerhalb des Faches steht das Erwerben eines Fachhabitus nach Bourdieu. Dieser ist zentraler Bestandteil bei der „Einsozialisation“ (Eingliederung) in die Fachkultur. Das Habitus-Konzept zeigt auf, wie sozialisationsrelevante Handlungen und Handlungsdispositionen entstehen. Des Weiteren werden die Prozesse des Gewinnens von Erfahrung in ihren sozialen Zusammenhängen beschrieben und erklärt, indem die feldspezifischen Regeln, Deutungsmuster und Handlungsweisen transparent gemacht werden. Der Entwicklungsprozess des Habitus wird dann als ein dem Subjekt unbewusster Prozess der Anpassung und Auseinandersetzung in Bezug auf diese fachliche Feldmarke verstanden und erklärt (vgl. Huber 1991, S. 422). Bedingungen zur fachlichen Habitus-Entwicklung können beispielsweise dadurch erklärt werden, dass sprachliche Codes, die Netzwerke der Fächer im sozialen Raum und ihre Ausstattung von Ressourcen dargelegt werden. Außerdem kann die Beschreibung der Fächer identitätsstiftende Strukturmerkmale erfassen. Diese wiederum können im Sinne des oben hergeleiteten Sozialisationskonzepts wichtige Symbole darstellen, die den Habitus kennzeichnen und zu denen der Habitus innerhalb eines dynamischen wechselseitigen Konstitutionsverhältnisses beiträgt.

Der Habitus von Studierenden wird von Huber und Portele (1983) als eine personale, sozial hergestellte, und in Maßen wandelbare Instanz auf zwei Ebenen beschrieben: Zuerst wird bei Studierenden die Ausbildung eines allgemeinen Akademiker-Habitus angenommen. Hier entfaltet sich der Habitus durch den Aufenthalt im Bereich der Institution Hochschule anhand von Kulturformen der Wissenschafts- und der Hochschulkultur. Somit stimmen die Autoren mit vielen hochschulsoziologischen Studien überein, die die Beeinflussung des Subjekts durch das Ganze der Universität annehmen (z. B. Parsons & Platt 1990). Dieser Akademikerhabitus ist das Ergebnis der Integration und Auseinandersetzung in der Hochschul- und Wissenschaftskultur. Praktisch wird er allerdings fast ausschließlich über die Integration im Fach vermittelt, in dem Wertmuster und Praxen von Hochschul- und Wissenschaftskultur spezifisch ausgeprägt werden. In der zweiten und inhaltlich wichtigeren Ebene (vgl. Huber & Portele 1983, S. 98 ff.) wird von einem neuen Paradigma ausgegangen. Die Hochschule wird als vielschichtige Instanz aufgefasst, die sich in der Hochschulsozialisation nach Fachzugehörigkeit zentral unterscheidet. Die Disziplinen sind hierbei nicht mehr als gleichrangige und

gleichartige Einheiten zu sehen. Denn sie verfügen über verschiedenartige wissenschaftliche Gegenstände und Leistungen und sind in eine „unterschiedlich sozial gefasste Umwelt“ integriert (Huber & Portele 1983, S. 101); verfügen somit über eine im sozialen Raum bestimmte Machtstellung (Vosgerau 2005, S. 175 ff.).

Die Eigenart einer Fachdisziplin kann daher nur unzureichend allein aufgrund der formalen Eigenschaften, wie Curricula, Besonderheiten bei Lehre und Forschung und dem Umgang mit Wissen, beschrieben werden (Vosgerau 2005, S. 176). Des Weiteren thematisiert die Fachkulturforschung neben dem engeren Fach- und Hochschulbereich weitere Elemente des Alltagslebens von Studierenden und Hochschullehrern. Beispielsweise untersucht sie auch empirisch die Unterschiede bei der öffentlichen Präsenz in Literatur, Presse und Rundfunk oder beim räumlichen Verhalten im Zusammenhang mit Freizeitaktivitäten und Kulturgenuß (Friebertshäuser 1992, 110 ff.).

### 2.1.6.2.1 Ausgangspunkte der Sozialisationsforschung in Fachprofilen

Das ‚Bourdieuische‘ Habituskonzept wurde anfangs der 80er Jahre in die deutsche Hochschulsozialisationsforschung eingeführt. Dieses Konzept initiierte damit eine Reihe von empirischen Untersuchungen (Frank 1990, S. 36). Der Grundgedanke ist die Bildung von fachlichen Profilen. Anhand dieser Profile unterscheiden sich Studium und Studierendenschaft nach Fachzugehörigkeit, wobei als Folge Gemeinsamkeiten der Mitglieder eines Fachs und die Unterschiede zu anderen Fachangehörigen beschrieben werden. Unterschiede können beispielsweise in den Merkmalen der Mitglieder, bestimmten Ritualen, Paradigmen der Wissensorganisation und besonderen Verbindungen zwischen Fach und Gesellschaft aufgezeigt werden (Vosgerau 2005, S. 169).

Seit Ende der 70er Jahre wurde anhand der Fachkultur ein Konzept gesucht, das die Defizite bei Fragen nach der Sozialisation von Studierenden und nach der Bedeutung des Faches in Hochschule und Gesellschaft zu überwinden versuchte (vgl. Vosgerau 2005, S. 172 f.). Als mangelhaft wurde die Erforschung der studentischen Sozialisationsprozesse von Einstellungen angesehen. Es wurde kritisiert, dass die einstigen Ansätze davon ausgingen, dass eine allgemeine akademische Hochschulsozialisation lediglich durch eine Reihe relativ zusammenhangsloser, mit dem Fach assoziierter Attribute geformt wurde. Des Weiteren wird gefordert, dass die Hochschul- und Studierendenforschung über die Untersuchung der Fachumwel-

ten hinausreichen sollten. Dabei sollten zusätzlich die Einstellungs- und Identitätsstrukturen einbezogen werden.

Der eingeschlagene Weg, die Forschung über Studierende auf Fachkulturen, Lebensstile, Habitus-Formen und schließlich auch auf Milieus hin zu lenken, startete in der BRD Anfang der 80er Jahre im Rahmen der Rezeption der ‚Bourdieschen‘ Soziologie. Hierbei leitete man die Fragestellungen primär aus der pädagogischen Hochschulsozialisationsforschung ab und orientierte sich fast immer an den Sozialisationswirkungen der Fachkulturen oder antizipierten Berufskulturen im Kontext der Habitus-Analyse. An der Fachkulturforschung wurde zu Beginn der 80er Jahre kritisiert, dass sie nur die Einstellungen und Orientierungen von Studierenden erfragte. Der Einfluss von Hochschulen und deren Umwelt auf Handlungsdispositionen wurde kaum untersucht (Huber 1980, S. 530 f.). Ein Ansatzpunkt war hier, dass sich Einstellungen und Orientierungen lediglich auf isolierte Aspekte der kognitiven und evaluativen Orientierung von bestimmten Objekten bezogen. Diese Aspekte erfassen nicht die gesamte strukturelle Textur des Bewusstseins, was sich aus Handlungen und Handlungsdispositionen ableiten lässt (Huber 1980, S. 530 f.). Aus diesem Grund wurden erweiterte theoretische und komplexe Konstrukte zur Erfassung von Sozialisationsergebnissen gefordert. Beispielsweise wurden hierarchisch angeordnete Handlungspläne zur Theorieprüfung angeführt, die kognitiv zusammengesetzte Prozesse beleuchten. Hierbei wird von überindividuellen gemeinsamen psychischen Merkmalen ausgegangen, die in Beziehung zu gesellschaftlichen Strukturen stehen (Multrus 2004, S. 97).

Einen Höhepunkt zu Beginn der 90er Jahre stellte die Debatte von Huber mit dem britischen Hochschulforscher Tony Becher dar. Die Forscher setzten sich mit der Frage zur Sozialraumbezogenheit einer kultursoziologischen Hochschul- und Studierendenforschung auseinander. Huber kritisierte: „academic ‘tribes’, like others, have their traditions and taboos, their territories and boundaries, their fields of competition and their pecking orders within and between them, their tacit knowledge and hidden assumptions, and their specific patterns of communication, publication, division of labour, hierarchies and careers. [...] In such a perspective the epistemological characteristics of the domains of knowledge are seen as the causes of disciplinary cultures which cultivate them, and influences from a wider social context are treated rather as subsidiary variables.“ (Huber 1990b, S. 242)

Innerhalb der deutschen Hochschulforschung lässt sich die Studierendenschaft nach dem Fachprofilansatz auf drei verschiedene Arten beschreiben (Vosgerau 2005, S. 170 ff.): Erstens befassen sich in Deutschland die großen quantitativen Surveys der Studierendenforschung mit der Bildung von Fachprofilen. Zu nennen sind die zwei seit Jahrzehnten durchgeführten Un-

tersuchungsreihen der „Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks“ und die „Studiensituation und studentische Orientierungen – Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen“ der Arbeitsgruppe Hochschulforschung an der Universität Konstanz. Bei diesen Untersuchungen wird Einstellungsforschung betrieben, da sie nur in geringem Maße sozialtheoretisch begründet sind und keinen individuellen Veränderungsprozess der Studierenden aufzeigen. Jedoch bieten diese Umfragen eine Grundlage zur Entwicklung des Studiums, wie beispielsweise zur Bildungsbeteiligung oder für die Qualitätsentwicklung, und der Studierendenschaft im zeitlichen Ablauf (Trenddesign). Anhand dieser Erhebungen bietet sich die Möglichkeit, Entwicklungslinien der Studierendenschaft oder von bedeutenden studentischen Fraktionen in der Breite zu analysieren und zu beschreiben. Allerdings lässt sich auf dieser Grundlage nur sehr bedingt auf Sozialisationsvorgänge schließen, da das Trenddesign von keinen abhängigen Stichproben ausgeht, sondern die Befragten bei jeder Erhebungswelle andere sind. Bei der zweiten Form werden die nach Fachgruppen gebildeten Studentenprofile anhand der Sozialtheorie von Parsons im Rahmen von kognitiven Orientierungen untersucht und gruppiert. Dabei wird von der Fragestellung ausgegangen, warum sich beim Studieneingang in den unterschiedlichen Fächern jeweils korrespondierende signifikante Häufigkeiten bei Einstellungen und Orientierungen ergeben. Windolf (1992, S. 76) ermittelt in seiner Publikation „Wahlverwandschaften“ die Fächerwahl der Studierenden und leitet daraus Typen der zusammengefassten Studierenden und kognitiven Stile her. Dabei kommt er zum Ergebnis, dass Studienanfänger diejenigen Fachkulturen wählen, die den bereits erworbenen Denkweisen und den orientierenden Sozialnormen nahe kommen (Windolf 1992, S. 78). Der dritte Ansatz der Fachprofile basiert auf der Grundlage eines Kulturansatzes und ist in Anlehnung an die theoretischen Konzepte des hier zentral zu behandelnden Ansatzes von Bourdieu als Fachkultursozialisation und Ausbildung des Habitus erforscht. Ausgangspunkt ist der Kulturbegriff. Hierauf aufbauend nimmt die Fachkulturforschung in Bezug auf das Studium und die Lebensweise der Studierenden an, dass den einzelnen Kulturen zwischen den Studienfächern jeweils ein eigenständiges kulturelles Script zugrunde liegt und dieses die Studierenden eindringlich prägt. Die Hochschulsozialisation ist demnach das zentrale Glied in der Entwicklung von Studierenden. Im Rahmen der Theorie von Bourdieu rückt somit die Fachkulturforschung für die Veränderung des Habitus im Fach in den Mittelpunkt. Für die Sozialisation kann dadurch abgeleitet werden, dass die Entwicklung nicht ausschließlich auf Wissen und Können im fachlichen bzw. beruflichen Kontext zu reduzieren ist, sondern sich auf die Gesamtheit der Dispositionen des Subjekts erstreckt und damit eine Weise der Wirklichkeitskonstruktion fundamental beeinflusst (Huber, Liebau, Portele & Schütte 1983, S. 151). Vosgerau

(2005, S. 172) kommt anhand dieser Ausführung zum *Résumé*, dass die beiden ersten dargestellten Forschungsansätze für die Fachkulturforschung im Vergleich zur Kombination aus Habitus- und Kulturansatz für die Hochschulsozialisation hinten anstehen. Er führt hierbei an, dass nur ein in diesem Sinne kulturell-basierter Ausgangspunkt es ermöglicht, „eine Kompetenz zu bezeichnen, die, häufig mit einer generativen Grammatik [...] analogisiert, je nach Situationswahrnehmung durchaus verschiedene, auch neue oder widersprüchliche Handlungen erzeugen kann, die ‚objektiv ihrem Zweck angepasst (sind), ohne dass bewußt Ziele anvisiert werden‘, und die individuellen Stile als Varianten eines gruppenspezifischen homologen Systems verinnerlichter Struktur zuläßt“ (Bourdieu 1976, S. 165 zit. nach Huber 1990a, S. 72). Auf dieser Grundlage lassen sich aussagekräftige Paradigmen entwerfen, die die studentischen Lebensstile und ihren sozialen Raum einbeziehen, um Rahmenbedingungen, Entwicklungsprozesse und wahrscheinliche ‚Resultate‘ studentischer Sozialisation nennen zu können.

Die Unterschiede zwischen Fächern beschreibt Bourdieu (1988, S. 115 ff.) anhand der Verschiedenheiten von Professoren in unterschiedlichen Fakultäten. Er setzt dabei seinen Fokus auf den Familienstand, Konfessionszugehörigkeit, Wohnort und Verhalten in der öffentlichen Darstellung. Liebau und Huber (1985) interessiert auf Grundlage dieser Untersuchung der Zusammenhang der Kulturen mit der Reproduktion der gesamten gesellschaftlichen Strukturen. Zur Erklärung der Reproduktion der wissenschaftlichen Disziplinen unterscheiden sie die Ressourcen der Wissenschaft nach kulturellem, ökonomischem und sozialem Kapital. Sie sehen gleichzeitig Zusammenhänge zwischen den Segmenten der biographisch erworbenen Dispositionen und den Schemata der Fachkulturen, sowie zwischen den vorherrschenden Habitus-Formen in den Fachkulturen und den Berufsfeldern in der Zukunft (vgl. Multrus 2004, S. 97 ff.). Dabei steht die individuelle Studienfachwahl im Zusammenhang mit den familialen Reproduktionsstrategien. Zudem sehen sie die Grundlage der Reproduktion darin, dass die Schemata der disziplinären Fachkultur auf Dispositionen bei den Studierenden treffen, die sowohl zur Bestätigung und als zur inneren Weiterentwicklung dieser Schemata führen können. Den gesamten Theorieansatz der Fachkulturen wollen Liebau und Huber in einen gesamtgesellschaftlichen Kontext einbetten.

Nach Huber (1992, S. 102) zeigen sich Unterschiede zwischen den Fachkulturen in unterschiedlichen Dimensionen. Hierbei sind als Beispiele zu nennen: soziale Zusammensetzung (Rekrutierung, Studien-, Berufswahl); normative Klimata (politische Einstellungen, Parteipräferenzen, Bewertung der sozialen Ordnung und Strukturen, politisches/hochschulpolitisches Engagement); Lebensstile, kulturelle Präferenzen; Interaktionsstrukturen (Kontaktdichte, Kontaktichtung Studienkollegen/Lehrende, Wissenschafts-/Alltagsprache); Lehrgestaltung

und Lernsituation (Veranstaltungsformen, Diskussionsstile, Stoff-/Personen-Orientierung, Partizipationschancen, Lernanforderungen und Pensum, Lernstrategien und Arbeitsstile); zeitliche und räumliche Organisation des Lernens (Arbeit/Freizeit, Arbeitsplatz); curricularer Code und epistemologische Merkmale. Liebau und Huber (1985) führen in diesem Zusammenhang an, dass Interaktionseffekte in der Kleiderordnung zwischen den Hochschulmitgliedern und Fächern bestehen. Hierbei kann man aufgrund der Fachzugehörigkeit auf die vorherrschenden Geschmacksnormen und die Gesellschaftsstrukturen schließen. Des Weiteren berichten die Autoren über unterschiedliche inhaltliche Aspekte und Problemlösungsstrategien zwischen den unterschiedlichen Fächern, die sie als Ausbildung des fachspezifischen Habitus deuten. Als Distinktionen werden Objektbegriffe, Lösungsansätze, Problemausschnitte, Kalküle und Grundkonzepte verstanden. Dabei wird die Wahl von Alternativen als eine Aktualisierung des Habitus verstanden, womit sich die Disziplinen von Alltagswissen und von anderen Disziplinen abgrenzen und andere Schemata vernachlässigen, um ihren eigenen Bestand sichern. Die verschiedenen Studienstrategien können als unterschiedliche Verhaltensweisen interpretiert werden, um die Abstände zwischen den Disziplinen zu markieren und zu reproduzieren.

Den Theorieansatz von Bourdieu auf Fachkulturen zu übertragen bedeutet, mit dem Habitus-Konzept zu argumentieren, wobei dieses bei Bourdieu in Zusammenhang zur gesellschaftlichen Reproduktion steht (Multrus 2004, S. 236). Die Theorie versucht zu erklären, wie soziale Unterschiede durch Kulturaneignung für den Habitus aufrechterhalten werden. Einen besonderen Stellenwert bei der Kulturvermittlung nehmen das Bildungssystem und die „Vorselektion“ durch die Familie ein. Viel Kulturaneignung steigert die Chance auf einen hohen Bildungsabschluss in einem renommierten Studienfach und auf eine hohe Position in der Gesellschaft. Erwähnenswert sind außerdem die Aneignung der Legitimationsmuster und der antizipierten Werte in der Ausbildung (Qualifikation vs. Status). Somit müsste die soziale Herkunft, operationalisiert anhand von kulturell vererbtem Kapital, einen Einfluss auf die Integration in eine bestimmte Kultur haben. Sollte die Theorie der Reproduktion über die Aneignung von kulturellem Kapital zutreffen, wären die besten Studierenden mit der höchsten Kulturaneignung diejenigen, die der Reproduktion der Fachkultur dienen (Multrus 2004, S. 236). Aus diesem Grund ist die Karriere an der Universität von Studiennoten abhängig. Die besten Studierenden müssten ferner die Kandidaten sein, die am besten die Fachkultur vertreten, und zwar nach dem Habitus des Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsmusters. Diese Kandidaten sollten sich zudem auch am deutlichsten gegenüber anderen Fachdisziplinen abgrenzen oder Chancen und Möglichkeiten ihrer Disziplin herausstellen können. Die theoretischen



sche Annahme Bourdieus, dass die traditionelle Pädagogik darauf abzielt, einen bestimmten Klassenhabitus zu unterstützen und Akteure eines anderen Habitus heraus zu selektieren, ist anhand einer empirischen Untersuchung nur schwer zu überprüfen. Ist die Reproduktion der sozialen Klassenverhältnisse vorrangig, sollte Studierenden aus den „unteren“ Klassen die Qualifikation wichtiger sein als ihr Status sein. Der Grund ist, dass die List der akademischen Vernunft darin besteht, die Funktion des Status zu verschleiern und dem Individuum anzuhängen (Multrus 2004, S. 236). Bourdieu hat gezeigt, dass Studierende aus den unteren Klassen eher Interesse an der Qualifikationsfunktion haben als Studierende aus herrschenden Klassen, die über ihren Habitus das Verhalten der herrschenden Klasse bereits internalisiert haben. Studierenden aus herrschenden Klassen ist der Status wichtiger. Der unterschiedliche Wert von Qualifikation und Status kann über Berufsmotive erhoben werden sowie über die Studienstrategien und die Einschätzung der Effizienz oder Relevanz bestimmter Studienstrategien.

Ein Aspekt im Theorieansatz von Bourdieu ist die Distinktion (vgl. Kapitel 2.1.6.1.3). Hierbei werden subjektiv wahrgenommene Unterschiede objektiviert, objektive Unterschiede werden symbolisiert, unbewusst wahrgenommene Differenzen werden internalisiert und im Verhalten wieder objektiviert (Multrus 2004, S. 231). Das Ziel dieses sozialen Handelns ist die Aufrechterhaltung von Differenzen, um sich von anderen Akteuren abzugrenzen. Distinktion kann somit als Unterscheidungsvermögen gesehen werden. Deshalb wird die fachspezifische Sozialisation als das Lernen der richtigen systemspezifischen Differenz beschrieben, wobei diese Differenzen zugleich soziale Distinktionen sind, die Hierarchien konstituieren. Die Möglichkeiten der theoretischen Ableitung hierfür liefert der Habitus. Hochschulsozialisationsforschung als Habitus-Forschung in Fachkulturen ist somit die Beschreibung von Unterschieden und Unterscheidungen. Die sozialen Akteure erschaffen einen spezifischen Stil des Unterscheidens durch Teilhabe und Teilnahme an einem Prozess in einem spezifischen sozialen Feld. Die Eigentümlichkeiten von Disziplinen sind folglich nur in Differenz zu anderen Disziplinen beschreibbar (vgl. Multrus 2004, S.99 ff.). Bei der weiteren Betrachtung des Begriffs „Distinktion“ im Sinne von Unterscheidungen sind drei verschiedenen Ebenen und Bedeutungen angesprochen, welche bei der Interpretation und der Anwendung von Bourdieus Ansätzen beachtet werden müssen. Erstens geht es um die Darlegung, wie Differenzen anhand des Kapitalvolumens und der Kapitalzusammensetzung im sozialen Raum konstruiert werden. Zweitens geht es um die Handlungsdimension des Unterscheidens, womit das „Sich Unterscheiden“ von anderen (als Individuum oder Gruppe) gemeint ist. Drittens ist die Art des Differenzierens angesprochen, also die Merkmale und Eigenschaften, auf Grund derer

Unterscheidungen gelten. Folglich muss bei den Begriffen „Differenz“ bzw. „Distinktion“ geklärt und erklärt werden, in welchem Zusammenhang sie verwendet werden. Beispielsweise besitzt die Darstellung des Habitus als Klassifikationssystem eine andere Bezugsebene als Differenzen im sozialen Raum oder als die Verschiedenheit des Geschmacks (Multrus 2004, S. 232). Das Resultat des Klassifizierens und Unterscheidens im Kontext der Distinktion ist immer eine Differenz. Der Zweck des sich Unterscheidens ist, diese Differenz herzustellen oder aufrecht zu erhalten. Die Art und Weise des Unterscheidens und damit der konstruierten Differenzen ist unbewusst. Diese Unterschiede werden symbolisiert und wieder als Differenzen, im Rahmen von inneren Vorgängen, äußerlich wahrnehmbar gemacht (Multrus 2004, S. 232). Letztlich geht es somit immer um Differenzen und um das Schaffen dieser Differenzen. Aus diesem Grund sind Differenzen bei Bourdieu zentrale Symbole der Beobachtung und Erklärung sowie auch für diese Arbeit im Rahmen der untereinander abzugrenzenden Fachkultursozialisierungen.

Eine Beziehung zwischen objektiven Merkmalen der Klasse und symbolischem Ausdruck der Lebensführung kann aus der Theorie Bourdieus abgeleitet werden (Multrus 2004, S. 230). Hierbei führt Bourdieu einen Zusammenhang der Positionen im sozialen Raum und den Lebensstilen an, der wiederum im Zuge der frühen Sozialisation, beispielsweise durch die Familie, habitualisiert werden kann, also anhand der Klassenzugehörigkeit vorweggenommen wird. Dies unterstreicht die Bedeutung der sozialen Herkunft. Generell ist von einem deterministischen Zusammenhang auszugehen, dass alltägliche Praktiken, wie Lebensstile oder Wohnstile, die durch den Habitus vermittelt werden, Rückschlüsse auf den Habitus und die soziale Herkunft zulassen und dadurch den Zusammenhang zwischen Klasse und Geschmack erklären. Wenn jedoch, wie in der Studie von Apel (1989, S. 2), die soziale Herkunft nur einen geringen Einfluss auf Praxis und Lebensstil der Studierenden hat, kann auch nicht mehr auf den Habitus geschlossen werden. Außer es wird die Annahme getroffen, dass eben nicht die Herkunftskultur für die Korrespondenz verantwortlich ist, sondern eine andere „prägende“ Instanz. Als Erklärung könnten die Hochschule und die spezifischen Fachdisziplinen herangezogen werden. Dabei ist zu bedenken, dass sich die Stellung im sozialen Raum erst entwickeln muss, weshalb sie bei Studienanfängern noch nicht vorhanden sein dürften. Eine weitere Möglichkeit für eine prägende Instanz wäre, wie bei Apel angeführt, die Berufskultur (vgl. Apel 1989, S. 18 f.). Hieraus könnte allerdings auch geschlossen werden, dass die dargelegte Antizipation einen wesentlich größeren Einfluss auf den aktuellen Habitus hat als die Sozialisation in der Familie, welche der entscheidende Ort der Kapitalvererbung nach Bourdieu ist (vgl. Multrus 2004, S. 231).

In der aktuellen deutschen Diskussion der Hochschulsozialisationsforschung sind zwei Modelle zentral und werden hier dargestellt. Beide basieren auf der Grundlage Bourdieus. Diese Ansätze lassen sich sinnvoll durch den Kulturansatz zusammenfassen und darin integrieren.

### 2.1.6.2.2 Der soziale Raum im Kontext der Fachkultursozialisation

Die Fachdisziplinen an Hochschulen unterscheiden sich durch ihre Paradigmen, besondere Regeln, Traditionen in der Wissensvermittlung, Interessen und Lösungsansätzen von Problemen. Diese Besonderheiten wurden zum Teil anhand der wissenschaftlichen Arbeitsweisen über die Jahrhunderte angeeignet, um sich gegenüber anderen Fächern abzugrenzen und um die Position im sozialen Raum anhand Kapitalausstattungen zu festigen (vgl. Vosgerau 2005, S. 178). Diese fachlichen Ausstattungen von Kapitalien, gepaart mit unterschiedlichen Denk- und Verhaltensweisen, können als Distinktionen interpretiert werden. Auf diesem Weg tragen die Fächer und Fachkulturen, zusammen mit ihren Konkurrenzbeziehungen und ihren Leistungen, gleichermaßen zur gesellschaftlichen Selbstdeutung bei, geben Orientierung über gesellschaftliche Entwicklungswege und üben hieran Kritik. Die überwiegende gesellschaftliche Bedeutung einer Fachkultur hängt davon ab, auf welchen Bereich des sozialen Raums bzw. dessen Kapitalform sie vorwiegend bezogen ist (vgl. Liebau & Huber 1985, S. 327). Folglich entsteht ein charakteristisches Muster der verteilten Fachpositionen im sozialen Raum. Aus diesem Grund lassen sich dort Beziehungen zwischen den Fächern herstellen, beispielsweise in Bezug auf Macht. Die sich ergebende Gestalt der Fächerstruktur ist „der Struktur des Macht-Feldes homolog [...], und zwar mit den wissenschaftlich dominanten, aber gesellschaftlich dominierten Fakultäten auf dem einen, den wissenschaftlichen dominierten, aber gesellschaftlichen dominanten Fakultäten auf dem anderen Pol“ (Bourdieu 1988, S. 107).

Überträgt man Bourdieus Annahmen auf die Fachkulturforschung der Studierenden, müssen insbesondere jene Strategien herangezogen werden, die darauf abzielen, sich individuelle oder klassenspezifische Vorteile zu verschaffen. Vorteile entstehen durch Unterschiede. Wenn durch Strategien Vorteile entstehen sollten, spielt die Distinktion sowohl innerhalb der Fächer eine entscheidende Rolle als auch die Unterschiede zwischen Fächern. Diese Arbeit betrachtet die Unterschiede zwischen Fächern und versucht diese transparent zu machen. Folglich erscheint es als sinnvoll, auf die Erfahrungen der Studierenden zurückzugehen und deren Unterscheidungen zu analysieren.

In diesem Rahmen spielt natürlich auch die Annahme der Fachkulturforschung eine Rolle, dass das individuelle strategische Handeln der Studierenden über die Tradierung spezieller Gebräuche, Verhaltensmuster und Sichtweisen in einem Fach auf das Engste mit der Reproduktion der Kulturen der Fächer verbunden ist (Engler 1993, S. 33). Vor dem Hintergrund der Positionen der Fächer im sozialen Raum beruht diese Verknüpfung aber auch auf der Reproduktion der Macht in der Gesellschaft und in der Organisation. Somit ist die Frage aufgeworfen, über welche Modi die Weitergabe fachkultureller Muster geschieht. Somit sind die „Kämpfe“ der Studierenden im Feld der Hochschule besonders auf die Erarbeitung, Bewahrung und Weitergabe desjenigen inkorporierten kulturellen Kapitals (Persönlichkeitsbildung, Allgemeinbildung) sowie institutionalisierten kulturellen Kapitals (legitimen Bildungstitel) gerichtet, das mit den studentischen Erwartungen bezüglich des Berufsbildes des Arbeitsmarktes verbunden ist. Doch auch das soziale Kapital, wie beispielsweise Beziehungen oder Netzwerke für eigene Bedürfnisse und Interessen mobilisieren zu können und diese Kapitalformen prinzipiell in ökonomisches Kapital zu transformieren, spielt für das Studium und die Hochschulsozialisation eine wichtige Rolle (Vosgerau 2005, S. 181). Beispielweise zeigt sich eine „gelungene“ Fachkultursozialisation auf verschiedenen Ebenen: Im adäquaten Lebensstil und Geschmack, in der Beherrschung der entsprechenden Sozial- und Kommunikationsformen, und nicht zuletzt in der Fähigkeit, diejenigen Tätigkeiten unter Anwendung der besonderen kognitiven Fähigkeiten der Disziplin auszuführen, über die das Fach in den gesellschaftlichen Reproduktionszusammenhang eingebunden ist, denn: „um „Fachmann“ zu werden und auch solcher anerkannt zu werden, (...) muß der Student die generativen fachlichen Strukturen zumindest soweit internalisieren, dass er die ihm gestellten Aufgaben fachlich ‚richtig‘ bewältigen kann“ (Huber, Liebau, Portele & Schütte 1983, S. 156).

Eine Unterscheidung der Fachkulturen ist anhand der Theorie des sozialen Raums und der daraus abgeleiteten Klassifikation der Fächer möglich (vgl. Georg; Sauer & Wöhler 2009, S. 350; Bourdieu 1988). Ursache kann eine unterschiedliche Kapitalausstattung der Fächer und Studierenden sein. Je nach Standort eines Fachs in der sich ergebenden Matrix können sowohl die rationalen Beziehungen zu den anderen Fächern, wie auch die Bezüge zu nichtwissenschaftlichen Machtbereichen konstruiert werden, was dann als Grundlage der empirischen Überprüfung dient. Folgende Kapitalarten sind unterscheidbar (Multrus 2004, S. 239).

Das soziale Kapital auf Fachebene zeigt sich in wissenschaftlicher Reputation der Lehrenden, im Ansehen und in der Bedeutung des Instituts, in der Scientific Community, in wissenschaftlichen und sozialen Beziehungsnetzen der Lehrenden und in der Beteiligung an wissenschafts- und forschungspolitischen Entscheidungen. Dazu kommen Gutachtertätigkeiten,

Gremienmitgliedschaften und Beiträge zur Aufrechterhaltung der sozialen und staatlichen Ordnung. Auf Studierendenebene ist soziales Kapital als Kontakte und Beziehungen zu Lehrenden, das Nutzen von Beratungseinrichtungen, die Teilnahme an Forschungsprojekten, die Mitwirkung an studentischen Gremienarbeit zu verstehen.

Ökonomisches Kapital an der Hochschule ist die Nutzung der Ausstattung der Fachbereiche, wie etwa Einrichtungen oder Ausstattungen an Personal, finanzielle Mittel, Software oder Räume. Hierzu zählen auch gesamthochschulische Einrichtungen, die allen Disziplinen gleichermaßen zur Verfügung stehen, wobei hier auch ein Zusammenhang zu kulturellem Kapital zu sehen ist. Indirekt gelten hierfür auch die Bewertungen und Forderungen der Studierenden an solche Ressourcen. Die Bewertungen zeigen, wie diese Ressourcen ein- und umgesetzt werden, und ob sie entsprechend der Situation in den einzelnen Fachbereichen in ausreichendem Maße zur Verfügung stehen.

Kulturelles Kapital ist auf Fachebene bei Liebau und Huber (1985) als Fachtradition, wissenschaftliche Schulen, Institutionsformen, wissenschaftliche und bürokratische Normen, Erfahrung, Interessen und Kompetenzen bei Lehrenden und bei Studierenden definiert. Des Weiteren zählen zum kulturellen Kapital der Beitrag der einzelnen Fachdisziplinen zum gesamtgesellschaftlichen kulturellen Reichtum, das Ausmaß der bewerteten Wissenschaftsnormen in einem Fach für die Gesellschaft sowie die wissenschaftlichen Produktivität. Auf der Studierendenebene gehören zum kulturellen Kapital zusätzliche Fähigkeiten und Kompetenzen, die über die eigentlichen Lerneinheiten hinausgehen, die aber nicht jeder aufweisen kann. Gemeint sind beispielsweise Fremdsprachenerwerb, Auslandsaufenthalte, Forschungsmitarbeit, Zweitstudium, Berufsausbildung und Zusatzqualifikationen wie Vorlesungen anderer Fachrichtungen, Berufserfahrung und Hochschulwechsel.

Ausgehend von Bourdieus Theorie kann den Fächern und Studierenden anhand der Kapitalarten und der Kapitalvolumina eine Koordinatenposition im sozialen Raum zugewiesen werden (vgl. Engler 1993). Die Positionierung der Studierenden stellt innerhalb des sozialen Raums eine wichtige sozialstrukturelle Komponente dar. Bourdieus (1988) Untersuchung zur Universität bezieht lediglich Universitätsprofessoren und die gesamte Universitätsorganisation ein. Betrachtet man die Perspektive der Studierenden, sind theoretisch einige Besonderheiten zu beachten, die nicht ohne weiteres von Bourdieu (1988) übernommen werden dürfen.

Insgesamt definieren sich Studierende durch eine spezifische Stellung im sozialen Raum. Engler (1993) fragt im Forschungsprojekt „Studium und Biografie“ der Universität Siegen einen Ansatz, welche Position Studierende im sozialen Raum einnehmen (Abbildung 7). Hierbei konnte sie drei Strukturmerkmale erarbeiten (Engler 1993, S. 47 f.):

Als erstes sieht sie eine Schwäche des gesamten Kapitalvolumens dadurch begründet, dass Studierende wenige zeitliche Ressourcen für die Akkumulierung von Kapitalien erhalten und ein geringes Durchschnittsalter als erwerbstätige Erwachsene vorweisen. Im Vergleich zu sozial schwachen und benachteiligten Gruppen können Studierende auf soziale und ökonomische Hilfsquellen, wie etwa aus dem Herkunftsmilieu, zurückgreifen. Aus diesem Grund werden die Studierenden auf der mittleren Ebene im sozialen Raum positioniert.

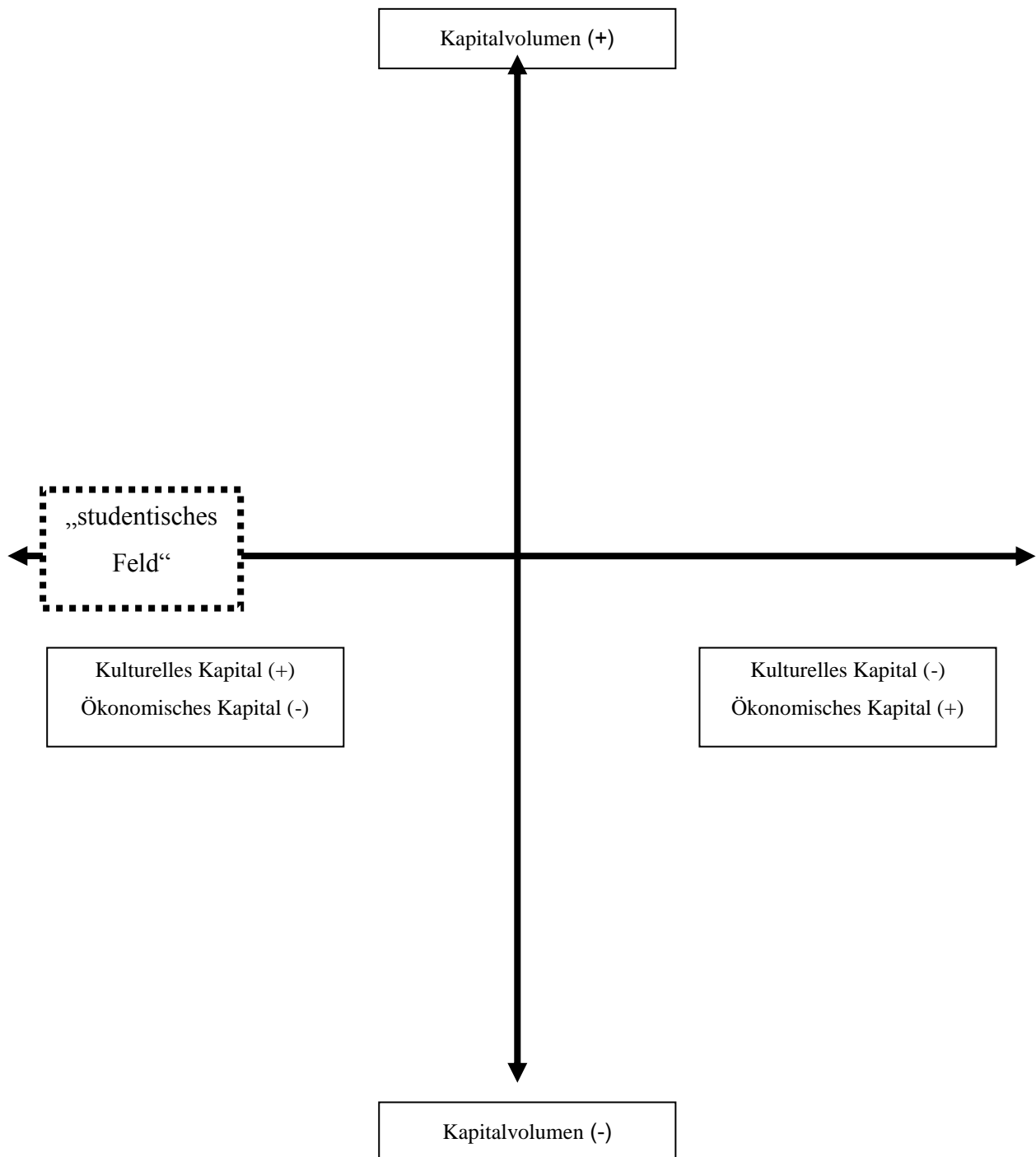


Abbildung 7: Positionierung der Studierenden im sozialen Raum (In Anlehnung an Engler 1993, S. 51)

Als zweiter Punkt verläuft die Aneignung und Anhäufung von kulturellem Kapital von Seminar zu Seminar. Dies stellt den Überhang des kulturellen Kapitals dar. Somit positionieren sich die Studierenden auf der linken Seite des „sozialen Raums“ in Abbildung 7.

Drittens geht Engler (1993, S. 47 f.) von einer Homogenität der studentischen Lage aus, die die breit gestreute Herkunfts- und Zukunftspositionierung überlagert. Sie führt an, dass die Studierenden über geringe monetäre Mittel verfügen, meist vergleichbar beengt wohnen und oft ähnliche Lebensmittel konsumieren. Alle Studierende erwerben kulturelles Kapital, das sich durch den Erwerb von Bildungstiteln äußert. Diese „formale Gleichheit“ versetzt alle Studenten in einen formal relativ gleichen Status.

Anhand der dargelegten theoretischen Überlegungen schlägt Engler (1993, S. 51 ff.) einen sozialen Raum vor, der das studentische Feld abbildet (vgl. Abbildung 7). Sie geht dabei von der Überlegung aus, dass das Studienfach das Zentrum der Hochschulsozialisation ist und andere Effekte, wie beispielsweise Genderaspekte, überdeckt (Engler 1993, S. 65). In ihren weiteren Ausführungen legt Engler dar, dass sich die Fächer innerhalb des studentischen Feldes unterscheiden. Die Position der Sozialwissenschaft ist zum Beispiel durch eine mittlere Höhe des Kapitalvolumens bei relativem Überhang an kulturellem Kapital im sozialen Raum bestimmt. Die Rechtswissenschaft ist wiederum durch ein hohes Kapitalvolumen gekennzeichnet, wobei das ökonomische gegenüber dem kulturellen Kapital vergleichsweise stark dominiert. Mit diesen kapitalbezogenen Beschreibungen lassen sich die Fachdisziplinen bestimmten Klassen und Berufsgruppen und ihren jeweiligen Positionen und Positionskämpfen im sozialen Raum zuordnen (Vosgerau 2005, S. 179).

In der Forschung zur studentischen Fachkultursozialisation kommt bestimmten Faktoren ein hervorgehobener Stellenwert zu, vor allem der sozialen Herkunft, dem Geschlecht und dem bisherigen Lebensverlauf. Zusammen mit der Fachwahl beeinflussen diese Merkmalsausprägungen die zukünftige Berufskulturen, die studentische Fachkultursozialisationen, die Anforderungen in bestimmten Beschäftigungsverhältnissen und weitere Lebensbereiche (Vosgerau 2005, S. 180 f.). Je nachdem, in welchen Fächern die Studierenden an der Universität sozialisiert werden und Bildungszertifikate erreichen, haben sie eine unterschiedlich große Anwartschaft auf zukünftige Teilhabe an einer Position im sozialen Raum. Das folgende Kapitel befasst sich mit einer weiteren ausgearbeiteten Theorie zur Fachkultursozialisation und stellt vier unterschiedliche sozialisationsrelevante Kultursegmente in den Mittelpunkt.





dominierenden Habitus-Formen der jeweiligen Fachkulturen und den zukünftigen Berufsfeldern [Entsprechungen vorliegen]“ (Engler 1993, S. 34). Die vier Faktoren werden nachstehend erläutert.

Die Familie ist für die *Herkunftskultur* eine entscheidende Instanz. Sie ist Träger von Kapitalien und wirkt als primäre Sozialisationsinstanz auf die grundlegende Entwicklung des Habitus ein. Hierbei wird der Habitus in den frühen Lebensjahren „modellhaft angeeignet“, um dann „vom Individuum auf unterschiedliche Bereiche transponiert und generalisiert“ (Georg 1998, S. 69) zu werden. „Diesem Konzept liegt (...) die Annahme zugrunde, daß durch den Umfang und die Struktur der Kapitalausstattung des Elternhauses relevante Ressourcen, Restriktionen und diesen entsprechende Konditionierungsklassen festgelegt werden, die vom Akteur verinnerlicht werden“ (Georg, 1998, S. 69). Dabei bleibt der Habitus im weiteren Leben die „'inkorporierte Notwendigkeit' einer spezifischen sozialen Lage“ (Georg 1998, S. 70). Somit erhält der Habitus ein gewisses biografisches und träges Beharrungsvermögen, das sich im späteren Lebensalter nur schwer und bedingt verändern lässt (Vosgerau 2005, S. 185). Anhand dieses „Hysteresis-Effekts“ zeigt Bourdieu eine „relative“ Beständigkeit des Habitus im Zeitverlauf auf und stellt eine mögliche soziale Mobilität durch die Anpassungsmöglichkeit auf. Hierbei bietet der Habitus einen interessanten Ansatzpunkt für die Forschung, um die soziale Herkunft transparent zu machen und Lebensverhältnisse zu erklären. Der Besitz verschiedener Kapitalien, hauptsächlich des kulturellen und ökonomischen Kapitals, ist von immenser Bedeutung. Zentral sind hierbei die ersten Aneignungs- und Verfügungsweisen in der primären Sozialisationsinstanz. Dies hat Einfluss auf die Hochschulsozialisation und vor allem die Hochschulbildung, da der Erwerb kulturellen Kapitals das zentrale Ziel ist. Die Art der ursprünglichen Aneignung und Anwendung der Kapitalart wird im weiteren Lebensverlauf durch personale Merkmale verändert, wie zum Beispiel über bestimmte Geschmacksvorlieben, Sprache, Musikgeschmack oder Lebensstilmuster. In Bezug auf die Fachkultursozialisation hat die soziale Herkunft unmittelbare und praktische Auswirkungen, da mit einem entsprechenden Habitus und anhand einer optimalen Kapitalausstattung die fachkulturelle Integration wahrscheinlicher gelingt. Beispielsweise unterscheiden sich die Fächer an der Universität nach unterschiedlichen Sozialgruppen, aus denen sie ihre Mitglieder rekrutieren (Is-serstedt et al. 2010, S. 134 f.). Die Differenzen der sozialen Herkunft werden über die Studienfachwahl weitertransportiert und wirken dann in der Fachkultursozialisation und die sich anschließende Berufsausübung hinein. Die Charakteristik der Zusammensetzung und Größe des verfügbaren Kapitals wird durch die akademische Bildung hindurch an die nächste Generation vererbt (Vosgerau 2005, S. 186).

Die *akademische Fachkultur* beinhaltet die kognitive und normative Wissenschafts- und Hochschulkultur und schließt zudem die Lebensweisen der Mitglieder mit ein (vgl. Vosgerau 2005, S. 188). Ihren Ursprung hat dieses kulturelle Segment in fachlichen Vorerfahrungen. Hierzu zählen habituelle Vorprägungen, die anhand von Wissens-, Lern- und Lernformen der Schulzeit erworben wurden. Dabei bestimmt die Art und Weise, wie die Personen soziale Situationen des Lernens, des Leistungsdrucks, des Erringens von Erfolgen oder der Hierarchie erfahren, bewältigen und verarbeitet haben, eine bestimmte und erfolgreiche „Einsozialisati-on“ in ein Fach. Soziale Situationen aus der alltäglichen Praxis, wie beispielsweise in der Lehre, bei dem Lernen und in Beratungen, werden auf fachwissenschaftlichen Gegenstände und Fragestellungen bezogen und in den Habitus transformiert. Die Einmaligkeit eines Faches in Bezug auf die akademische Fachkultur lässt sich nicht allein nach den Fachgegenständen oder den angewandten Methoden bestimmen. Hierfür müssen grundlegende Denk- und Handlungsweisen, epistemologische Ansichten, Problemdefinitionen und Problemlösungsmethoden beleuchtet werden. Zentral sind hierbei tief verankerte Modi von konkreten Gegenstandsdefinitionen bis zu den Paradigmen eines Faches.

Eine besondere Relevanz erhält die soziale Vermittlungs- und Aneignungsweise des kognitiven Bestands. Diese Prozesse beinhalten die Verknüpfung des fachlichen Gegenstands, der fachlichen Methodik und der spezifischen Verfahrens- und Interpretationsweise unter Anleitung des wissenschaftlichen Personals, das die akademische Fachkultur repräsentiert (Vosgerau 2005, S. 188). Die Kombinationen zwischen der Regulierung und Generierung von Wissen, den sozialen Beziehungen der Fachangehörigen zueinander, ihren Kommunikationsformen und Konventionen wie etwa des pädagogischen Takts oder Tabus, Sprech- und Schreibweisen werden durch den pädagogischen Code eines Faches bestimmt (Vosgerau 2005, S. 188). Dieser Begriff umfasst den Kernbestand einer akademischen Kultur, indem die Regulation, das Wissen, soziale Regeln und kulturelle Rahmungen beschrieben werden. Solche Aspekte bilden zusammen „eine Einheit, die (...) den Ausbildungsgang strukturiert und auf bestimmte Leitbilder hin orientiert“ (Huber & Portele 1983, S. 101). Des Weiteren legt der pädagogische Code die Sozial- und Wissensgrenzen eines Faches fest, so dass die Studierenden lernen, sich von anderen Fächern abzugrenzen. Auf diesem Weg werden die „Grundzüge des jeweils spezifischen Modus der sozialen Konstruktion der Wirklichkeit“ vorgegeben (Huber 1991, S. 439). Die Verdeutlichung des pädagogischen Codes erlaubt somit die Beschreibung der „Soziologik“ des jeweiligen Faches“ (Huber 1991, S. 439 f.).

Bernstein (1977, S. 118 f.) unterschied innerhalb dieses Codes zwischen Kollektions-Code und Integrations-Code. Der Kollektions-Code ist in den Natur-, Ingenieur- und Rechtswissen-

schaften sowie in der Medizin vorzufinden und strukturiert diese. Ein Merkmal ist hierbei eine „scharfe Differenzierung und hierarchische Strukturierung der Inhalte nach innen und starke Abgrenzung derselben nach ‚außen‘, gegenüber anderen Disziplinen und anderen Erkenntnisformen überhaupt“ (Huber 1991, S. 438). Somit ist innerhalb der Fachkultur klar abgegrenzt, welche Wissensbestände, Gegenstände und Frageformen der eigenen Kultur zuzuordnen sind und welche ausgegliedert gehören (Vosgerau 2005, S. 189). Eine fachliche Wissensaneignung wird auf einschlägige Standardwerke, Datenbanken und Handbücher beschränkt. Da harte Wissensgrenzen festgesetzt werden, wird ständig eine Abgrenzung zu anderen Disziplinen hervorgehoben und folglich kaum in Frage gestellt. Mit dieser Art Wissensregulation korrespondieren bestimmte Sozialformen, „die die Hierarchie unter den Mitgliedern betonen und Lernenden wie z.T. auch Lehrenden wenig Raum für Mitgestaltung des Curriculums und Einbringen persönlicher Elemente lassen“ (Huber 1991, S. 438). Die angesprochenen Hierarchieebenen der Fachmitglieder grenzen sich damit deutlich in den Zuständigkeiten und Funktionen voneinander ab. Hierbei erhalten die organisations- und ordnungsrelevanten Sekundärtugenden eine elementare Wichtigkeit, weswegen Mitglieder auf den unteren Hierarchieebenen nur schwer Veränderungen oder Ideen in die Fachdisziplin einbringen können.

Dagegen erscheint der Integrationscode in den Sozialwissenschaften, in der Erziehungswissenschaft, der Psychologie und bis zu gewissem Grad in den Geisteswissenschaften als Gegenstück zum Kollektions-Code. Dies lässt sich an den „nach innen und nach außen schwache[n] Grenzziehung“ (Huber 1991, S. 438) zeigen und wird in Verfahrens- und Umgangsweisen dargelegt sowie auf die Wissensregulation und auf die Sozialform bezogen. Die Lehrformen, das Lernen und sozialen Interaktionen sind gegenüber den Fächern des Kollektions-Code weniger sequenziert und hierarchisiert, und insgesamt regiert „mehr Offenheit für andere und besonders [für] subjektive Sichtweisen“ (Huber 1991, S. 438).

In jeder Fachrichtung herrscht eine Tendenz zu einem der genannten Codes, der die Mitglieder prägt. Dieser Code formt das wissenschaftliche Verhalten der Individuen, indem mögliche von nicht möglichen Sozial- und Wissensformen unterschieden werden können und Erfahrung vorstrukturiert wird, um somit bestimmte Spielarten und Spielräume der Fachkultursozialisation erhalten wird. Fachkultursozialisation ist somit als Auseinandersetzung mit dem dominierenden Code eines Faches definiert. Beherrscht man die fachlichen Codes einer Fachdisziplin, ist dies eine Art Eintrittskarte zur Mitgliedschaft in das Fach. Fachkultursozialisation erhält durch den Code des „Involvements“ und „Commitments“ (vgl. Huber 1991, S. 426) eine Integrationsfunktion und Identifikationsfunktion mit dem Studienfach. Dabei ist zu ver-

muten, dass länger andauernde Aufenthalte einen größeren Sozialisationseffekt bewirken (Bernstein 1977, S. 321 f.). Allerdings ist der pädagogische Code nicht der einzige Einfluss auf die akademische Kultur sondern es bestehen auch Einflüsse von der studentischen und der Berufskultur eines Faches. Diese Einflüsse lassen sich beispielsweise in Form von selbst organisierten Lehrveranstaltungen, studentischer Evaluation von Lehrveranstaltungen oder anwendungsbezogenem Berufswissen darlegen (Vosgerau 2005, S. 191). Da allerdings das „Kerngeschäft“ der Hochschule die Schaffung, Organisation und Weitergabe wissenschaftlichen Wissens ist, ist der pädagogische Code überwiegend dem Bereich der eigentlichen Fachwissenschaft zuzuordnen.

Das dritte kulturelle Segment bildet die *studentische Kultur*. Sie umfasst die soziokulturellen Muster und Merkmale, die außerhalb der akademischen Fachkultur einen Einfluss auf die Studierenden nehmen und sich von den gesellschaftlichen Alltagspraxen unterscheiden (vgl. Engler 1993, S. 50 f.). Grundsätzlich ist zu bedenken, dass die Studierenden zwischen einer transitorischen Situation des Erwachsenenstatus und der Jugendphase hin und her pendeln. Hierbei sind sie aus dem Rhythmus und dem Zeitplan der Gesamtgesellschaft befreit und den Zwängen der Arbeitswelt enthoben. Außerdem ist die Studienzeit befristet und zwingt die Studierenden zu einer raschen Weitergabe ihrer Kultur, da ein ständiger Austausch der Studierenden stattfindet. Das Handeln der Studierenden ist aufgrund dieser hohen Fluktuation an Hochschulen stark gegenwartsorientiert und Veränderungen werden genau analysiert. Hierbei spielen tagespolitische Ereignisse eine zentrale Rolle und bilden die Grundlage für Diskussionen. Das Verlangen nach einer Umsetzung von Forderungen im „Hier und Jetzt“ ist Kennzeichen dieser Kultur (vgl. Engler 1993, S. 52). Die Fachkultur der Studierenden gründet sich auf die allgemeine studentische Kultur und leitet sie fachlich daraus ab (Vosgerau 2005, S. 192). Den Mittelpunkt der studentischen Fachkultur bildet der studentische Code, der sich über die Jahrhunderte herausgebildet hat und ständig weiterentwickelt. Beispielsweise schlägt sich dies in den Indikatoren von Handlungsstrategien, wie spezielle Wohnformen, Lebensweisen, Kleidung und Ernährungsformen nieder.

Eine notwendige Voraussetzung für den Eintritt in die studentische Fachkultur ist die „fachkulturelle Passung“, die sich in „Übereinstimmung zwischen den biographisch erworbenen Dispositionen einer Studentin oder eines Studenten und dem fachspezifischen Habitus der studentischen Fachkultur“ zeigt (Friebertshäuser 1992, S. 77). Die „Einsozialisation“ in die studentische Fachkultur ist der Beginn der höchst unterschiedlich verlaufenden Teilhabe und Vergemeinschaftung in den unterschiedlichen Fächern. Diese vollzieht sich beispielsweise durch höchst verschiedenartige Kommunikationsformen oder Rituale. Auf diesem Weg trägt

die Integration der studentischen Kultur zum Erwerb des Fachhabitus bei und bewirkt einen besonderen und subkulturellen Anstrich.

Die Studierenden der unterschiedlichen Fachdisziplinen und -kulturen nehmen in einem unterschiedlichen Maße an der allgemeinen studentischen Kultur teil. Die allgemeine studentische Kultur wirkt hierbei als Bezugspunkt. Eine Orientierung finden die Studierenden beispielsweise in den Normen oder Werten der studentischen Kultur. Dabei dient die allgemeine studentische Kultur als eine Art Instanz der Rücksprache und zur Wahrung der eigenen Gruppenidentität, die aufgrund der Dynamik der Fachkultur an Bedeutung verliert (vgl. Vosgerau 2005, S. 193).

Im Vergleich zur akademischen (Fach-)Kultur spielt die Aneignung von kulturellem Kapital nur eine geringere Rolle, dagegen von sozialem Kapital eine vergleichsweise große Rolle. Dieser Gewinn kann beispielsweise in einer Berufstätigkeit nach dem Studium in ökonomisches Kapital transformiert werden, wenn während des Studiums wichtige Kontakte geknüpft wurden. Des Weiteren kann diese erworbene soziale Kapital außerhalb des Campus, wie z.B. in der Hochschulstadt oder bei der Peer-Group, genutzt werden (vgl. Vosgerau 2005, S. 193).

Das Fachstudium enthält Elemente der zugehörigen *Berufskultur*. Dafür gibt es plausible Gründe. Der zukünftig ausgeübte Beruf beeinflusst die Stellung eines Menschen in der Gesellschaft; er wirkt als Faktor gesellschaftlicher Integration und sichert die materiellen Grundlagen des Lebens (Vosgerau 2005, S. 194). Während des Studiums treten die Studierenden hauptsächlich über studienbegleitende Praktika, aber auch durch Medien, Fachzeitschriften, Dozenten aus der Praxis, Exkursionen und über Inhalte des Curriculums mit der Berufskultur in Verbindung.

Der Wert des berufskulturellen Segments in der fachkulturellen Sozialisation kann im Normalfall anhand des Unterschieds zwischen den zeitlichen und räumlichen Orientierungen der studentischen Lern- und Arbeitspraxen beschrieben werden. Hier wirken als Einflussfaktoren die unterschiedlichen Präsenzstunden an der Hochschule, einzelne Dozenten, die eigenen Leistungsansprüche oder die Bindung an einen bestimmten Arbeitsbereich (vgl. Vosgerau 2005, S. 197). Nach Huber (1991, S. 438) verhalten sich die fachkulturellen Studierpraxen „isomorph“ (...) zu manchen der normalerweise nach dem Studium anzutreffenden Arbeitswelten“. Des Weiteren hängt der Zusammenhang zwischen dem Studium und einem bestimmten Berufsbild von den verschiedenen Studienfächern ab. Der Unterschied kann groß sein, wie z. B. bei Jura, oder eher gering, wie beispielsweise bei Germanisten. Ferner können die Grenzen zwischen den Kulturen des Faches und des Berufs verschwommen sein. Beobachtungen erlauben die vorsichtige Vermutung, dass bei fließenden Grenzen zwischen Studium und Be-

rufskultur das Studium berufsorientierter ausgerichtet ist (vgl. Vosgerau 2005, S. 194). Die intensivste Auseinandersetzung mit der Berufskultur erfolgt im letzten Drittel des Studiums. Dabei steht die Berufsorientierung im Studium vor einem Dilemma. Es gibt einerseits berufsorientierte Fachkulturen wie Jura oder Architektur, bei denen der Bezug zur Berufskultur besonders wichtig ist (Vosgerau 2005, S. 197), und andererseits hat sich die Beziehung zwischen dem Studienfach und der Chance auf eine entsprechende Berufstätigkeit, wie beim Lehramtsstudium oder bei Ingenieurwissenschaften, gelockert (Vosgerau 2005, S. 195).

Das aktuelle berufskulturelle Segment der Fachkultur ist in der gegenwärtigen Gesellschaftsentwicklung durch verschiedene strukturelle Eckpunkte gekennzeichnet (Vosgerau 2005, S. 195). Beispielsweise hängen Ausbildungs- und Berufserfolg besonders stark von Sozialisations- und Internalisierungsprozessen ab. Hierbei wird Sozialisationserfolg als Reproduktion von Arbeitskräften verstanden. Des Weiteren ist der Zusammenhang zwischen der studierten Fachdisziplin und der Aussicht auf eine entsprechend qualifizierte Berufstätigkeit wegen der Änderungen auf dem Arbeitsmarkt deutlich geringer geworden. Gründe sind die Flexibilisierung oder Segmentierung der Berufswelt und der zum Beruf hinführenden Bildungskarrieren. Eine berufliche Zugehörigkeit kann heute keine Garantie für Orientierung und Vergemeinschaftung in der Gruppe und für eine zukünftige berufliche Position sein. Dies muss für die Sozialisation im Rahmen der Berufsbilder und Berufskulturen bedacht werden. Allerdings kann das Fehlen eines berufskulturellen Bildes anhand eines erhöhten Studienengagements auf indirektem Weg zu arbeitsmarktrelevanten Berufswelten führen. Dies gilt insbesondere, wenn im Studienverlauf Beschäftigungsmöglichkeiten und –interessen entdeckt, erschlossen und gefördert und dadurch mit der akademischen Fachkultur verknüpft werden. Die Fachkulturen sind jedoch immer noch auf ein Berufsfeld hin entworfen. In diesem Kontext kommt es zu Reibungen, da die Zukunftsplanung des Einzelnen mit den wesentlichen Orientierungen, Werten und Rollen der an der Hochschule verbleibenden Fachwissenschaftler kollidieren (vgl. Vosgerau 2005, S. 196). Diese Entwicklung zeigt, dass es relevant ist, die Berufskultur genau zu beobachten und betrachten.

Die fachkulturellen Erwartungen können die soziale Ungleichheit des Herkunftsmilieus reproduzieren und die Berufskultur besonders beeinflussen. Ein gängiges Beispiel hierfür sind die transgenerationellen familialen Juristen-, Mediziner- oder Unternehmerdynastien. Allerdings können durch Bildung und Aneignung von Kapitalien sozialstrukturell verfestigte und über Berufslaufbahnen vermittelte Reproduktionsmechanismen mit dem sozialen und generationellen Wandel zumindest ansatzweise aufgebrochen werden (Vosgerau 2005, S. 197).

In diesem Kontext sind die Erwartungshaltungen der Studierenden im Rahmen der Berufskultur vielfältig. Allerdings lassen sich zwei Voraussetzungen besonders hervorheben. Zum einen spielt die Kulturform im Fall eines stark berufsorientierten Studienfachs eine Rolle, da von einem hohen fachlichen Interesse und einer tiefen Verbundenheit zum Studienfach auszugehen ist. Zum anderen rückt die Berufskultur im letzten Drittel des Studienverlaufs verstärkt in den Mittelpunkt und erhöht die Auseinandersetzung mit dem nachhochschulischen Lebensstil der Studierenden (Vosgerau 2005, S. 197). Betrachtet man die Berufskultur aus der Perspektive der studentischen Sozialisation, kommt den beruflichen Vorannahmen und Voranpassungen eine Übergangsfunktion in Bezug auf die weiteren Sozialisationsprozesse zu. Hier spielt eine Rolle, dass in der Erwartungshaltung der berufskulturellen Denk-, Verhaltens- und Handlungsweisen der mitgebrachte Habitus aus der Herkunftskultur durch den augenblicklich berufsentsprechenden erworbenen Habitus überformt wird (Apel 1989, S. 19).

Die vier beschriebenen und analysierten Segmente bilden trennbare Unterkulturen. Sie sind hierbei eingebettet in die jeweiligen Fachkulturen. Dabei können sie als eine Art dynamisches Ensemble verstanden werden, welches sich den Gegebenheiten an den verschiedenen Hochschulen anpasst.

### 2.1.6.3 Zusammenfassung und Folgerungen

Als Fachwissenschaftler wird man nicht geboren. Diese Studie geht der Frage nach, wie aus „ganz normalen“ jungen Menschen Wissenschaftler mit ihren fachspezifischen Eigentümlichkeiten werden. Zur Erklärung wird in dieser Studie das ‚Bourdieuische‘ Habitus-Konzept als sozialisationstheoretischer Rahmen für die Untersuchung von Prozessen der Sozialisation an Hochschulen herangezogen. Als grundlegendes Erklärungsprinzip spielt die Akkumulation von Kapitalien eine entscheidende Rolle. Die Studierenden betreten die Hochschule bereits mit Unterschieden. Somit ist der Prozess zur Hochschulsozialisation auch als Transformation von mitgebrachten Unterscheidungen zu sehen.

Die wissenschaftliche Diskussion des Habitus-Konzepts bewegt vor allem eine Frage nach der habituellen Durchschlagskraft der „sozialen Herkunft“. Dieser Faktor soll in Bourdieus Theorie die stärkste durchschlagendste Wirkung haben und alles Angeeignete, wie Wahrnehmungen oder Bewertungen, bedingen (Frank 1990, S. 31). Allerdings kann nicht die einfache Assoziation nach der Formel angenommen werden: soziale Herkunft = Habitus. Die Theorie für diese Studie richtet ihren Blick primär auf die Bildungsinstitution, wo die Möglichkeit

besteht, sich Kapitalien anzueignen und somit den Habitus zu formen. Folglich hat die Veränderung des Habitus etwas mit „Bildung“ zu tun; Bildung wird in der (Hoch-)Schule vermittelt, die (Hoch-)Schule reproduziert folglich Unterschiede. Nach Frank (1990, S. 32) wird der Habitus im Umgang mit anderen Personen erworben, die diesen Habitus bereits inkorporiert haben. Somit verändert sich der Habitus durch den Einfluss einer Laufbahn oder durch Bewusstwerdung und Sozioanalyse. Für die vorliegende Untersuchung bedeuten diese Ergebnisse, dass die Kategorie „soziale Herkunft“ im Vergleich zu anderen Schwerpunkten nahezu unberücksichtigt bleibt. Denn die Studierenden haben, auf welche Art und Weise auch immer, die sogenannte allgemeine Hochschulreife erlangt. Damit soll nicht proklamiert werden, dass ein bestimmtes Bildungsniveau die Kategorie „soziale Herkunft“ ausgleicht; allerdings fällt sie in dieser Arbeit anderen Unterscheidungsmerkmalen zum Opfer.

Hochschulsozialisationsforschung ist interessiert, das Einüben in spezifische Unterscheidungen eines Faches zu beobachten und zu beschreiben. Dabei entstehen Probleme, wenn beispielsweise eine Unterscheidung nicht immer sprachlich dargestellt werden kann, oder habituelle Eigentümlichkeiten außerhalb des wissenschaftlichen Kommunikationszusammenhangs beobachtet werden müssen. Zudem bedarf es einer sehr genauen Kenntnis der zu untersuchenden Disziplin, damit die Unterscheidungen überhaupt wahrgenommen werden können. Ein möglicher Ansatz für einen Ausweg aus dieser Problematik könnte in der Erklärung der Unterschiede zwischen dem Habitus der verschiedenen Fächer sein. Hochschulsozialisationsforschung als Habitusforschung ist die Beschreibung eines Entstehungsprozesses, der fachliche Unterschiede und Unterscheidungen erklärt.

### 2.1.7 Hochschulsozialisation als Fachkultursozialisation oder als Hochschulkultursozialisation: Zwei gegensätzliche Paradigmen?

Die Sozialisation an Hochschulen ist durch zwei unterschiedliche Kulturen geprägt: die Hochschulkultur- und die Fachkultursozialisation. Dieses Kapitel beschreibt die beiden Ansätze in einer Zusammenfassung und erläutert deren Relevanz für die Forschungsfrage aus Kapitel 1.

Die Sozialisation innerhalb der Hochschulkultur bedeutet, dass alle Hochschulmitglieder eine gemeinsame Kultur aufweisen (Vosgerau 2005, S. 131). Es existiert eine den Fächern übergeordnete und eigenständige Kultur. Die Disziplinen sind gleichberechtigt (Vosgerau



2005, S. 207). Der Ursprung ist in der wissenschaftlichen Ausbildung begründet, die zu systematischem Denken und bewusster praktischer Anwendung von erlernten Elementen der Hochschulkultur führt und daher eine unüberwindliche Schranke für Nicht-Akademiker darstellt. Somit bildet Hochschulkultur ein gemeinsames Paradigma. Alle unterschiedlichen Fächer müssen wenigstens eine gemeinsame Struktur aufweisen. Die Professoren und der Mittelbau haben beispielsweise die gemeinsame Aufgabe der akademischen Selbstverwaltung. Des Weiteren müssen Studierende die fächerübergreifenden Aufgaben der „Studienorganisation“ bewältigen. Hierunter fällt die verwaltungstechnische Organisation des Studiums (Rückmeldung beim Studiensekretariat, Fristen beim Prüfungsamt). Für die Studierenden erhält die Hochschulkultur eine praktische Relevanz, indem Lernen, Wissen und Wissenschaft für den Einzelnen alltäglich und biografisch erfahrbar werden. Die Hochschulkulturtheorie umfasst die dargelegten Theorien der Impact of College-Forschung und den theoretischen Ansatz von Parsons (vgl. Kapitel 2.1.4 und 2.1.5). Diese Ansätze stellen den Einfluss der gesamten Hochschule ins Zentrum der Theorie.

Der Fachkultursozialisation geht das Konzept der fachlichen Profilbildung voraus. Anhand der Gemeinsamkeiten von Mitgliedern eines Faches und deren Abgrenzung zu anderen Mitgliedern von anderen Fachrichtungen kann diese Kulturart beschrieben werden (Vosgerau 2005, S. 169). Merkmale dieser Fachkulturen sind beispielsweise gemeinsame Rituale, Paradigmen, dieselben Ansichten oder ähnliche Arbeitsweisen der Mitglieder. Bei der Konstruktion dieses Konzepts verschwimmen die Grenzen zwischen ähnlichen Fächern immer mehr und überschneiden sich (z.B. Pädagogik und Psychologie). Dazu besteht noch die Schwierigkeit der fachlich-terminologischen Eingrenzung, indem sich die Fachkultur auch auf die wissenschaftskulturelle Öffentlichkeit außerhalb der Universität bezieht. Des Weiteren ist ein Fach an einer bestimmten Hochschule notwendigerweise nicht mit dem Fach gleichen Namens an einer anderen Hochschule identisch, da unterschiedliche Schwerpunkte, wie im Curriculum oder bei Forschungsaktivitäten, gesetzt werden (Vosgerau 2005, S. 169). Das Fachkultur-Theorem zerstört die Annahme, dass die verschiedenen Disziplinen im Rahmen der Hochschulkultur „gleich“ sind. Diese Unterscheidung geschieht anhand der unterschiedlichen Beziehungen der Fächer zur Umwelt und ihrer verschiedenartiger Anbindung an gesellschaftlichen Interessengruppen.

Die geschichtliche Aufarbeitung der Kulturen an den deutschen Hochschulen möchte ich mit dem Leitgedanken der „Idee der deutschen Universität“ (Anrich 1956) und mit Gedanken der dazu gehörenden Diskussions- und Hochschulreformgeschichte (Habermas 1987) beginnen. An den Universitäten galt durch die Humboldtschen Reformen (~ 1810) das Prinzip der

„Einheit der Wissenschaft“. Dieses ambitionierte neuhumanistische Konzept von Humboldt und anderen hat sich in der Hochschulkultur im 18. und 19. Jahrhundert nicht lange halten können (Vosgerau 2005, S. 131). Bereits mit der Eröffnung der Berliner Universität im Jahr 1809 bahnten sich auflösende Schritte durch den fortschreitenden Prozess der kapitalistischen Industrialisierung und der Arbeitsteilung an. Des Weiteren wurden neue industrielle Produktionsformen eingeführt, welche die Arbeitswelt verwissenschaftlichte. Diese neue Ausrichtung der Gesellschaft brachte neue Berufe mit neuen Wissensformen hervor, die von den Hochschulen und ihren Absolventen ebenfalls neue Bildungs- und Ausbildungsangebote erforderten (Vosgerau 2005, S. 132). Folglich verfielen die „Ideen der Universität“ und das Konzept der Hochschulkultur. Die Hochschule wurde von Berufsständen mit hohem sozialem Prestige genutzt, um Interessen bei einzelnen Fächern durchzusetzen. Weitere Gründe für den Bedeutungsverlust der Hochschulkultur sind auch im veränderten Selbstverständnis ihrer Mitglieder zu suchen (Vosgerau 2005, S. 133). Lebensweisen und Lebensziele der Hochschulangehörigen veränderten sich im Laufe der Moderne und unterschieden sich immer weiter aufgrund der Fachzugehörigkeit. Diese Entwicklungen bedeuten allerdings nicht, dass die Hochschulkultur als Kulturform ausgestorben ist. Sie besteht bis heute noch. Als Beispiele können örtliche hochschulkulturelle Veranstaltungen, wie akademische Feiern oder Rituale, die das akademische Jahr und die Semester- und Amtsperioden steuern, genannt werden (Vosgerau 2005, S. 133). Wegen der aktuell zunehmenden Konkurrenz zwischen den Universitäten sind stärkere Profilbildungen mit eigenen Identitäten zu erwarten. Dies wird bestehende Hochschulkulturen beeinflussen.

Die Erklärung von Sozialisation in der Hochschulkultur spielt in der europäischen Hochschulforschung bislang kaum eine Rolle. Bourdieu (1988) hebt die Autonomie und eigenen Regeln des wissenschaftlichen Feldes hervor, stellt dann die Beziehung zwischen den Fächern her und bezieht diese auf die gesellschaftlichen Reproduktions- und Herrschaftsstrukturen (Vosgerau 2005, S. 134f.). Bei Bourdieu wird die Hochschulkultur dargelegt, ohne dass auf Sozialisationsvorgänge detailliert eingegangen wird. Dagegen spielt die Beziehung zwischen Hochschulkultur und Sozialisation in der amerikanischen Forschung eine zentrale Rolle. Zwar wird diese Kulturform dort nicht immer direkt benannt, sie ist jedoch inhaltlich gemeint, wenn die Einflüsse auf die Individualentwicklung der Studierenden thematisiert werden. Hier sind zwei Bereiche zu nennen. Anhand des strukturfunktionalistischen Ansatzes von Parsons und Platt (vgl. Kapitel 2.1.4) kann die Hochschulkultur als institutioneller Rahmen gesehen werden (vgl. Vosgerau 2005, S. 135.). Die Theorie stellt die Funktion der Hochschulkultur zum Erhalt der Gesellschaft und für die Sozialisation der Individuen in ihren Mittelpunkt. Die

Impact of College-Forschung widmet sich der Thematik, wie sich der College-Besuch auf die Studierenden auswirkt (vgl. Kapitel 2.1.5). Hier wird das College als einheitliche Sozialisationsinstanz ausgemacht, allerdings werden verschiedene Elemente des Studierendenlebens als Sozialisationsfaktoren untersucht, wie zum Beispiel der College-Sport als Sozialisationsfaktoren. Die zentrale These der Impact of College-Forschung besagt, dass der College-Besuch bei den Studierenden einen Effekt der Liberalisierung bewirkt.

Die dargestellte rückläufige Wirkung der Hochschulkultur hatte eine aufsteigende Bedeutung der Fachkultursozialisation zur Folge. Studierende entwickeln innerhalb ihrer Fächer einen eigenen Habitus, der es nicht erlaubt, bedenkenlos in eine einheitliche Kultur der Hochschule zusammengefasst zu werden (Vosgerau 2005, S. 208). Die Fachkultur besteht aus Wertmustern, Regeln und Traditionen, die sich in den einzelnen Fachdisziplinen widerspiegeln. Diese Kulturen werden von der Fachkultur beeinflusst und lösen die als Einheit ausgerichtete Sozialisationsinstanz Hochschule ab. Die genannten Beurteilungen geben neben der Relativierung vielmehr Anlass zur Korrektur und Reformulierung des Kulturkonzeptes. Wie aufgezeigt, lässt sich der historische Wandel zur Fachkultur mit der Theorie der Hochschulsozialisation nach Bourdieus beschreiben.

Das Fachkultur-Theorem hat die Idee der Hochschulkultur langsam zerstört und in seiner Bedeutung abgewertet (vgl. Engler 1993, S. 34). Der Ansatz von Bourdieu und dessen Weiterentwicklungen stellen den Einfluss der Fachdisziplinen in den Mittelpunkt der Sozialisation. Hier wird die These vertreten, dass die Fachdisziplinen nicht gleich sind. Der Grund ist die Anbindung an verschiedene gesellschaftliche Interessen und Verwendungszwecke. Beispielsweise besitzt die Medizin einen anderen Stellenwert als die Theologie und die Ingenieurwissenschaften. Im Gegensatz zur Hochschulkultursozialisation vollzieht sich die Sozialisation in den Fächern durch Prägung von eigenen fachlichen Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsstrategien.

### 2.2 Werte und Werteveränderung

In diesem Kapitel werden verschiedene Ansätze über Werte und deren Veränderungen dargestellt. Dies ist erforderlich, um dem Leser einen Überblick über relevante Ansätze zur Bearbeitung der Forschungsfragen zu geben. Die weitreichenden Verbindungen zu den benachbarten Themen und die geschichtliche Herleitung sind ebenfalls dargestellt. Hierfür werden in den

Unterkapiteln interdisziplinäre Erklärungsansätze aus der Erziehungswissenschaft, Psychologie und Soziologie herangezogen.

In einem ersten Schritt werden Definitionen und Grundlagen dargelegt. Berücksichtigt werden zentrale geschichtliche Theorien von Spranger, Allport und Rokeach. Dies soll dem Leser eine erste Orientierung geben. Es folgen die „klassischen“ Theorien des Wertewandels in der Soziologie des ausgehenden letzten Jahrtausends. Den Anfang bildet die wohl bekannteste und am meisten verwendete Wertetheorie von Inglehart. Daneben werden die Ansätze von Klages und Noelle-Neumann behandelt. Eine weitere Erklärungstheorie zur Veränderung von Werten stellt der sozialpsychologische Ansatz von Schlöder dar. Abschließend werden die zurzeit aktuellen Theorien von Renner und Schwartz im Kontext des kulturtheoretischen Ansatzes vorgestellt.

Die Theorien sollen zur Klärung der Forschungsfrage beitragen, wie sich Werte im Rahmen der Hochschulsozialisation verändern. Sie helfen zudem, die Zusammenführung und Verbindungen von Hochschulsozialisation, Werten und Jugend zu verstehen.

### 2.2.1 Vorbemerkungen

Die Diskussion um Werte und Wertorientierung stellt ein interdisziplinäres Thema dar. Ein Wertediskurs besteht in der Ökonomie, Philosophie, Soziologie, Psychologie und Erziehungswissenschaft, um einige Disziplinen zu nennen.

Nach Meulemann (1996, S. 48) kommt der Ökonomie ein „gewisses Erstgeburtsrecht“ zu, was sich so bereits bei Adam Smith findet (Schlöder 1993, S. 41). Nach Friedrichs (1968, S. 11) unterscheidet das wirtschaftswissenschaftliche Wertekonzept nach drei Spannungsfeldern: Wert als Objekt / Gut, Wert als Bedürfnis und Wert als Relation von Gut und Käufer. Elemente aus diesem Wertbegriff sind in die anderen Wissenschaftsdisziplinen, wie Philosophie, Psychologie oder Soziologie, eingeflossen.

Die Philosophie nahm den Bedeutungsschwerpunkt des Wertbegriffs in der Mitte des 18. Jahrhunderts aus der Nationalökonomie auf. Die Entwicklung vollzog sich vom Begriff des Wertes als „Gut“ zur Auffassung des Wertes als „Maßstab“ (Graumann 1965, S. 275). Somit sind Werte Standards des richtigen Denkens, Fühlens und Handelns.

Die Psychologie setzt sich mit der Wertethematik auf einer anderen Ebene auseinander. Zentral sind in der aktuellen „Scientific Community“ die Fragen: Welche Werthaltungen gibt es und wie unterscheiden sich diese (Krobath 2009, S. 327)? Welche Rollen spielen diese in

der Persönlichkeitsentwicklung? Welche Bedeutung spielen Werte in sozialen Beziehungen (Krobath 2009, S. 16)?

Die Werte in der Gesellschaft sind zentrales Thema der Soziologie. Dabei wird der Frage nach der Veränderung und der Funktion im gesellschaftlichen Kontext nachgegangen (Krobath 2009, S. 16; Schlöder 1993, S. 45). Die folgenden Ausführungen geben einen Einblick über die Definition und die Bedeutung des Wertbegriffs aus primär sozialwissenschaftlicher Perspektive.

Der Begriff „Wert“ wird in unterschiedlichen Sinnzusammenhängen und Bedeutungen verwendet. Aus dieser Uneinheitlichkeit gehen folglich unterschiedliche Definitionen hervor. Kmiecik (1976, S. 147) zählt bereits 1976 180 Verwendungsformen des Wertbegriffs. Dabei wird häufig der Wertbegriff in Zusammenhang mit Synonymen wie beispielsweise Werteorientierung oder Wertvorstellung gebracht. Eine große Reputation erhielt die heute noch gültige und von Kluckhohn vorgeschlagene Definition:

*„A value is a conception, explicit or implicit, distinctive of an individual or characteristic of a group, of the desirable which influences the selection from available modes, means, and ends of action“* (Kluckhohn 1951, S. 395).

Der Wertbegriff weist in dieser Definition auf eine handlungsleitende Funktion hin. Viele Wissenschaftler leiten daraus ab, dass unter „Wert“ die Konzeption des Wünschenswerten verstanden werden kann (z.B. Gille 2008, S. 121). Krobath (2009, S. 322) interpretiert den einen Aufsatz von Kluckhohn (1951, S. 396) dahingehend, dass Werte nicht nur eine Vorstellung des Begehrbaren sind, sondern mehr noch, was „begehrt werden soll“. Renner (2005, S. 10) weist in diesem Zusammenhang auf den Bedeutungsunterschied von „desirable“ und „desired“ hin: Nicht alles was angestrebt und gewünscht wird, ist auch gesellschaftlich erstrebenswert oder wünschenswert. Renner analysiert weiter, dass hier ausschließlich die normative Funktion von Werten betont wird, ohne die Standards der Inhalte anzusprechen.

Eine weitere einflussreiche, psychologische Abhandlung über Werte stammt von Rokeach (1973) in seinem Werk „The nature of Human Values“. Er definiert Werte wie nachstehend:

*„A value is an enduring belief that a specific mode of conduct or end-state of existence is personally or socially preferable to an opposite or converse mode of conduct or end-state of existence.“*

*A value System is an enduring organization of beliefs concerning preferable modes of conduct or end-states of existence along a continuum of relative importance“* (Rokeach 1973, S. 5).

Werte werden hier als „beliefs“ verstanden, was nur schwer in die deutsche Sprache zu übersetzen ist (Krobath 2009, S. 324). In Anlehnung an Kluckhohn (1951, S. 395) nennt Rokeach (1973) Werte, die „end-state of existence“ zum Gegenstand haben, „terminale“ Werte; jene

Werte, die „modes of conduct“ repräsentieren, bezeichnet er als „instrumentelle“ Werte (vgl. Renner 2005, S. 10). Werte sind zudem relativ konstant („enduring“), was als Kontinuitätskriterium und Stabilisierung für Personen oder Gesellschaft verstanden werden kann.

Schwartz und Bilsky (1987) haben in neueren Studien Rokeachs Theorien weitergeführt (Schlöder 1993, S. 80) und kennzeichnen Werte nach fünf Merkmalen:

„Values are (a) concepts of beliefs, (b) are about desirable end-states or behaviours, (c) transcend specific situations, (d) guide selection or evaluation of behaviour or events, (e) are ordered by relative importance“ (Schwartz & Bilsky 1987, S. 551).

Die Definition von Schwartz und Bilsky setzt den Schwerpunkt auf stark inhaltliche Differenzierung und Strukturierung. Der Theorieansatz mündet in eine Analyse und Gliederung von Wertevorstellungen auf kulturvergleichender Ebene und wird unten weiter erläutert.

Für den Soziologen Klages (1985, S. 9 f.) sind Werte handlungsleitende „Führungsgrößen“ bzw. „innere ‚Dispositionen‘“, welche oft in „kulturelle Selbstverständlichkeiten“ eingebettet sind. Werte leiten das menschliche Tun und Lassen, wenn nicht biologische Triebe, Zwänge oder rationale Nutzenerwägungen wirksam werden. Somit können Werte als Wertungs-, Bevorzugungs- und Motivationspotential beschrieben werden (Klages, 1985, S. 12). Dies hängt davon ab, inwieweit Werte in der jeweiligen Handlungssituation aktuell oder verwirklicht sind. Darüber hinaus können Werte unter bestimmten Alltagsbedingungen, wenn keine Aktualisierungsanlässe vorliegen, geradezu vergessen werden. Klages (1985, S. 12) spricht in diesem Zusammenhang von einem wechselnden Aktualisierungsniveau. Er wählt bewusst eine weite Definition (Klages 1985, S. 177) und nimmt Unschärfe zugunsten der Forschungsliteratur in Kauf (vgl. Tamke 2008, S. 193).

Darüber hinaus lassen sich Werte von Normen abgrenzen (z.B. Maag 1991, S. 22). Während sich Werte aus Wünschbarkeit konstituieren (vgl. Kluckhohn 1951, S. 395), erhalten Normen einen Verpflichtungscharakter, indem die Nichtbefolgung von situationsspezifischen Handlungsregeln sanktioniert wird (Friedrichs 1968, S. 124). Als Folge der Verbindlichkeit für eine Verhaltensforderung werden Normen als Mittel zum Erreichen von Werten angesehen.

Die empirische Erhebung von Werten wurde zu einem Forschungsbereich, in dem unterschiedlichste Disziplinen aufeinander stoßen (Graumann & Willig 1983, S. 330). Daher werden die bisherigen Erhebungsmethoden zur Erfassung von Werten als unzureichend angesehen (Renner 2005, S. 40). Als Grund wird angeführt, dass die meisten Verfahren bewundernswertes methodisches Raffinement, jedoch keine Validierungsbemühungen aufweisen, wie beispielsweise die begründete Auswahl von Items, und somit nicht einmal von deskriptivem Wert sind (vgl. Graumann & Willig 1983, S. 333). John, Angleitner und Ostendorf

(1988, S. 173) unterscheiden in der Erstellung von Wertinventaren bei Taxonomien der Persönlichkeitspsychologie zwischen induktivem und deduktivem Vorgehen. Induktive Ansätze gewinnen ihre Items aus Literatur, Diskussionen oder Befragungen, um die Gesamtheit der Wertebereiche abzudecken (Renner 2005, S. 40). Anschließend werden die Dimensionalität überprüft. Berühmtestes Beispiel für dieses Vorgehen ist der Rokeach Value Survey (1973). Für den häufiger eingeschlagenen Weg zur Erstellung von Wertinventaren werden für die deduktive Vorgehensweise a priori Wertedimensionen postuliert und anschließend Items entwickelt (Renner 2005, S. 45). Bekannteste Beispiele sind die Study of values (Allport; Vernon & Lindzey, 1960) und das Erhebungsinstrument von Schwartz & Bilsky (1987).

Eine viel diskutierte Frage im Rahmen der Werteforschung ist, ob man Werte überhaupt empirisch erheben kann. Hier stellt sich hauptsächlich die Frage nach der Vorhersage von wertbezogenem Realverhalten. Dabei ist zu beachten, dass Werthaltungen sich unmittelbar in Beobachtungen finden können. Dies ist allerdings nicht ohne weiteres empirisch zu bestätigen, da nur sehr wenige Studien zu dieser Fragestellung vorliegen im Gegensatz zum Zusammenhang zwischen Einstellungen und beobachtbarem Verhalten (Renner 2005, S. 37). Des Weiteren können aus einzelnen Situationen nur schlecht Wertorientierungen abgeleitet werden.

In der Werteforschung ist es umstritten, ob zusammengefasste Beobachtungsdaten aus zahlreichen Einzelsituationen zu validen Resultaten der Wertorientierung führen (Renner 2005, S. 37). In diesem Rahmen ist aber anzuführen, dass verbale Äußerungen, über Angaben in einem Fragebogen, Indikatoren für beobachtbares Verhalten sind. Verbale Berichte und Verhaltensbeobachtungen sind als gleichwertig anzusehen (Renner 2005, S. 37). Allerdings können sprachliche Äußerungen und Verhaltensbeobachtungen nicht „wirklich“ bis in allerletzte Detail Werte erfassen. Der Einsatz eines „Ratings“ oder „Rankings“ ist zudem eine weitere abzuwägende methodische Frage. Das „Rating“ hat den Vorteil, dass beliebig lange Wertelisten bearbeitet und negative Einschätzungen abgegeben werden können. Zudem können Items als gleich wichtig erachtet werden. Zusätzlich besteht beim Ranking der Nachteil, dass die einzelnen Bewertungen voneinander abhängig sind und somit eine Dimensionale Prüfung mittels Faktorenanalyse erschweren (Renner 2005, S. 51). Insgesamt sprechen mehr Argumente für einen Einsatz von Ratingverfahren. Als Folge dieser Ausführungen kann der Schluss gezogen werden, dass Werte messbar sind, wobei das Realverhalten nur bedingt vorhersehbar ist.

Werte können aus unterschiedlichem Blickwinkel beschrieben werden: einerseits aus makrosoziologischer, andererseits aus mikrosoziologischer Perspektive (Gille 2008, S. 121; Maag

1991 S. 22 f.). Die makrosoziologische Perspektive betrachtet Werte als Mechanismen der sozialen Integration (Meulemann 1996, S. 48). Bereits Durkheim (1977) und Weber (1972) schrieben in ihren Theorien Werten eine große Bedeutung zu: Werte steuern das Handeln von Individuen und halten die Gesellschaft zusammen. Institutionen spielen dabei für die makrosoziologische Perspektive eine wichtige Rolle. Sie verkörpern Werte und sollen beispielsweise Werte in die Gesellschaft implementieren (Meulemann 1996, S. 48). Durch Auseinandersetzung, Wahrung und langfristige Konstanthaltung seitens der Institutionen sind Werte in die Gesellschaft integriert und wirken systemstabilisierend. Die mikrosoziologische Perspektive knüpft an die Handlungstheorien (Gille 2008, S. 121) an: Nach Kluckhohn (1951, S. 395) beeinflussen Werte das Handeln durch Orientierung, aber determinieren es nicht (vgl. Meulemann 1996, S. 49). Daraus ist abzuleiten, dass Werte eine Orientierungsfunktion haben, die bei der Entscheidungsbildung und bei der Selektion von Handlungsalternativen wichtig ist (Gille 2008, S. 121). Maag (1991, S. 23) erweitert die Funktionsebene, indem sie Werten zusätzlich eine Steuerungsfunktion und Anpassungsfunktion bei Konfliktbewältigungen und eine Begründungsfunktion für erfolgtes Verhalten zuschreibt. Klages (1992, S. 9) sieht Werte sogar als „Universalschlüssel zum Verständnis sozialer Einstellungen und Verhaltensdispositionen“. Friedrichs (1968, S. 36 f.) führt zudem im Rahmen des Werteansatzes von Parsons an, dass sich Werte als Erklärung der Persönlichkeit und zum Beschreiben sowie zum Analysieren von kulturspezifischem Verhalten eignen. Dabei können Werte als gesellschaftliche Regeln für Beurteilungs- und Entscheidungsstandards erscheinen, die unmöglich angeboren sein können.

Werte können als zentrales Thema in der Jugendforschung gesehen werden. Begründen lässt sich diese These damit, dass Jugendliche diese Lebensphase als Orientierung verstehen, indem beispielsweise die Werte der Erwachsenen hinterfragt werden und hier eine Verfestigung von Werten stattfinden kann (Tamke 2008, S. 196). Das Resultat kann eine Übernahme, Modifikation oder eine Neuentwicklung der Werte aus der Erwachsenengeneration sein. Das Erforschen der Werte von Jugendlichen kann Auskunft über die zukünftigen Träger unserer Gesellschaft geben.

Das folgende Kapitel befasst sich mit der Entwicklungsgeschichte von Werten. Im Einzelnen wird auf die „Klassiker“ der empirischen Werteforschung eingegangen. Dem Leser soll ein Einblick in die Wertediskussion aus dem letzten Jahrhundert gegeben werden und anschließend ein Überblick zum aktuellen Forschungsstand.



### 2.2.1.1 Die Ursprünge der empirischen Wertediskussion um Spranger

Die Untersuchungen der „Lebensformen“ von Spranger (1950) bilden eine Grundlage für viele Theorien und Erhebungsinstrumente. Beispielsweise kann auf Allports Theorie der Wertorientierung und die damit in Verbindung stehenden Skala zur Erhebung von Wertinteressen verwiesen werden. Das Werk wird wegen seiner historischen Bedeutung hier behandelt und weil es Elemente aus verschiedenen philosophischen und psychologischen Strömungen zusammenfasst (Waschulewski 2002, S. 22).

Spranger hat den Wertebegriff nirgendwo exakt definiert (Waschulewski 2002, S. 23). Dies liegt an der Komplexität des Begriffs. Sprangers zentrales Interesse war es zu zeigen, wie Werte im Leben der Menschen gelebt, praktiziert und umgesetzt werden (Krobath 2009, S. 88). Hierfür verwendet er Werte als Relationsbegriff. „Werte aber sind ihrem eigensten Wesen nach irrationale Tatsachen“ (Spranger 1905, S. 12). Für Spranger werden Werte in Erfahrungen wie Erlebnissen, Empfindungen und Gefühlen transparent gemacht (vgl. Waschulewski 2002, S. 23). Allerdings sind Werte individuenabhängig und unterliegen Seelenstrukturen, wechselnden äußeren Schicksalen und der Intensität des Erlebens (Krobath 2009, S. 88).

Eine zentrale Rolle nehmen bei Spranger die Seelenstrukturen ein. Die Seele und Werte haben einen Zusammenhang (Schlöder 1993, S. 52). Spranger begründet dies wie folgt (vgl. Schlöder 1993, S. 53): Die Seelenstrukturen müssen im Zusammenhang mit den biologischen Funktionen der Selbst- und Artenerhaltung gesehen werden. Hierbei erhält das Individuum im Erleben und Handeln ein objektiv vorgegebenes Wertgebilde, das durch die umgebende Kultur über die bloßen biologischen Sphären durch zwei Perspektiven betrachtet wird. Zuerst ist vieles, was als wertvoll erlebt und geschätzt wird, ganz unabhängig von seiner biologischen Bedeutung. Dies drückt sich in höheren und weiteren Bedürfnissen aus, die nicht nur naturbedingt sind. Zweitens ist zu unterscheiden, was als faktisch wertvoll erlebt wird und was „objektiv“ wertvoll ist. Dies kann die Möglichkeit beinhalten, dass Personen Fehler in ihren Werthaltungen begehen und etwas irrtümlich für wertvoll erachten, was „eigentlich“ nicht wertvoll ist. Das Wertesystem ist nach Spranger abhängig von „Gesetzlichkeit“, die seine Richtigkeit und Gültigkeit bestimmt. Hiermit ist eine überindividuelle Vorstellung des Normbewusstseins verbunden. Dies ist nicht als empirisch vorhandenes Kollektivbewusstsein zu verstehen, sondern als eine Art Maßstab für individuelle und kollektive Wertentscheidungen.

Die gedachte Gesetzlichkeit im Normbewusstsein unterscheidet mehrere Werterichtungen im Erleben und Handeln von Personen. Das Zentrum aller psychologischen Handlungen ist das Ich. Hier laufen alle Gesichtspunkte zusammen und werden bewertet. Zwischen dem Ich

und den normativen Gesetzmäßigkeiten schiebt sich der „objektive Geist“, der das gesamte kulturelle Erzeugnis beinhaltet. Aus den Gesetzmäßigkeiten des objektiven Geistes lassen sich Wertrichtungen ableiten. Die Wertrichtungen lassen sich als Grunddimension des Ich im ökonomischen, theoretischen, ästhetischen und religiösen Sinn darstellen (Spranger 1950, S. 40 f.):

- „Der ökonomische Sinn liegt in dem Erlebnis des psychophysischen Kraftverhältnisses zwischen Subjekt und Gegenstand (Kraftmaß).
- Der theoretische Sinn wurzelt in der allgemeinen Identität des intendierten Gegenstandes (Wesen).
- Der ästhetische Sinn liegt in dem Eindruck-Ausdruck-Charakter seiner sinnlichen konkreten Erscheinung (Bild).
- Der religiöse Sinn liegt in der Beziehung des Einzelerlebnisses auf den Totalsinn des individuellen Lebens (Totalsinn).“

Die Grunddimensionen der Geistesakte werden durch die gesellschaftlichen Akte ergänzt. Dabei wird nach Herrschaftsakten und Sympathieakten unterschieden, da diese die Verbindung zwischen Menschen erzeugen. Hieraus werden die Wertgesichtspunkte der Macht und der Liebe abgeleitet (Schlöder 1993, S. 54). Des Weiteren führt der Gedanke, dass einzelne Wertrichtungen für einzelne Personen unterschiedliche Relevanz aufweisen, zur Idee der individuellen Lebensformen. Die individuellen Lebensformen beschreiben „Typen der individualisierten Strukturen [...], in denen sich jeweils eine Seite des objektiven und normativen Geistes vorwiegend ausprägt“ (Spranger 1950, S. 22). Die Darstellung der Wertrichtungen ist aus diesem Grund als idealtypische Beschreibung individueller Lebensgestaltung zu verstehen und wird als die sechs ‚Lebensformen‘ oder ‚Grundtypen der Individualität‘ bezeichnet.

1. Theoretischer Typus: „Das Denken und Handeln theoretischer Menschen ist durch das Streben nach Erkenntnis bestimmt“ (Waschulewski 2002, S. 53). Die Kernpunkte der theoretischen Lebensformen sind Erkennenwollen, Objektivität, Affektlosigkeit, Regelmäßigkeit und Überzeitlichkeit.“ (Waschulewski 2002, S. 53 f.)

2. Ökonomischer Typus: Die ökonomische Lebensform rückt die Nützlichkeitswerte ins Zentrum des Handelns. Dies gilt insbesondere, um durch minimalen Aufwand einen maximalen

Ertrag zu erhalten. Um dieses Lebensziel zu erreichen, stehen Nützlichkeitsdenken, Lebenserhaltung, Sparsamkeit, Klugheit und praktisches Handeln im Zentrum dieses Typus (vgl. Waschulewski 2002, S. 54).

3. Ästhetischer Typus: Das „Wesen des ästhetischen Menschen“ besteht darin, „dass er alle seine Eindrücke zum Ausdruck formt“ (Spranger 1921, S. 151). In jedem Abschnitt seines Lebens liegt seine „ganze Seele als formende, d.h. Farbe, Stimmung, Rhythmus gebende Kraft“ (Spranger 1921, S. 151). Die Bereiche der ästhetischen Lebensform lauten: Eindruck, Ausdruck, Form, Selbstgenuss und innere Form. (Waschulewski 2002, S. 56 ff.)

4. Sozialer Typus: Der soziale Mensch zeichnet sich durch die „wertbejahende Hinwendung zu fremdem Leben“ aus (Spranger 1950, S. 193) Die Liebe ist die hochgradigste Entfaltung der gesamten sozialen Geistesrichtung (vgl. Waschulewski 2002, S. 59). Diese Lebensform entdeckt in anderen Menschen mögliche Wertträger und erkennt in deren Förderung den letzten Wert des eigenen Lebens (vgl. Spranger 1921, S. 171 f.). Kernpunkt der sozialen Lebensform sind Hinwendung zum Anderen, Liebe, Treue, Selbsterweiterung, Selbstentwertung und Selbstbereicherung (Waschulewski 2002, S. 59 ff.).

5. Politischer Typus (Machtmensch): Der politische Mensch wird „vom Streben nach Macht im Sinne der Überlegenheit über andere“ geleitet (Schlöder 1993, S. 55). In diesem Bezug wird Macht als die „Fähigkeit und (meist auch) der Wille, die eigene Wertrichtung in den anderen als [...] Motive zu setzten“, verstanden (Spranger 1921, S. 189 f.). Die zentralen Bezugspunkte der politischen Lebensform sind somit Selbstbejahung, Überlegenheit (über andere), Freiheit und Selbstbeherrschung (Waschulewski 2002, S. 62 ff.).

6. Religiöser Typus: „Der religiöse Mensch ist gekennzeichnet durch die Suche nach dem höchsten Wert, der obersten Sinninstanz, die sowohl das individuelle Leben als auch die Welt der Tatsachen und Objekte umfasst“ (Schlöder 1993, S. 55). Spranger unterteilt diese Lebensform in drei Hauptrichtungen: den immanenten Mystiker (A) und den transzendenten Mystiker (B), wobei „diese äußersten religiösen Typen nur die Enden eines Spielraums bezeichnen, in dem die mannigfachen Erscheinungsformen des dualistischen religiösen Typus [C; Anmerkung des Verfassers] anzusetzen sind“ (Spranger 1921, S. 266). Die Kernpunkte des religiösen Typus gelten für alle drei Erscheinungsformen und lauten: der höchste Wert, Sittlichkeit, Erlösung und Offenbarung (Waschulewski 2002, S. 64).

Die hier dargestellten Lebensformen sind als ideale Grundtypen der Individualität zu verstehen. Daraus lassen sich bestimmte Sinn- und Wertrichtungen für individuelle Strukturen ableiten. Alle „Lebensformen“ werden von Spranger detailliert erläutert auf ihre Grundstruktur, Spezifikation in Unterformen, motivationale Implikationen sowie ihre Affinität und Opposition zu den jeweils anderen Typen.

Eine besondere Berücksichtigung erhalten die Lebensformen in Sprangers Werk. Der Begriff der „Lebensform“ stellt die Beziehungen zwischen Normen, Kollektivbewusstsein, individuellem Charakter und seelischem Erlebnisakt her (Schlöder 1993, S. 55). Lebensformen bezeichnen hierbei eine allgemeine Disposition des Erlebens und Handelns. Kurz gesagt werden in den Lebensformen eine sinnhafte Struktur oder ein Regelsystem abgebildet, das dem Handeln und dem Erleben eines Individuums zugrunde liegt. Diese Regeln des Handelns und Erlebens erhalten hierbei nachstehende Eigenschaften (Schlöder 1993, S. 56): 1. „Es gibt nicht nur eine Lebensform oder Grundregel, sondern es gibt mehrere, die gleichberechtigt nebeneinander stehen. Sie begrenzen und definieren sich wechselseitig.“ 2. „Jede der Formen beruht auf der Akzentuierung eines analytisch unterscheidbaren Aspekts intentionaler Weltgerichtetheit, sie hat als ihr Fundament in der Struktur der intentionalen Subjekt-Objekt-Beziehung.“ 3. „Jede Form bildet eine in sich geschlossene Struktur, die eine konsistente und zugleich umfassende Welterfassung ermöglicht.“ 4. „Die Formen gewinnen eine motivationale Bedeutung, indem sie Objektbeziehungen definieren, in Bezug auf die jeweils spezifische Defizite als Differenz von Ist- und Soll-Zuständen erlebbar werden.“ 5. „Die individuelle Lebensgestaltung ist mit einer Zentrierung auf eine der Formen und eine relative Dezentrierung der jeweils anderen verbunden. Die Person gewinnt ihre Identität durch die Festlegung auf eine Lebensform. Diese Identität macht ihre charakterologische Grundstruktur aus.“

Zusammengefasst stiften Lebensformen zugleich Bezüge und personale Charaktere. Die sechs Lebensformen sind weder bloße Strukturen, noch sollen sie die tatsächlichen Lebensprozesse einfach abbilden. Sie sollen Strukturbegriffe sein, die sinnhaften Relationen wirklichen Handelns und Erlebens beschreiben (Schlöder 1993, S. 56).

Spranger setzt sich mit den Entwicklungen der Lebensformen auseinander. Er führt in seinen Publikationen an, dass sich ein Werttypus in der Kindheit noch nicht herauskristallisiert hat (Spranger 1950, S. 345). „Das Leben des Kindes ist noch so undifferenziert, Subjekt und Objekt sind in ihm noch so ungeteilt, daß von eigentlich geistigem Leben und von einem Teilhaben an der objektiv-historischen Welt kaum die Rede sein kann“ (Spranger 1966, S. 345). In der Pubertät kommt es zu einer Art Typus-Suche. Dies äußert sich im Ausprobieren von verschiedenen Typen, wobei vorgebildete Typen schon vorhanden sind. Eine vorherr-

schende Stellung nehmen die ästhetischen Einstellungen ein. Vereinzelt kommt es auch zum Auftreten einzelner Lebensformen (Waschulewski 2002, S. 49). Die letzten Ausprägungen hängen von dem „Stoff des Lebens“ und der Stufe der sich suchenden Individualität durch äußere, wie beispielsweise kulturelle, Einflüsse, ab (vgl. Spranger 1950, S. 345). Zehn bis fünfzehn Jahre nach der Pubertät hat sich eine Gestalt herausgebildet, die nicht mehr veränderbar ist. Ist die Entwicklung erst einmal beendet, erinnert sich die Person nur noch im Rahmen des „Grundtypus“ an ihren Verlauf. Beispielsweise werden für den theoretischen Menschen im Nachhinein alle Schritte rational und bewusst eingesehen. Dagegen war für den ästhetischen Menschen alles organisch gewachsen (vgl. Waschulewski 2002, S. 49). Spranger erwähnt als Einschränkung, dass in der Praxis der Lebensweg nicht immer eindeutig zu einem Typus zuzuordnen ist, sondern manchmal auch „Mischformen“ entstehen (Waschulewski 2002, S. 49). Im hohen Alter kommt es nach Spranger (1966, S. 343) sehr oft zum Übergang zu einer religiösen Lebensform.

Sprangers Auffassungen zu empirischen Wertefragen fanden seit Beginn des 19. Jahrhunderts als einzige ihren Weg in die moderne empirische Psychologie. Dieser Ansatz wurde viel beachtet und floss in zahlreiche Arbeiten von Wissenschaftlern ein (Krobath 2009, S. 92).

### 2.2.1.2 Allports Werteeinstellungstest

Die „Study of values“ (Allport, Vernon & Lindzey 1960) stellt eine Form der Operationalisierung des Ansatzes von Spranger in der empirischen Werteforschung dar (vgl. Waschulewski 2002, S. 69). Graumann & Willig (1983, S. 333) bescheinigen Allport, Vernon und Lindzey (1960) sogar, die klarste Anlehnung an eine bestehende Wertetheorie ausgearbeitet zu haben. Hierzu heißt es, dass sie bei der Suche nach „umfassenden, doch faßbaren, nach allgemeinen und doch für den einzelnen charakteristischen Einheiten der Persönlichkeit“ bei den „Lebensformen“ von Eduard Spranger fündig geworden sind (Graumann & Willig 1983, S. 333).

Im Jahre 1931 ist der Wertetest mit dem Namen „Study of values“ von Allport und Vernon entwickelt und veröffentlicht worden (vgl. Waschulewski 2002, S. 69 f.). Unter Mitarbeit von Lindzey wurde der Test 1951 für eine testtheoretische Verbesserung überarbeitet. Die dritte Auflage von 1960 beinhaltet lediglich geringfügige Korrekturen. Im Jahre 1972 ist der Test nahezu wörtlich von Roth (1972) ins Deutsche übersetzt worden. Es existieren zudem etliche Modifikationen dieses Tests, die auf der Basis von Kritikpunkten an der „Study of values“ entwickelt worden.

Die Betrachtung der „Werteorientierungen“ nehmen in Allports Persönlichkeitspsychologie einen bedeutsamen Platz ein. Es wurde angenommen, dass diese einen wichtigen Stellenwert in der Entwicklung der Person zur „reifen Persönlichkeit“ erhalten (Allport 1959, S. 213 ff.). Die „reife Persönlichkeit“ ist gekennzeichnet durch eine hohe „Ausdehnung des Selbst“, die Fähigkeit zur „Selbsterkenntnis“ und vor allem auch durch eine „vereinheitlichende Weltanschauung“. Darüber hinaus kann sie durch die verschiedenen Interessen und Motive der Person in ein einheitliches System integriert werden (Schlöder 1993, S. 61). Für die Kategorisierung der unterschiedlichen Formen weltanschaulicher Einheiten bezieht sich Allport auf die Sprangerschen Typologien und spricht von sechs zentralen Werterichtungen, obersten Zielen und spezifischen Verhaltensstilen.

Unbestritten nehmen die Funktionen von Werteorientierungen für die Persönlichkeitsentwicklung eine bedeutsame Rolle in Allports Theorie ein. Hierbei wird argumentiert, dass die Vielzahl der Bestrebungen in ein einheitliches Ganzes integriert wird. Dabei handelt es sich um ein dynamisch-teleologisches Persönlichkeitsmodell, welches eine Beziehung zu einer hierarchischen Strukturmodellierung erkennen lässt, wie sie in der faktoranalytisch orientierten Forschung bevorzugt wird (Schlöder 1993, S. 62). Spranger vertritt wie Allport die These, dass die Charakterstruktur einer Person durch ihre dominante Werteorientierung geprägt ist. Weitere wesentliche geisteswissenschaftliche Überzeugungen von Spranger bleiben ausdrücklich unberücksichtigt, da sie unerheblich für die Konstruktion einer empirischen Werte-Skala sind.

Die Erfassung der dominanten Werterichtungen wird anhand eines Fragebogens ermittelt. Nachstehend wird eine Zusammenfassung der Allportschen Adaption von den Sprangerschen „Lebensformen“ dargelegt, den zentralen Werterichtungen angepasst sowie ein „oberstes Ziel“ und „spezifische Verhaltensstile“ formuliert (Schlöder 1993, S. 61):

### 1. Die Theoretische Wertrichtung

Zentraler Wert: Dasein/Sosein

Oberstes Ziel: Vermehrung des Wissens (Wahrheit)

Verhaltensstil: Betonung von Rationalität, Intellektualismus

### 2. Die ökonomische Wertrichtung

Zentraler Wert: Nützlichkeit

Oberstes Ziel: Vermehrung wirtschaftlicher Effizienz

Verhaltensstil: Pragmatismus

### 3. Die ästhetische Wertrichtung

Zentraler Wert: Form und Harmonie

Oberstes Ziel: Anmut, Vollkommenheit

Verhaltensstil: Individualismus, Selbstgenügsamkeit

### 4. Die soziale Wertrichtung

Zentraler Wert: Menschenliebe

Oberstes Ziel: Wohlergehen anderer

Verhaltensstil: Philanthropismus, Altruismus

### 5. Die politische Wertrichtung

Zentraler Wert: Macht

Oberstes Ziel: Einfluss, Herrschaft über Menschen

Verhaltensstil: selbstsicher, machtbewusst

### 6. Die religiöse Wertrichtung

Zentraler Wert: Einheit

Oberstes Ziel: Begreifen des Kosmos als Ganzes, Herstellung einer Beziehung zwischen sich selbst und einer umfassenden Totalität

Verhaltensstil: weltbejahend, mystisch, asketisch

Der „Wertetest“ besteht aus zwei Teilen (Graumann & Willig 1983, S. 333 f.). Teil I des Tests umfasst 30 Fragen, die jeweils zwei vorgegebene Antwort-Alternativen haben. Als Beispiel kann das nachstehende Item angeführt werden: Das Hauptziel wissenschaftlicher Forschung sollte eher die Entdeckung der reinen Wahrheit als ihre praktische Anwendbarkeit sein. Hierauf sind die Antworten Ja (a) oder Nein (b) möglich.

Den 15 Fragen des zweiten Teils sind pro Frage vier alternative Antworten zugeordnet und sollten durch die Befragten in eine Rangordnung gebracht werden. Ein Item-Beispiel ist für männliche Testpersonen: Wenn Sie heiraten – oder verheiratet sind - ziehen sie eine Frau vor, die (a) gesellschaftliches Prestige erringt und die Bewunderung anderer auf sich zieht, (b) gerne zu Hause bleibt und sich häuslich betätigt, (c) eine im Grunde religiöse Haltung dem Leben gegenüber einnimmt oder (d) künstlerisch begabt ist?

In der Literatur existieren verschiedene Kritikpunkte an der „Study of values“. Als empirisch heikel erweist sich die Struktur der Dimensionen (Schlöder 1993, S. 63). Von Spranger

und Allport wird vorausgesetzt, dass sich die sechs Wertebereiche qualitativ unterscheiden und analytisch eindeutige Aspekte des Weltbezugs widerspiegeln. Auf empirischem Weg konnte diese Annahme nicht bestätigt werden. Die durchgeführten Faktorenanalysen in verschiedenen Studien konnten zum Teil mehr und zum Teil weniger als sechs Dimensionen extrahieren (Graumann & Willig 1983, S. 334). Bewertet man diese Ergebnisse, dann muss beachtet werden, dass die Einteilung Sprangers auf einer phänomenologischen Analyse basiert.

Ein weiterer Kritikpunkt besteht in der untersuchten Population der „Study of values“. Es wird bemängelt, dass die Studie an Probanden mit höherer Bildung durchgeführt wurde, was die Anwendungsmöglichkeit des Tests wesentlich einschränkt (Waschulewski 2002, S. 78). Hier merken Graumann & Willig (1983, S. 334) an, dass die Auswahl und die „anspruchsvolle Diktion“ der Items sowie die Zusammensetzung der „zur Standardisierung herangezogenen Stichprobe“ (ausschließlich College- und High School-Studenten) „geradezu konservativ-bildungsbürgerlich anmutet“. Diese Äußerung legt die Vermutung nahe, dass es sich bei den ausgewählten Werten der Population um eine idealisierte Version der sozial erwünschten Werte der amerikanischen Mittelschicht der 50er Jahre handelt (vgl. Waschulewski 2002, S. 78).

Schlöder (1993, S. 55) führt als weiteren Kritikpunkt an, dass Allport lediglich eine oberflächliche Rezeption der Sprangerschen „Lebensformen“ vorgenommen hat und dadurch deren „strukturelle Eigenschaften, theoretischen Intentionen“ und die „begriffliche Einheit weitgehend verlorengegangen“ sind.

Die weitere Kritik am Allport-Vernon-Test basiert auf der „geringen begrifflichen Abgrenzung dessen, was unter Werten bzw. Wertorientierungen verstanden werden soll“ (Scholl-Schaaf 1975, S. 85). Im Test spiegelt sich dieser Sachverhalt wider, „indem auf Normen und Fakten bezogene Items gemischt vorgelegt werden“ (Scholl-Schaaf 1975, S. 85). Außerdem wird angeführt, dass sich im Test rund zwei Drittel faktische und ein Drittel normative Items befinden. Scholl-Schaaf (1975, S. 142) kritisiert in diesem Zusammenhang, dass diese ungenügende Unterscheidung auf die vage Wertedefinition zurückzuführen ist, „für die bereits jeder Akt der bloßen Präferenz ein Indikator für eine Wertorientierung ist“. Zudem sind in der „Study of values“ keine validen Indikatoren für ein faktisches Verhalten auszumachen, weil sich in ihnen Erinnerungen an tatsächliches Verhalten mit vorgestellten Handlungen im Sinne der eigenen normativen Wertevorstellungen vermischen (Waschulewski 2002, S. 75 f.). Diese Kritik stellt für sie eine „erhebliche Operationalisierungsschwäche“ dar, welche die Validität des Verfahrens grundsätzlich in Frage stellt (Scholl-Schaaf 1975, S. 142 f.). Graumann & Willig (1983, S. 335) führen unter diesen Bedingungen eine „Konfundierung



von Werten mit Interessen“ an. Durch die geringe Zahl an normativen Items „disqualifiziert sich der Test als Erhebungsinstrument für moralische Werte und gerät stattdessen in die Nähe zu sogenannten Interessentests“ (Graumann & Willig 1983, S. 335).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die „Study of values“ bis heute zu dem am meisten verwendeten Tests zählt (Krobath 2009, S. 330) und eine große Popularität aufweist. Sie stellt den Weg für weitere empirische Wertetests. Zudem wurden etliche Forschungsergebnisse durch dieses Instrument gewonnen. Feldman & Newcomb (1969, S. 7) berichten beispielsweise vom häufigen Einsatz in der „Impact of College-Forschung“. Auf diesem Test beruhen zentrale Ergebnisse der „Impact of College-Forschung“, wie etwa die liberalisierende Wirkung des Hochschulbesuchs. Dies macht den Test für diese Studie wertvoll.

### 2.2.1.3 Rokeachs Wertebestimmungen

Einen interdisziplinären Einfluss auf den Wertediskurs hatten der Ansatz und die Wertetaxonomie von Rokeach. Die Popularität und die Akzeptanz des Rokeach Value Survey beruhen auf der Testentwicklung, dem großen empirischen Aufwand in der Testkonstruktion und den daran anknüpfenden Folgestudien. Das Erhebungsinstrument erhebt nicht den Anspruch, universelle Dimensionen menschlichen Strebens zu spezifizieren. Rokeachs Instrument hat das Ziel, durch die bloße formale Charakterisierung von Werten als Bestandteil von Überzeugungssystemen eine Grundlage für empirische Untersuchungen zu schaffen (Schlöder 1993, S. 72).

Die Bemühungen von Rokeach zur empirischen Erfassung von Wertehaltungen fußen nicht auf einer Wertetheorie, sondern vielmehr auf einer Anzahl unverbundener, überwiegend plausibler „basic assumptions“, die er anhand sozialwissenschaftlicher Literatur erläutert (Graumann & Willig 1983, S. 339). Er orientiert sich bei der Entwicklung des Wertebegriffs an der Theorie über soziale Einstellungen und hat den Anspruch der empirischen Überprüfbarkeit. Das spiegelt sich in den nachstehenden Thesen wider (Rokeach 1973, S. 3):

- „(1) the total number of values that a person possesses is relatively small;
- (2) all man everywhere posses the same values to different degrees;
- (3) values are organized into value systems;
- (4) the antecedents of human values can be traced to culture, society and its institutions, and personality;

(5) the consequences of human values will be manifested in virtually all phenomena that social scientists might consider worth investigating and understanding.”

Die dargelegten Thesen sind Ausgangspunkte für die Konstruktion des populären Rokeach Value Surveys. Eine grundsätzliche Trennung ist die Klassifikation von Werten in „terminale“ und „instrumentelle“ Werte (Schlöder 1993, S. 73). Die terminalen Werte drücken „Ziel-Zustände der Existenz“ aus, die instrumentellen Werte stellen die „Art der Lebensführung“ (modes of conduct) dar. Möglich ist eine weitere Unterteilung in intrapersonale oder auf das Selbst bezogene Werte und interpersonale oder gesellschaftliche Werte (Schlöder 1993, S. 73). Die instrumentellen Werte werden als Kompetenz, Selbstverwirklichung und Moral gesehen.

Für die Erhebung der Wertevorstellungen konzipierte Rokeach ein von ihm als „value survey“ bezeichnetes Rangordnungsverfahren (Rokeach 1973, S. 23). Für die Gewährleistung der Plausibilität wurden Pretests durchgeführt. Auf dieser Grundlage wurde eine umfangreiche und möglichst repräsentative Liste von terminalen und instrumentellen Werten zusammengestellt. Die in Worten aufgelisteten Werte sind nach unterschiedlichen Kriterien, wie Synonymie, empirischer Zusammenhang, logische Über- und Unterordnung auf jeweils 18 terminale und instrumentale „Wertwörter“ reduziert. Den Probanden wird in der Testsituation die Aufgabe gestellt, die ihnen in alphabetischer Reihenfolge vorgelegten Werte in eine absteigende Reihenfolge ihrer persönlichen Wichtigkeit zu bringen (vgl. Schlöder 1993, S. 75). Dieses Verfahren wurde von Rokeach in verschiedenen Untersuchungen mit unterschiedlichen Personengruppen angewendet und nach methodischen und inhaltlichen Gesichtspunkten überprüft (Rokeach 1973, S. 31 ff).

Die Besonderheit des Verfahrens wird durch die Testinstruktion illustriert:

„On the next page are 18 values listed in alphabetical order. Your task is to arrange them in order of their importance to YOU, as guiding principles in YOUR life. Each value is printed on a gummed label which can be easily peeled off and pasted in the boxes on the left-hand side of the page.

Study the list carefully and pick out the one value which is the most important for you. Peel it off and paste it in Box 1 on the left.

Then pick out the value which is second most important for you. Peel it off and paste it in Box 2. Then do the same for each of the remaining values. The value which is least important goes in Box 18.

Work slowly and think carefully. If you change your mind, feel free to chance your answers. The labels peel off easily and can be moved from place to place. The end result should truly show how you really feel” (Rokeach 1973, S. 358).

Tabelle 1: Rokeach Value Survey (1973, S. 359 ff.)

<b>Terminale Werte</b>	<b>Instrumentelle Werte</b>
comfortable life (prosperous life)	ambitious (hard-working, aspiring)
exciting life (a stimulating, active life)	broadminded (open minded)
a sense of accomplishment (lasting contribution)	capable (competent, effective)
a world at peace (free of war and conflict)	cheerful (light-hearted, joyful)
a world of beauty (beauty of nature and the arts)	clean (neat, tidy)
equality (brotherhood, equal opportunity for all)	courageous (standing up for your beliefs)
family security (taking care for loved ones)	forgiving (willing to pardon others)
freedom (independence, free choice)	helpful (working for welfare of others)
happiness (contentedness)	honest (sincere, truthful)
inner harmony (freedom from inner conflict)	imaginative (daring, creative)
mature love (sexual and spiritual intimacy)	independent (self-reliant, self-sufficient)
national security (protection from attack)	intellectual (intelligent, reflective)
pleasure (an enjoyable, leisurely life)	logical (consistent, rational)
salvation (belief in God) (saved, eternal life)	loving (affectionate, tender)
self-respect (self-esteem)	obedient (dutiful, respectful)
social recognition (respect, admiration)	polite (courteous, well-mannered)
true friendship (close companionship)	responsible (dependable, reliable)
wisdom (mature understanding of life)	self-controlled (retained, self-disciplined)

Nach dieser Einführung wurde den Probanden die Liste aus Tabelle 1 vorgelegt. Diese Liste zeigt die terminalen (end-states of existence) und instrumentellen (modes of conduct) Werte des Testverfahrens. Als Auffälligkeit ist zu erkennen, dass terminale Werte Substantive sind und die instrumentellen Werte Eigenschaftswörter. Die Begründung liegt darin, dass die terminalen Werte Ziele sind und die instrumentellen Werte Mittel zur Erreichung dieser Ziele.

Daher ist das, was man anstrebt, ein "Ding", ein Substantiv; das Mittel zu seiner Erreichung ist eine "Eigenschaft", ein Adjektiv.

Rokeach wendet dieses Instrument in verschiedenen Untersuchungen bei unterschiedlichen Populationen an. Bei einer Faktorenanalyse mit 1409 Befragten konnte er sieben „Faktorenpaare“ extrahieren (Rokeach 1973, S. 47). Zudem sind rund 40 % der Gesamtvarianz aufgeklärt worden. Berücksichtigt man, dass die Benennungen und Interpretationen der einzelnen Faktoren nicht plausibel sind, kann dieser Test nur als Anhaltspunkt für allgemeine Werthaltungstendenzen angesehen werden (Schlöder 1993, S. 77).

Die Kritik an Rokeachs Ansatz bezieht sich auf mehrere Aspekte (vgl. Schlöder 1993, S. 78 f.). Er macht keine Vorannahmen über die Grundqualität und Dimensionen von Werten, sondern beschränkt sich auf die formale Zuschreibung von instrumentellen und terminalen Werten und versucht auf empirischem Wege, Inhalt, Art und Anzahl zu bestimmen. In Bezug auf die semantische Struktur, wie beispielsweise die Komplexität, sind die enthaltenen Elemente oder die Beziehungen von Werten bei Rokeach ungeklärt. Die oben dargelegte Faktorenanalyse konnte hierfür kaum Aufschlüsse geben.

Rokeach ist es nicht gelungen, eine universelle Wertetaxonomie vorzulegen, was er selber einsieht, denn er schreibt: „there is no reason to think that others working independently would have come up with precisely the same list of 18 terminal and 18 instrumental values“ (Rokeach 1973, S. 30). Hinsichtlich dieses Zusammenhangs fällt auf, dass beispielsweise in Stiksruds Studie (1976) „Gesundheit“ im Durchschnitt an erster Stelle steht, welcher Wert in Rokeach Skala überhaupt nicht vorkommt (Graumann & Willig 1983, S. 343).

Viele Probanden beanstandeten, dass die Aufgabe des hierarchischen Anordnens eine heikle Angelegenheit sei, „one they have little confidence in having completed in a reliable manner and one they are often sure they had completed more or less randomly“ (Rokeach 1973, S. 28). Man kann dies möglicherweise als Hinweis darauf deuten, dass die Ziel-Mittel-Relationen nicht nur für den philosophischen Diskurs ein komplexes Problem darstellen. Zwei eindimensionale Werthierarchien reichen anscheinend nicht, aus um die mutmaßliche beziehungsreiche Struktur alltäglicher Werthaltungen wiederzugeben (Graumann & Willig 1983, S. 344).

Die dargelegte Kritik konnte die Popularität des Ansatzes von Rokeach nicht beeinträchtigen. Sein Ansatz ist Ausgangspunkt weiterer Studien, wie beispielsweise Stiksrud (1976) oder Schwartz (1992). Des Weiteren bietet das Erhebungsverfahren der Rokeach Value Survey vielseitige Vorteile, wie beispielsweise in der ökonomischen Verwertbarkeit. Hier gilt das

Erhebungsinstrument als robust. Braithwaite und Law (1985) kommen in einer Überprüfung der Werteliste, trotz Kritik, zu einer insgesamt positiven Einschätzung.

### 2.2.2 Sozialwissenschaftliche Ansätze zur Theorie des Wertewandels

Die Vorstellungen von Werten haben sich in der Menschheitsgeschichte zu allen Zeiten verändert. Die Veränderung der Werte in einer Gesellschaft wird in den Sozialwissenschaften allgemein als Wertewandel beschrieben. Klein (2005, S. 425) spricht beispielsweise von einem Wertewandel, „wenn sich in einer Gesellschaft die Aggregatverteilung der Werteorientierungen ihrer Mitglieder bedeutsam verändert, einzelne Werte also einen Bedeutungsgewinn oder -verlust erfahren“. In erster Linie bringt man mit der These des Wertewandels die Veränderung von „traditionellen“ zu eher „moderner“ Werten der Bevölkerung westlicher Industrienationen in Verbindung. Da der Wandel von Werten gravierende Veränderungen in den Einstellungen und im Verhalten der Menschen nach sich zieht, erfährt dieses Thema eine große Aufmerksamkeit (Gille 2008, S. 122). Folglich reicht die Diskussion und Betrachtung des Wertewandelbegriffes weit über die sozialwissenschaftliche Fachdisziplin hinaus (Schlöder, 1993, S. 174).

Veränderungen von Werten hat es in einer Gesellschaft aus unterschiedlichen Gründen, beispielsweise bedingt durch klimatischen oder politischen Wandel oder wirtschaftliche Veränderungen, schon immer gegeben. Opp (1983, S. 23) unterscheidet bei den mit Werten in Verbindung stehenden Normen zwischen ungeplanten und bewusst geplanten Prozessen. Krobath (2009, S. 518) stellt fest, dass mit der Zeit die geplanten Werteprozesse die ungeplanten Werteprozesse z.T. ablösen, z.T. ersetzen. Nach Hillmann (2000, S. 595) werden neue Werte akzeptiert, wenn sie zur Verbesserung von Lebensumständen und der daraus resultierenden, erhöhten Lebenszufriedenheit beitragen.

Trotz aller methodischer Vorsicht kann die empirische Werteforschung seit Anfang der 1970er Jahre die Veränderung von Werten in westlichen Industriegesellschaften kaum in Frage stellen (Schlöder 1993, S. 176). Die Brisanz des Wertewandels ist dadurch erhöht, dass sie mit bestimmten gesellschaftlich-politischen Problemen und Entwicklungen in Verbindung gebracht wurden: die Studentenbewegung Ende der sechziger Jahre, wachsendes Umweltbewusstsein, Freizeitorientierung oder die Frauenbewegung. Der Begriff des Wertewandels bot sich hier als Erklärungstendenz oder zumindest als Korrelat dazu an (Schlöder 1993, S. 174 f.). Außerdem erfuhr der Begriff in weiten gesellschaftspolitischen Kreisen eine breite Reso-

nanz. Jedoch blieben trotz einer breiten Bestandsaufnahme (Klages 1992, Hillmann 2003) die Beschreibungen und Interpretationen umstritten, wie beispielsweise Prognosen zur Gesellschaft (Bell 1976). Unklar ist die entscheidende Frage der Wertewandelforschung, um welche Veränderungen von Werten es sich jeweils handelt und welche Bedingungen sie haben (vgl. Six 1985, S. 412). Einen Einblick über die inhaltlichen Ausrichtungen und gesellschaftlichen Bedingungsfaktoren bieten in der vorliegenden Arbeit drei Erklärungsansätze, die zu unterschiedlichen Bewertungen des Wertewandels kommen: Postmaterialismustheorie, Wertesynthesetheorie und Werteverfallstheorie. Diese Theorien können erklären, wie speziell Prozesse auf der Makroebene Einflüsse auf die Veränderung von Werte haben. Unter diesen Voraussetzungen werden vor allem historische Ereignisse erfasst und die Auswirkungen auf die Werte der Gesellschaft diskutiert. Dies geschieht zum Großteil im Rahmen von politischen Prozessen.

### 2.2.2.1 Der Wandel von materialistischen zu postmaterialistischen Werten

Der amerikanische Politologe Inglehart löste zu Beginn der siebziger Jahre eine große und grundlegende Diskussion aus. Seiner breit rezipierten Theorie legte er einen grundlegenden gesellschaftlichen Wertewandel zugrunde, der bis heute andauert. Er ging davon aus, dass durch sozioökonomische Veränderungen die Wertepreferenzen von Menschen verändert werden (vgl. Inglehart 1980, S. 145): Die „stille Revolution“ postuliert einen Bedeutungszuwachs von postmaterialistischen und einen Bedeutungsverlust materialistischer Wertorientierungen bei der Bevölkerung in westlichen Industriestaaten (vgl. Inglehart 1989, S.14). Postmaterialistische Werte repräsentieren bei Inglehart soziale (Partizipation, Menschenwürde) sowie intellektuelle und ästhetische Bedürfnisse; materialistische Werte sind durch ökonomische und physische Sicherheitsbedürfnisse gekennzeichnet (Schlöder 1993, S. 176).

Den theoretischen Hintergrund von Ingleharts Theorie bilden zwei Annahmen, die als *Knappheits-* und *Sozialisationshypothese* charakterisiert sind (vgl. Inglehart 1983, S. 82):

- Die Wertprioritäten eines Individuums sind von seiner sozioökonomischen Lage abhängig; man gibt den Dingen den höchsten subjektiven Wert, die relativ knapp sind (Knappheitshypothese).
- Zu einem großen Teil spiegeln die grundlegenden Werte eines Menschen die Bedingungen wider, die während seiner Jugendzeit vorlagen (Sozialisationshypothese).

Die erste Hypothese ist aus Maslows (1977) Bedürfnispyramide abgeleitet. Demnach sind die menschlichen Bedürfnisse in einer Hierarchie angeordnet. Die *Mangelhypothese* besagt, dass das jeweils rangniedrigste, unbefriedigte Bedürfnis die jeweils größte Bedeutung für die Handlung eines Menschen hat. Die unteren Ebenen der Bedürfnishierarchie (physiologische Bedürfnisse, Sicherheitsbedürfnisse) zeichnen sich dadurch aus, dass die Befriedigung für das Überleben notwendig ist. Dies ist in Zeiten der Knappheit von ökonomischen Gütern und bei Bedrohung der äußeren Sicherheit der Fall. Erst wenn diese Bedürfnisse befriedigt sind, können postmaterialistische Bedürfnisse auf der oberen Bedürfnispyramide befriedigt werden. Inglehart erklärt es mit den Worten: „Die Prioritäten eines Menschen reflektieren sein sozio-ökonomisches Umfeld: Den größten Nutzen misst man Dingen zu, die relativ knapp sind“ (Inglehart 1989, S. 92).

Inglehart vermutet weiter, dass die Erfahrungen des sozioökonomischen Umfeldes selbst einen Einfluss darstellen. Nach der *Sozialisationshypothese* kommt den in der Jugendzeit vorherrschenden ökonomischen Lebensbedingungen eine maßgebliche Rolle für den Erwerb von Werten zu (vgl. Inglehart 1989, S. 92): Wenn also jemand in einer wirtschaftlichen Notsituation aufgewachsen ist, wird er später andere Werte vertreten als jemand, der einen solchen Mangel nicht kennengelernt hat. Wertprioritäten spiegeln daher nicht die unmittelbare ökonomische Lage einer Person wider.

Unter Berücksichtigung dieser Annahmen macht Inglehart spezielle eindimensionale Aussagen. Er vertritt die These, dass sich materialistische zu postmaterialistischen Wertvorstellungen in westlichen Industriestaaten verändert haben bzw. dadurch entstanden sind. Die Aussagen beziehen sich einerseits auf die Differenzen zwischen Generationen (Kohorteneffekte) und über Veränderungen in Perioden mit zunehmender Prosperität (Periodeneffekt). Die wichtigste These Ingleharts betrifft die Unterschiede der Wertprioritäten zwischen Vor- und Nachkriegsgeneration: Die Generationen derer, die vor 1945 geboren sind, vertritt in deutlich stärkerem Maße materialistische Werte als die jüngere Generation. Er begründet dies damit, weil erstere in Zeiten des Mangels und Unsicherheit und letztere in einer Periode des wirtschaftlichen Überflusses aufgewachsen sind. Des Weiteren hat Inglehart die These des Wertewandels in ein globales Modell des sozialen Wandels integriert, das die Wechselwirkung von individuellen und Systemfaktoren herausstellt (vgl. Inglehart 1989, S. 13).

In seinen empirischen Untersuchungen konnte Inglehart tatsächlich einen Wertewandel feststellen. Dieser drückt sich in Form einer Verschiebung von materialistischen zu postmaterialistischen Werten aus. Alle untersuchten Länder verzeichneten nach dem zweiten Weltkrieg einen massiven wirtschaftlichen Aufschwung. Zudem wurden sowohl die Mangel- als auch

die Sozialisationshypothese bestätigt: „Befragte, die in relativ wohlhabenden Familien aufgewachsen sind, präferieren postmaterialistische Ziele in stärkerem Maße als solche, die in weniger wohlhabenden Umständen leben mussten, und dies gilt für jede Altersgruppe. Auch das Muster zwischen den Altersgruppen zeigt in die erwartete Richtung: Die Materialisten stellen die Mehrheit in den älteren Kohorten, und die Postmaterialisten gewinnen an Bedeutung in den Kohorten der Nachkriegsgeneration“ (Inglehart 1980, S. 147).

Ingleharts Theorie, Methode und Datenanalyse sind aufs heftigste kritisiert worden. Die einen hielten die These für übertrieben und bewerteten tatsächliche Veränderungen nur als Randerscheinungen. Andere meinten, Inglehart habe falsche Fragen gestellt, die nichts mit dem tatsächlichen Handeln der Befragten zu tun hätten. Zudem kann der hohe Anteil der nicht interpretierbaren Mischtypen aus den empirischen Befunden beanstandet werden. Six (1985, S. 408) fasst die Kritik in fünf Punkten zusammen:

- „Knappheits-“ und „Sozialisationshypothese“ sind „nur vage formuliert“, und die Anwendung der Bedürfnistheorie von Maslow auf „integrative Sachverhalte“ ist problematisch.
- Die Hypothesen sind „partiell unvereinbar“, da die Annahme des Erlernens relativ stabiler Werthaltungen durch Sozialisationsprozesse (Sozialisationshypothese) mit der Annahme ihrer Abhängigkeit von der sozioökonomischen Lage (Knappheitshypothese) im Widerspruch steht.
- Die Zunahme postmaterialistischer Werte in der jüngeren Generation ist empirisch nicht eindeutig nachweisbar.
- Ingleharts Werteliste ist thematisch zu eng. Es fehlen beispielsweise Werte aus familiären, religiösen und sexuellen Bereichen.
- Reanalysen der Daten legen andere Interpretationen nahe.

Klages (1985, S. 22 ff.) richtet sich in einer weiter ausgearbeiteten Kritik gegen die bipolare und „eindimensionale“ Betrachtungsweise des Messinstruments. Hierbei wird die allzu vereinfachte Vorstellung vom Wandel, die durch die Verschiebung von einem zum anderen Pol der Skala operationalisiert ist, kritisiert. Ein weiterer Kritikpunkt ist, dass wichtige Bereiche fehlen. Flanagan (1987) führt in diesem Zusammenhang das Versäumen von liberalen Werten an.

Auf der Basis neuerer Untersuchungen hat Inglehart (1989, S. 14 ff.) zwischenzeitlich seine Theorie für eine breite Datenbasis erweitert und modifiziert. Er hält an seiner Grundthese fest, dass ökonomische Veränderungen kulturelle Wandlungen bedingen. Hierzu zählt auch die Änderung der religiösen Einstellung, sexueller Normen und politisch-wirtschaftlicher



Verhaltensweisen beim Übergang zu postmaterialistischen Werten. Ferner wird die interkulturelle Dimension seiner Ausführungen, unter Einbeziehung von Daten aus außereuropäischen Ländern empirisch stärker aufgegriffen. So kann ein differenziertes Bild einer generellen Werteveränderung aufgezeigt werden (Schlöder 1993, S. 181).

Im Rahmen der Bestandsaufnahme zum Wertewandel hat Klages ein eigenes Konzept ausgearbeitet und eine eigene Position zum Wertewandel bezogen. Ingleharts Position wird in mehreren Punkten der eigenen Ansicht von Klages entgegengesetzt, was sich in den Inhalten, Strukturen, Verläufen und Ursachen ausdrückt. Das folgende Kapitel arbeitet Klages Standpunkt auf.

### 2.2.2.2 Die Theorie der Wertsynthese

Unbestritten stimmt Klages mit Inglehart darin überein, dass es einen Wertewandel gibt. Er legt in seiner Theorie eine Verschiebung von den – insgesamt schrumpfenden – Pflicht- und Akzeptanzwerten zu den – insgesamt expandierenden – Selbstentfaltungswerten dar (Klages 1985, S. 17). In Abbildung 9 sind Pflicht- und Akzeptanzwerte als gesellschaftsbezogene und selbstbezogene Werte zusammengefasst; Selbstentfaltungswerte werden durch idealistisch-gesellschaftskritische, hedonistische und individualistische Werte operationalisiert (Schlöder 1993, S. 185 f.).

Klages fügt seine Wertewandeltheorie in einen Kontext ein, der gekennzeichnet ist durch ein Spannungsverhältnis zwischen Individuum und gesamtgesellschaftlichen Umwelтанforderungen. Er behauptet, dass Pflicht- und Akzeptanzwerte das Individuum veranlassen, sich mit vorgegebenen Tugenden und Pflichten zu „identifizieren“ und durch Erfüllung der damit gegebenen Anforderungen das „Selbstwertgefühl“ zu steigern. Individuen, die Selbstentfaltungswerte hervorheben, nehmen gegen diese Anforderungen eine abwehrende Haltung ein. Für diese Personen steht das „Erlebnis einer stets vorhandenen, mehr oder weniger aktuellen Polarität im Verhältnis zwischen dem Selbst und der Umwelt [...] im Kern der Realitätserfahrung“ (Klages 1985, S. 27).

	<b>Selbstzwang und -kontrolle (Pflicht- und Akzeptanz)</b>	<b>Selbstentfaltung</b>
<b>Bezug auf die Gesellschaft</b>	„Disziplin“ „Gehorsam“ „Leistung“ „Ordnung“ „Pflichterfüllung“ „Treue“ „Unterordnung“ „Fleiß“ „Bescheidenheit“	IDEALISTISCHE GESELLSCHAFTSKRITIK <ul style="list-style-type: none"> <li>● „Emanzipation“ (von Autoritäten)</li> <li>● „Gleichbehandlung“</li> <li>● „Gleichheit“</li> <li>● „Demokratie“</li> <li>● „Partizipation“</li> <li>● „Autonomie“ (des Einzelnen)</li> </ul> ... ...
<b>Bezug auf das individuelle Selbst</b>	„Selbstbeherrschung“ „Pünktlichkeit“ „Anpassungsbereitschaft“ „Fügsamkeit“ ... ...	HEDONISMUS <ul style="list-style-type: none"> <li>● „Genuss“</li> <li>● „Abenteuer“</li> <li>● „Spannung“</li> <li>● „Abwechslung“</li> <li>● „Ausleben emotionaler Bedürfnisse“</li> </ul>
		INDIVIDUALISMUS <ul style="list-style-type: none"> <li>● „Kreativität“</li> <li>● „Spontaneität“</li> <li>● „Selbstverwirklichung“</li> <li>● „Ungebundenheit“</li> <li>● „Eigenständigkeit“</li> </ul> ... ...

Abbildung 9: Wertewandeldimensionen nach Klages (1985, S. 18)

Klages bildet seine Theorie anhand der gegensätzlichen Orientierungen „nomozentrische vs. autozentrische Orientierung“ (Klages 1988, S. 64 ff.). Der Nomozentriker ist von seiner Umwelt stark abhängig und darum bemüht, die Normen und Regeln einzuhalten. Der Autozentriker orientiert sich dagegen an Kräften und Kapazitäten seiner eigenen Person, gewinnt seinen Selbstwert aus seinen eigenen Stärken, Kräften, Kompetenzen und Kreativität. Gegenüber der gesellschaftlichen Umwelt fühlt er sich stark und unabhängig(keitsberechtigt) (Klages 1988, S. 64 ff.).

Als Beleg für einen Wertewandel führt Klages (1998, S. 702) eine über mehrere Jahrzehnte erhobene Meinungsumfrage zu Erziehungszielen von Emnid an (Tabelle 2). Die Antworten zeigen, dass Werte wie „Gehorsam und Unterordnung“ deutlich zurückgehen; dagegen steigen Selbstständigkeit und freier Wille stark an. Das Item „Ordnung und Fleiß“ hält sich auf konstantem Niveau. Dies ist ein Grund, weshalb Klages die Theorie Ingleharts kritisiert und

einwendet, dass der Wertewandel nicht vollständig in eine Richtung geht. Klages bezieht sein Wertewandelkonzept auf mehrere unabhängige Dimensionen (Klages 1985, S. 22f, Klages 1998, S. 699). Er geht von einer unproblematischen und nebeneinanderstehenden „Mischung“ von Pflicht- / Akzeptanz- und Selbstverwirklichungswerten aus, die er als Wertsynthese begreift (vgl. Klages 1985, S. 165).

Tabelle 2: Erziehungsziele in der Bundesrepublik von 1951 bis 1995 (In Anlehnung an Klages 1998, S. 702)

<b>(Angaben der Merkmalsausprägung „wichtig“ in %)</b>						
	<b>1951</b>	<b>1964</b>	<b>1972</b>	<b>1981</b>	<b>1991</b>	<b>1995</b>
<b>Ordnung und Fleiß</b>	25	31	37	38	36	33
<b>Gehorsam und Unterordnung</b>	28	25	14	8	9	9
<b>Selbstständigkeit und freier Wille</b>	41	45	45	52	63	65

In seinen Studien versucht Klages, die einfachen Erklärungen Ingleharts durch differenzierte Modelle zu ersetzen (Schlöder 1993, S. 187). Er kritisiert die Einfachheit und bezeichnet es als Fehler, dass der Wertewandel bei Inglehart (vgl. Klages 1986, S. 22):

- linear von der Vergangenheit über die Gegenwart zur Zukunft verläuft,
- ein mit Gewalt erzeugter und irreversibler Naturvorgang ist,
- ein klar beschreibbarer Wertaustausch ist, der von einem tiefschwarzen Minuspol zu einem goldenen Pluspol führt.

Der Wertewandel vollzieht sich nach Klages (1986) durch Schübe und Brüche. Es ist nicht vorherzusagen, wann und ob ein Schub in welche Richtung stattfindet. Klages (1985, S. 21 f.) identifiziert drei Phasen: Die erste Periode fand bis zur Mitte der 60er Jahre statt, in der Pflicht- und Akzeptanzwerte vorherrschten; in der zweiten (eigentlichen) Phase des Wertewandels verloren die Pflicht- und Akzeptanzwerte an Bedeutung, und Selbstentfaltungswerte traten immer stärker in den Vordergrund; in der dritten Phase, seit Mitte der siebziger Jahre, stagnierte der Wertewandel und war durch ein hohes Maß an Instabilität gekennzeichnet.

In seiner Analyse des Wertewandels unterscheidet Klages (1998, S. 699 f.) in einem Mehrebenenansatz zwischen langfristig wirkenden Ursachen und Katalysatoren mit unmittelbaren Auslösern. Als langfristig wirkender Faktor wird der Prozess der Modernisierung angeführt, der einen zunehmenden Bedarf an individualistisch gelagerter Selbstentfaltungsorientierung mit sich bringt. Hervorgehoben werden die industrielle Revolution, die bürgerliche Aufklärung und die gesellschaftliche Rationalisierung (Weber 1972) im Prozess der Zivilisation (Elias 1977). Bei der Analyse der Katalysatoren mit unmittelbaren Auslösern ist zuerst der

anti-individualistische Verzögerungsfaktor des Nationalismus und des Sozialismus zu nennen. Diese „Auslöser“ führten zu einer massiven Aufwertung von Pflicht- und Akzeptanzwerten in der Wiederaufbauphase Deutschlands. Eine Trendwende hatte folgende Auslöser: das Ende der allen Experimenten abgeneigten „Ära Adenauer“, die fortwährende Steigerung des Massenwohlstandes (Wirtschaftswunder) mit deren Prosperität, der Ausbau des Sozialstaates sowie die Medien- und Bildungsrevolution. Insgesamt war es ein komplexes Bündel von materiellen, sozialen und ideellen Faktoren, die nach Klages dem Wertewandelschub in der Bundesrepublik zugrunde liegen.

Die Folge des Wertewandels beschreibt Klages (1998, S. 700) mit der Eufunktionalitätstheorie. Der Wertewandel sollte nicht als Werteverfall interpretiert werden, sondern als Begleiterscheinung der Modernisierung. Werte zeigen ihre Ausprägung bzw. Anerkennung je nach Funktion „im Hinblick auf die Anordnung und Chancen des Modernisierungsprozesses“ (Klages 1998, S. 705). In diesem Zusammenhang ermitteln Klages und Mitarbeiter (Klages & Gensicke 2006, S. 341 ff.) fünf Wertetypen: ordnungsliebende Konventionalisten, nonkonforme Idealisten, aktive Realisten, hedonistische Materialisten und perspektivenlose Resignierte. In seiner Interpretation hebt Klages (2001, S.10) besonders den Werttypus der „aktiven Realisten“ hervor, weil sie „von ihrer mentalen Grundausstattung her am ehesten als hochgradig modernisierungstüchtige Menschen charakterisiert werden“ können. Charakteristisch ist für diesen Menschen seine Erfolgsorientierung, die stark durch den Einsatz eigener Kreativität und das Ergreifen der Initiative bestimmt ist. Dieser Typ hat ein hohes Normbewusstsein und eine große Selbstdisziplin (Klages 2001, S.10; Klages & Gensicke 2006, S. 344).

Zudem beschreibt Klages (1998, S. 703 f.) den Einfluss der Bildung und des Alters auf den Wertewandel. Der Wertewandel erfasst eher jüngere Menschen und ist stark bildungsabhängig. Er fasst dies mit der Hypothese: „Je höher das *Bildungsniveau* der Menschen ist, desto stärker sind sie auch vom Wertewandel erfasst“ (1998, S. 704).

Während Inglehart und Klages die beobachteten Wertveränderungen als Fortschritt bzw. Modernisierung interpretieren, legt Noelle-Neumann den vollzogenen Wertewandel als Gefahr aus. Besonders gesellschaftsideologische Betrachtungen spielen bei der Theorie des Werteverfalls eine Rolle, wie das nächste Kapitel aufzeigt.

### 2.2.2.3 Die Theorie des Werteverfalls

Eine breite Diskussion löste die Theorie Noelle-Neumanns zum Werteverfall aus. Hier wird versucht, den Leistungsgedanken der Hedonismusauffassung gegenüberzustellen (Maag 1991, S. 40).

Noelle-Neumann analysiert anhand ihrer Umfragen durch das Allensbacher Meinungsforschungsinstitut einen in unterschiedlicher Intensität fortgesetzten Werteumbruch seit den 60er-Jahren (Noelle-Neumann & Petersen 2001, S. 15). Für sie ist die 68er-Studentengeneration und das Wirken der Frankfurter Schule der Auslöser eines epochalen Werteumbruchs (Noelle-Neumann & Petersen 2001, S. 17; Gille 2008, S. 124). Dieser sich mit unterschiedlicher Tendenz fortsetzende Werteumbruch kommt in einer Absenkung der Leistungsorientierung im Bereich von Arbeit und Beruf zugunsten einer stärkeren Freizeit- bzw. Hedonismusorientierung zum Ausdruck (vgl. Noelle-Neumann & Strümpel 1984, S. 258 f.). Die Ursache für die gesunkene Arbeitsmoral kann einerseits mit einer spezifisch negativen Medienberichterstattung über die Arbeit begründet werden, andererseits werden veränderte Erziehungspraktiken in Elternhaus und Schule verantwortlich gemacht. Als Symptome werden Bedeutungsverluste von Kirche, Religion und Autorität sowie ein Abbau traditioneller bürgerlicher Tugenden, wie Bereitschaft zur Disziplin, Pflichterfüllung und Leistung, insbesondere bei der jungen Generation genannt. Eine weit reichende volkswirtschaftliche Gefahr besteht für die Verringerung der wirtschaftlichen Leistungskraft der Bundesrepublik. Hier wird geringe Arbeitsmotivation mit einer daraus resultierenden geringen Lebensfreude der Arbeitnehmer zu einem Problem.

Seit Mitte der 90er Jahre kündigt sich ein neuer Zeitgeist an (Noelle-Neumann & Petersen 2001, S. 19 ff.). Dabei lässt sich keine einheitliche Trendlinie erkennen, vielmehr treten Kombinationen offenbar widersprüchlicher Wertentwicklungen auf. Eine zunehmend steigende, positive Einstellung zur Arbeit schließt einen immer wichtiger werdenden Lebensgenuss nicht aus. Noelle-Neumann beschreibt den Grundton des kommenden Zeitgeistes mit den Worten: „Die Verbissenheit ist verschwunden, neue Werte bestehen neben alten, der Weltuntergang findet nicht statt“ (Noelle-Neumann & Petersen 2001, S. 22).

Die Theorien des Wertewandels befassen sich primär mit Werteveränderungen aus einer makrosoziologischen Perspektive. Dabei spielen geschichtliche Ereignisse und sozioökonomische Faktoren die größten Rollen. Die Jugend wird bei Noelle-Neumann und Inglehart in einen besonderen Fokus gestellt. Beide Wissenschaftler machen die Jugend als auslösenden Faktor für eine veränderte Werteorientierung verantwortlich, was den besonderen Fokus auf diese Population in dieser Studie legitimiert.

### 2.2.3 Sozialpsychologischer Theorieansatz

Schlöder (1993) wählt im Gegensatz zu den Theorien aus dem vorangegangenen Kapitel einen Ansatz auf der Mikroebene, der in ein Modell der „Wert-Kongruenz“ mündet. Ins Zentrum seiner Analyse stellt er ein sozialpsychologisches Kommunikationsmodell. Er geht von der Überlegung aus, dass eine „sprachpsychologische Konzeption von Werten und Werthaltungen [...] vor allem die Aufgabe [hat; Anmerkung des Verfassers], deren subjektive Bedeutung und Relevanz aus ihrer Stellung im Kommunikations- und Interaktionsprozess zu verdeutlichen“ (Schlöder 1993, S. 37).

Werte unterliegen auf der Ebene des Subjekts multiplen Veränderungen. Dabei werden Situationen, Gegenstände, Ereignisse und Zustände positiv oder negativ bewertet. Im Rahmen der Hochschulsozialisation kann dies beispielsweise die persönliche und prägende Bewertung eines Prüfungsergebnisses sein. Werturteile sind nach ihrer Situation an deontologische Aspekte, Aufforderungen und Verpflichtungen von Handlungen gebunden (Schlöder 1993, S. 112 ff.). Die Verpflichtung auf Werte – als gesellschaftliche Tatsache im Sinne Durkheims – hat zwei unterschiedliche Grundlagen: erstens die rationale Begründung der Richtigkeit (Verpflichtung durch Überzeugung) und zweitens die gesellschaftliche Sanktion (Verpflichtung durch Zwang). Die rationale Begründung der Richtigkeit zerfällt in zwei Formen: die deduktive Ableitung aus den letzten Werten und die Begründung durch Untersuchungen von Handlung-Folge-Beziehungen.

Eine gesellschaftliche Dimension leitet Schlöder (1993, S. 120 ff.) von Moscovicis Begriff der „sozialen Repräsentation“ (Moscovici 1988) ab. Soziale Repräsentationen werden als gesamtgesellschaftliche Festlegungen oder Konventionen angesehen, die eine bestimmte Auffassung von der Welt und den Gegenständen in ihr vermitteln. Einen Bezug zur Welt der Gegenstände erhalten die sozialen Repräsentationen in unseren individuellen Empfindungen, Vorstellungen und Erlebnissen, die beständig und für alle Subjekte „gleich“, d.h. allgemein, sein sollen. Dieser Zustand ist nicht als „Gegebenes“ anzusehen, sondern er hat die Funktion der sozialen Vorstellungen, die für das gesamte Kollektiv kennzeichnend sind. Darin kann eine konstruktivistische Perspektive gesehen werden (Krobath 2009, S. 478), die als Folge der Erkenntnisse von Gegenständen und dem Austausch von Informationen über die objektive Welt durch soziale Repräsentationen bedingt ist und eingenommen wird. Schlöder (1993, S. 132 ff.) bezieht diese Theorie auf die Perspektive des Wertens. Er definiert Werte in diesem Kontext als Regeln, auf die sich Personen innerhalb von Kommunikationsprozessen zur Begründung von Werturteilen und zur Legitimation ihrer Handlungen beziehen (Schlöder 1993, S. 133). Somit werden kommunikations- und interaktionstheoretische Überlegungen mit der

logischen Analyse verbunden, und soziale Regeln, basierend auf Kommunikation und Interaktionen, können zugrunde gelegt werden. Die Kommunikation hat nicht nur die Funktion, Interaktionen zu regeln, sondern auch den Sinn, das Individuum von der Richtigkeit eines Werturteils, eines Gebotes oder einer Handlung zu überzeugen. Das heißt aber, dass Kommunikation im einzelnen Subjekt wirksam wird. Werte haben damit auch eine motivierende und identitätsstiftende Aufgabe. Verändern können sich Werte im Licht neuer Erfahrungen, in wandelnden Bedingungen und zugunsten anderer Ideale, die mehr oder andere Formen von Rationalität ermöglichen. Jedoch gelten Werte auch als gesetzt, akzeptiert und unveränderlich, vorausgesetzt, dass die Veränderungen der Spielregeln selbst nicht Gegenstand des gesamten gesellschaftlichen Spiels sind. Hier wären die einhergehenden Regeln als nicht absolut und überzeitlich existierend zu verstehen. Zusammenfassend kann zu dieser komplexen Thematik gesagt werden, dass Werte Konstanz und Variabilität in sich vereinen (Schlöder 1993, S. 134).

Schlöders Überlegungen münden in ein „Wert-Kongruenz“-Modell (Schlöder 1993, S. 164). Hier werden in einem ersten Schritt drei Ebenen unterschieden, die durch Spannungsfelder beschrieben sind (Krobath 2009, S. 481):

1. Regelebene (Spannungsverhältnis zwischen allgemeinen Werte-Idealen und konkreten Werturteilen)
2. Ebene der Intersubjektivität (Spannung zwischen Sozialem und Individuellem)
3. Subjektebene (Spannung von Werthaltungen und Motiven untereinander)

Die Ebenen sind nach Schlöder (1993, S. 164) wechselseitig voneinander abhängig. Als Folge davon strebt jede der drei genannten Ebenen durch ein spezielles Prinzip nach Wert-Kongruenz. Hieraus ergeben sich zwei – im engeren Sinn (sozial-) psychologische – Hypothesen:

„1. Personen sind bestrebt, die intersubjektive Wert-Kongruenz im interpersonalen Kommunikationsprozess zu erhöhen.

2. Personen sind bestrebt, die interpersonale Wert-Kongruenz zu erhöhen, nämlich die Kongruenz von Verhalten und Erleben, Neigungen und Interessen – all dessen, was Bestandteil ihres motivationalen Systems und der reflexiven Kontrolle zugänglich ist (und als solches dem Selbstkonzept angehört)“ (Schlöder 1993, S. 165).

Schlöder argumentiert bei der Aufarbeitung der Hypothesen mit folgenden Unterschieden gegenüber Konsistenztheorien bzw. Spannungs-Reduktionstheorien: Das Streben nach Kongruenz beinhaltet kein eigenes, psychologisches Motiv, es ist ein „aus dem Wertbezug abgeleitetes und kein eigenständiges Motiv“ (Schlöder 1993, S. 165), wie das Streben nach Kongruenz und Konsistenz überhaupt. Das Kongruenzstreben ist nicht nur auf gegenwartsbezogene Ausgleiche gerichtet, sondern aktiv-gestaltend, zukunftsorientiert im Sinne des Strebens nach Selbstkonsistenz bei gleichzeitiger Selbst-Erweiterung (Schlöder 1993, S. 166). Des Weiteren ist das Kongruenzstreben nicht nur an der subjektiven Kongruenzschätzung orientiert, sondern auch an einer objektiven (d.h. intersubjektiven), in Kommunikationsprozessen herstellbaren Ordnung. Das Kongruenzprinzip ist nicht als abstrakt-formal aufzufassen, sondern kann zu einer relativen Inkonsistenz der inhaltlichen Wertbestimmung führen. Die konkret bestimmenden Werte der Persönlichkeit sind, bezogen auf diese Werte, nicht nur kognitiv widersprüchlich, sondern mit dynamischen und konflikthaft-gegenläufigen Handlungstendenzen verbunden. Dennoch erreicht nach Schlöder (1993, S. 166) jede Person „einen Grad der Wertbalance, der für eine individuelle Motivationsstruktur als ein in sich mehr oder weniger geschlossenes System von Werthaltungen, Interessen und Motiven kennzeichnend ist.“

Schlöder (1993, S. 213 f.) identifiziert als einen entscheidenden Einflussfaktor gruppenspezifische Wertestrukturen, intrapersonale Motivationsstrukturen und kulturspezifische Wertemuster. Werte sind in Schlöders Theorie (1993, S. 211) soziale Repräsentationen, die sowohl Bedingungen als auch Folgen dieser sozialen Repräsentationen sind und daher als „unabhängige“ und „abhängige“ Variable betrachtet werden müssen. Diese Werteausprägungen geben wichtige Informationen über vorherrschende kulturelle Systeme und Einstellungen von Individuen (vgl. Schlöder 1993, S. 214).

Die Theorie Schlöders zeigt wichtige Aspekte für die Werteveränderung innerhalb der Hochschulsozialisation auf. Kommunikations- und Interaktionsprozesse sind dabei wichtige Faktoren der Persönlichkeits- und Werteentwicklung. Beispielsweise kann dies im Hochschulbetrieb beim Halten von Referaten oder Ablegen von mündlichen Prüfungen erfolgen. Hier werden die von Schlöder angeführten Faktoren, wie Motivationsstrukturen und kulturspezifische Wertemuster, als zentrale wichtige Größen für die Sozialisation an Hochschulen genannt. Des Weiteren überschneidet sich die Wichtigkeit von kulturspezifischen Wertemustern mit der kognitiven Rationalität in Parsons Theorie über die amerikanische Universität. Schlöder (1993) formuliert anhand seiner Theorie Eckpunkte zur Werteveränderung, die einen wichtigen Bezug zur theoretischen Herangehensweise an die Forschungsfrage bieten.



Im folgenden Kapitel werden Werte im Rahmen von kulturtheoretischen Ansätzen und die vielfältigen Querverbindungen von Bedeutungs- und Anwendungszusammenhängen, die von den Kulturtypen und Motivationen ausgehen, dargestellt.

### 2.2.4 Kulturtheoretische Ansätze

Die kulturvergleichende Wertetheorie entstand in den Vierziger und Fünfziger Jahren des letzten Jahrhunderts im Schnittfeld der Soziologie und Psychologie. Florence Kluckhohn gilt hier als Vordenkerin. Sie bearbeitete primär die These, dass es eine begrenzte Zahl an grundlegenden menschlichen Problemen gibt, die alle Menschen unabhängig von Ort und Zeit lösen müssen (vgl. Schlöder 1993, S. 48). Die kulturell vorherrschende Werteorientierung kann dabei als Grundlage für die Lösung dieser Probleme verstanden werden. Jede Kultur löst diese Probleme im Rahmen des sozialen Handelns anders und hat folglich eigene vorherrschende und spezifische Wertausprägungen (vgl. Renner 2005, S. 39). Im Rahmen der Hochschulsozialisation bedeutet das stark verkürzt, dass die Studierenden für die Bewältigung ihrer Probleme eigene Lösestrategien entwickeln. Diese Lösungsstrategien spiegeln sich in Kulturen und Werten wider.

#### 2.2.4.1 Der Ansatz einer universellen Wertetheorie um die Forschergruppe Schwartz

Schwartz baut in seinen Publikationen auf den Arbeiten von Rokeach (Kapitel 2.2.1.3) auf. Werte werden bei ihm als Kriterien angesehen, die Menschen zur Auswahl, Beurteilung und Einschätzung von Handeln verwenden (Schwartz 1992, S. 1). Werte sind für ihn im Kontext seiner Forschungen „AS A GUIDING PRINCIPLE IN MY LIFE“ (Schwartz 1992, S. 17) zu sehen. Sie basieren auf einem motivationalen Ansatz (Schwartz 1992, S. 4) und einem Interessenbezug zwischen individueller und kollektiver Orientierung (Schlöder 1993, S. 81). Der motivationale Ansatz nimmt an, dass Werte funktional in drei universellen und existenziellen Grunderfordernissen des Lebens verankert sind, auf die alle Menschen und Gesellschaften Antworten geben müssen (Schwartz 1992, S. 4): „Needs of individuals as biological organisms, requisites of coordinated social interaction, and survival and welfare needs of groups.“ Aus diesen drei existenziellen Grunderfordernissen leitet Schwartz (1992, S. 5ff.) elf einzelne

Motivationsarten von Werten ab: *Self-Direction*, *Stimulation*, *Hedonism*, *Achievement*, *Power*, *Security*, *Conformity*, *Tradition*, *Spirituality*, *Benevolence* und *Universalism*.

Schwartz vertritt die Position, dass seine theoretisch angenommenen Dimensionen für die Erforschung von Kulturen, die meist von nationalen Gruppen vertreten werden, gültig sind. Er setzt voraus, dass die vertretenen Werte der Gesellschaftsmitglieder auf einen zugrunde liegenden kulturellen Konsens der Gesellschaft hinweisen. Diese spiegeln sich wieder in Normen, Verfahren und Institutionen einer Gesellschaft. Für Schwartz teilen die Mitglieder einer führenden Gruppe in einer Nation werterelevante Erfahrungen. Sie sind darauf sozialisiert, gemeinsame Werte anzuerkennen und als gegeben hinzunehmen (vgl. Mohler & Wohn 2005, S. 8).

Seine Wertestruktur beschreibt Schwartz als universell. Sie hat kulturübergreifende Konsequenzen, die universelle Gegensätze und Verbundenheit zwischen Werten in den einzelnen Kulturgruppen bewirken. Aus diesem Grund ist das Grundgerüst für alle Samples seiner Studie dasselbe; die Wichtigkeit der Werte und die Beziehungen zwischen den Wertetypen sind hingegen relativ. Probleme sieht Schwarz in der Identifikation von Dimensionen einer Kultur, da sich Kulturen und Nationen unterscheiden: Eine Nation besteht aus einer großen Vielfalt an diversen Kulturen, und genau diese Vielfalt ist heikel für die geplante Identifikation der kulturellen Dimensionen (vgl. Mohler & Wohn 2005, S. 7).

Die Gültigkeit seiner Theorie testete Schwartz zwischen 1988 und 1992 in 41 kulturellen Gruppen bzw. 38 Nationen (insgesamt 86 Studien). Hierfür verwendete er ein Inventar von 56 Werte-Items. Die untersuchte Population setzte sich zum größten Teil aus Lehrern oder Studenten zusammen. Bezüglich dieser methodischen Schwäche räumt Schwarz ein, dass Lehrer eine große Rolle für die Sozialisation von Werten in der Bevölkerung spielen und die wichtigsten Träger von Kultur sind. Dies ist der Grund, weshalb er von einer „annähernden Repräsentativität“ der Stichprobe ausgeht. Anhand Multidimensionaler Skalierung testete Schwartz, ob die theoretisch hergeleiteten Werte der Empirie standhalten (vgl. Mohler & Wohn 2005, S. 6 f.).

Die empirischen Untersuchungen kommen zu dem Ergebnis, dass Menschen ihr Leben kulturunabhängig in den oben aufgeführten Motivationsarten ausrichten, Spirituality ausgenommen (Schwartz 1992, S. 15). Schwartz (1992, S. 43 ff.) fasste in weiteren Analysen die zehn Wertearten in jeweils zwei gegensätzliche Wertepaare höherer Ordnung zusammen: *Openness To Change* (Self-Direction, Stimulation und Hedonism) versus *Conservation* (Conformity, Tradition und Security) und *Self-Enhancement* (Hedonism, Achievement und Power)

versus *Self-Transcendence* (Benevolence und Universalism) (vgl. Mohler & Wohn 2005, S. 6).

Schwartz vertritt aufgrund seiner Ergebnisse den Standpunkt, dass mit diesen Daten in nahezu allen Kulturen zehn identische Wertetypen ausgemacht werden können (Schwartz 1992, S. 37). Dies wurde lange Zeit als Beleg für die universelle Gültigkeit seines Ansatzes gedeutet. 2005 unternahmen Mohler & Wohn (2005) anhand einer Sekundäranalyse des European Social Survey (ESS) den Versuch, die Wertestruktur von Schwartz zu rekonstruieren. Dabei zeigte keines von den 19 untersuchten Ländern die Wertestruktur von Schwartz auf (Mohler & Wohn 2005, S. 16). Gründe für die nicht deckungsgleichen Ergebnisse sahen Mohler & Wohn in der Stichprobe von Schwartz und dem European Social Survey. Des Weiteren merkten die Autoren an, dass die Auswertungsanweisungen von Schwartz nicht immer eindeutig sind und es dadurch zu Artefakten von unterschiedlichen Interpretationen seiner Anweisungen kommen kann.

### 2.2.4.2 Renners wertellexikalisches Modell des Kulturvergleichs

Einen anderen Zugang zum kulturtheoretischen Ansatz wählt Renner (2005). Nach Krobath (2009, S. 411) stellt diese Untersuchung den theoretischen ‚state of the art‘ dar. Sein Forschungsziel ist es, den Nachweis zu erbringen, dass in jeder Kultur Werte vorherrschen, welche den ethischen Grundorientierungen der Kultur entsprechen.

Renner (2005, S. 113) geht von der Überlegung aus, dass die bisherigen „universellen“ Ansätze zur Erfassung von Wertorientierungen zu kurz greifen; deshalb entwirft er ein „motivationspsychologisches Gesamtmodell“ (Renner 2005, S 14 f.). Werte werden hier als Klassen von Motiven angesehen. Sein Modell basiert auf Handlungserwartungshaltungen, die über ‚Valenzen‘ auf Wertorientierungen und Interessen einwirken. Valenzen erklären die auf die spezifische Situation beschränkte subjektive Attraktivität von zu bewertendem alternativem Verhalten, von Objekten oder Sachverhalten. Allerdings bestimmen Werte auch Valenzen, die von subjektiven Faktoren abhängen, wie beispielsweise die Bewertung von Handlungsalternativen zur Realisierung eines Wertes.

Aus seinen Überlegung leitet Renner (2005, S. 67) die drei nachstehenden Hypothesen ab. Erstens soll es möglich sein, einen Fragebogen auf der Basis der Klassischen Testtheorie zu konstruieren, der Wertorientierungen reliabel und valide misst. Die zweite Hypothese beinhaltet die Annahme, dass sich Werteveränderungen nachweisen lassen. In der dritten Hypo-

these trifft Renner die Annahme, dass sich die Wertedimensionen der österreichischen Kultur, der südafrikanischen Kultur und der arabischen Kultur voneinander unterscheiden. Renner nimmt hierfür an, dass die Unterschiede die speziellen kulturellen Gegebenheiten der Länder widerspiegeln.

Renner greift für die Entwicklung des Erhebungsinstruments auf den lexikalischen Ansatz zurück. Er vertritt die These, dass das Denken (über interindividuelle Unterschiede) die Sprache prägt (Renner 2005, S. 63). Somit lassen sich aus sprachlichen Nuancen Werteorientierungen und ethische Überzeugungen ableiten. Praktisch geht Renner den Weg, indem er alle der Fragestellung entsprechenden Begriffe, wie z.B. Begriffe, die menschliche Eigenschaften beschreiben, aus dem Lexikon einer Sprache entnimmt. In einem ersten Durchlauf wählt er Hauptwörter und Eigenschaftswörter, welche menschliche Werte im Sinne von „Leitmotiven“ im Leben beschreiben. In einem zweiten Schritt wird diese Liste (Taxonomie) durch Weglassen bedeutungsähnlicher Begriffe auf eine überschaubare Länge reduziert. Zudem wurden die Eigenschaftswörter, aufgrund hoher Interkorrelationen zwischen Substantiven und Adjektiven (Renner 2005, S. 77), entfernt. Anschließend werden die verbleibenden Begriffe einer Stichprobe von Personen vorgelegt mit der Bitte, sich selbst oder eine ihnen bekannte Person auf einer 9-stufigen Skala einzuschätzen (Renner 2005, S. 69). Die testtheoretische Überprüfung anhand einer Faktorenanalyse ergibt, dass die nachstehenden fünf Skalen mit 13 Subskalen gebildet werden können:

Tabelle 3: Wertedimensionen von Renner (2005, S. 79)

Skala	Subskala	Item-/ Wörterzahl	Cronbachs Alpha
1. Intellektualität		11	.88
	1.1 Weltoffenheit	8	.85
	1.2 Kultur	3	.92
2. Harmonie		11	.87
	2.1 Gemeinschaft	3	.87
	2.2 Familie	4	.74
	2.3 Liebe zum Leben	4	.79
3. Religiosität		12	.95
	3.1 Glaube	9	.74
	3.2 Gnade	3	.74
4. Materialismus		10	.85
	4.1 Eigentum	3	.89
	4.2 Erfolg	3	.73
	4.3 Genuss	4	.73
5. Konservatismus		10	.91
	5.1 Nationalismus	6	.91
	5.2 Verteidigung	2	.89
	5.3 Pflichtbewusstsein	2	.93

Tabelle 3 zeigt die Skalen und Gütekriterien des Erhebungsinstruments von Renner. Hier fällt auf, dass die einzelnen Subskalen eine unterschiedliche Anzahl von Wörtern aufweisen. Die Reliabilitätswerte (Cronbachs Alpha) weisen in diesem Erhebungsinstrument akzeptable Werte auf. Insgesamt sind in diesem Erhebungsinstrument 108 Wörter bzw. Items eingesetzt worden.

Weitere Validitätsprüfungen wiesen eine konvergente Validität durch Korrelationsprüfungen bzw. Strukturgleichungsmodellierungen nach. Zudem wurde anhand des Schwartz Value Survey die diskriminante Validität durch mittelhohe Korrelationen dargelegt (Renner 2005, S. 109).

Anhand der zweiten Hypothesenprüfung wird aufgezeigt, dass die kulturtypischen Wertorientierungen einer Person hinsichtlich ihres quantitativen Ausprägungsgrades Veränderungen unterliegen. Hier konnte Renners Untersuchung aufzeigen, dass sich die Werte von Intellektualität, Harmonie und Materialismus innerhalb eines Jahres mit sehr unterschiedlicher Intensität verändern (Renner 2005, S. 110). Dagegen bleiben Religiosität und konservative Wertorientierung über den untersuchten Einjahreszeitraum stabil. Zusammengefasst bleiben Werte in einem weltanschaulich eingebetteten System konstant, während nicht-ideologische Wertorientierungen erheblichen Schwankungen unterliegen (Renner 2005, S. 110).

Die dritte Hypothese wurde unter Zuhilfenahme der neu erstellten Wertetaxonomien (Hypothese 1) bei einer afrikanischen Kultur (Northern Sotho), europäischen Kultur (Österreich) und arabischen Kultur (Ägypten) überprüft. Erwartungsgemäß konnten hier Werte gefunden werden, die sich von den österreichischen Kultur erheblich unterscheiden und die ethischen Grundannahmen der jeweiligen Kultur abbilden (Renner 2005, S. 113). Die Werte im Northern Sotho zeigen aus westlicher Sicht eine „Vermengung“ religiöser und gemeinschaftsbezogener Werte, die alle Lebensbereiche bestimmen, während sich in Ägypten eine Durchdringung politischer und nationaler Anliegen durch religiöse Werte zeigt. Im Gegensatz dazu stehen religiöse und politische Konzepte in Österreich isoliert dar, haben keine Relevanz für andere Lebensbereiche und werden nur gering befürwortet. Renner (2005, S. 111) leitet daraus ab, dass diese Konzepte gewissermaßen die Privatangelegenheit jedes einzelnen sind.

Nach Renner (2005, S. 113) ist aufgrund der Ergebnisse davon auszugehen, dass der kulturpsychologische Ansatz seine berechnete Gültigkeit hat. Hieraus leitet Renner ab, dass Werte kulturspezifisch untersucht und interpretiert werden müssen. Bezogen auf die Hochschulsozialisation würde dies bedeuten, dass eine Untersuchung auf Grundlage der Fachkultur zentral ist und den Ansatz der Sozialisation der gesamten Hochschule auf die Studierenden abwertet. Neben der inhaltlichen Frage zum kulturpsychologischen Ansatz wird darüber hin-

aus der lexikalische Ansatz für die Werteforschung aufgegriffen und als bedeutsam für diesen Forschungszweig dargelegt.

### 2.3 Jugend, Wertewandel und Hochschulsozialisation

Die heutige Jugend wird einerseits in Ressentiments zum Sündenbock für gesellschaftliche Fehlentwicklung stilisiert. Andererseits wird diese „gescholtene“ Jugend zugleich als zukünftiger Hoffnungsträger gesehen und erhält somit eine idealisierende Rolle. Somit treten seitens der Erwachsenengeneration Stigmatisierung und Wunschvorstellungen in Kontrast. In Bezug auf die Jugendlichen selbst ist zudem deren Selbstanspruch zu berücksichtigen. Diese Strukturen und Rahmungen zeigen einen Teil der jugendlichen Lebenswelt auf: zwischen einem erfüllten Leben, den realen Lebensbedingungen, den strukturellen Barrieren, eigenen und fremden Erwartungen.

Wissenschaftsdisziplinen betrachten die Lebensphase Jugend aus unterschiedlichen Perspektiven und stellen verschiedene Rollen ins Zentrum der Betrachtung. Beispielsweise ist es in der Forschung zur Erziehungswissenschaft unbestritten, dass Jugendliche erziehungsbedürftig sind und daher besondere pädagogische Bemühungen erforderlich sind (Scherr 2006, S. 86). In der Psychologie zählt vor allem die Entwicklungspsychologie zu der Unterdisziplin, die sich mit der Jugendphase befasst. Mit Scherr (2006, S. 86) gewinnen die entwicklungspsychologischen Theorien des Jugendalters ihre Nachvollziehbarkeit daraus, dass sie nachvollziehbare Erklärungen für erlebte Dynamiken und Schwierigkeiten anbieten, wie beispielsweise in der Pubertät.

Im Zentrum dieses Kapitels steht die Betrachtung der Lebensphase Jugend unter soziologischer Perspektive. Dies bedeutet, Jugend als ein gesellschaftliches Phänomen zu betrachten (vgl. Scherr 2006, S. 86). Dem Leser soll in diesem Kapitel dargelegt werden, dass dieser Lebensabschnitt zugleich anregend, turbulent und belastend erscheint.

### 2.3.1 Wertorientierung im Rahmen der jugendlichen Entwicklungsaufgaben

Der heutige Begriff „Jugend“ setzte sich erst zu Beginn des 20. Jahrhunderts durch (Ferchhoff 2007, S. 86). Heute wird die Meinung vertreten, dass die Lebensphase Jugend eine eigenständige ist. Allerdings sind die Übergänge von der Kindheit in die Jugendzeit bzw. von der Jugendzeit zum Erwachsenenalter nicht eindeutig definiert und zeitlich fixiert. Zum Teil werden feste und schwach ausgeprägte Rituale, wie die Einschulung oder Religionswahl, für Entwicklungsfortschritte festgemacht. Andererseits können auch biologische Faktoren genannt werden, die mit der Übernahme von immer größeren Verantwortungen und Pflichten einhergeht. Als Startpunkt für den Eintritt in die Jugendphase wird oft die Pubertät ausgemacht (Ferchhoff 2007, S. 87). Sie ist Ausgangspunkt für körperliche, psychische und soziokulturelle Entwicklungs- und Reifeprozesse. Dagegen hat das Ende des „sozialen Schonraums“ Jugendphase keinen einheitlichen Zeitpunkt. Zum Teil werden Ereignisse, wie die Heirat oder der Beginn einer Arbeitstätigkeit, als Übergang in die Erwachsenenphase definiert.

Hurrelmann & Quenzel (2012, S. 39 ff.) beschreiben die Jugendphase als Statuspassage. In dieser Phase sind vier zentrale Entwicklungsaufgaben zu bewältigen: die Qualifizierung für den Beruf, der Aufbau einer eigenen Geschlechterrolle und Partnerbindung, die Entwicklung einer Konsumentenrolle und die Partizipation an Werteentwicklung und politische Teilhabe. In den nachstehenden Absätzen soll auf jeden Punkt einzeln eingegangen werden.

In der Entwicklungsaufgabe zur Berufsqualifizierung sollen kognitive, soziale und berufsrelevante Fähigkeiten angeeignet werden. Ziel ist es, durch aktives Arbeiten und Beschäftigung Aufgaben, die gesellschaftlich relevant sind, zu übernehmen. Eine selbstgesteuerte und „intrinsische“ Motivation ist für das Erbringen von Leistungen und Qualifikation Voraussetzung. Das Verlassen dieser Phase ist für einen Teil der Jugendlichen nicht oder nur schwer möglich. Aufgrund der wirtschaftlichen Krisensituation stehen zu wenige Arbeitsplätze zur Verfügung. Jugendliche versuchen diesem Zustand mit immer höheren und längeren Bildungsanstrengungen entgegenzukommen. Dies ist ein Grund für die Ausdehnung dieser Lebensphase.

Der Aufbau einer eigenen Geschlechterrolle und Partnerbindung beinhaltet die emotionale und soziale Ablösung von der Herkunftsfamilie und den Aufbau von Kontakten zu Gleichaltrigen. Eine Bedingung hierfür ist die Herausbildung der Geschlechterrolle zusammen mit der Suche nach individueller sexueller Orientierung. Ist diese Entwicklungsaufgabe bewältigt, besteht die Bereitschaft zur Partnerschaft und Familiengründung mit eigenen Kindern. Hieraus resultiert die „biologische Reproduktion“ der eigenen und gesellschaftlichen Existenz. Die aktuelle Ausprägung dieser Phase wird stark von der vorherigen Entwicklungsphase be-

einflusst. Da eine Grundsicherung fehlt, entschließen sich viele Jugendliche gegen die Familienrolle und schieben die Geburt von Kindern weit bzw. ganz weg. In Bezug zu früheren Generationen hat sich diese Phase stark verändert und wird verlängert bzw. nie überwunden.

Darüber hinaus ist die Entwicklung einer Konsumentenrolle das Ziel, einen adäquaten Umgang mit den Angeboten aus dem Wirtschafts-, Freizeit- und Mediensektor zu erlernen. Der Umgang mit den eigenen Bedürfnissen, Stärken und Schwächen in Verbindung mit Haushaltung des finanziellen Budgets ist hierfür zentral. Eine angemessene Nutzung dieser Ressourcen führt zu einer Erholung und Wiederherstellung der aufgezehrten Kreativität. Allerdings haben Jugendliche zum Teil schon sehr früh fast unbeschränkten Zugriff zu Konsumgegenständen.

Die letzte Entwicklungsaufgabe ist die Partizipation zur Werteentwicklung und politischen Teilhabe. Ziel ist hier die Fähigkeit zur aktiven Beteiligung an Angelegenheiten der Gemeinschaft. Sozialer und gemeinschaftlicher Zusammenhalt kann als Endpunkt dieser Entwicklung gesehen werden. Die Festlegung von eigenen Standards, wie sie in Werten zu finden sind, ist hierfür Voraussetzung. Gesellschaftliche und politische Partizipation kann schon mit dem Beginn der Jugendphase durch Mitwirken an sozialen oder politischen Projekten gestaltet werden. Wichtige Institutionen sind hierfür die Gemeinde, Schule, Peers und die Familie.

Die dargelegten Entwicklungsaufgaben und der damit einhergehende Übergang zum Erwachsenenstatus werden im seltensten Fall zeitgleich beenden. In der Realität geht man von einer ungleichen Bewältigung der Phasen aus. Im Bezug darauf spricht man von einer Statusinkonsistenz als typisches Strukturmerkmal dieser Phase (Hurrelmann & Quenzel 2012, S. 43 f.).

Diese Bedingungen und zu bewältigenden Aufgaben nehmen Einfluss auf die jugendliche Lebenswelt. Hierbei spielen die dargelegten Sozialisationsbedingungen eine wichtige Rolle für das Handeln und Verhalten der Jugendlichen. Diese Einflüsse spielen eine zentrale Rolle und sind Voraussetzung zur Veränderung von Werten. Im Folgenden wird daher der Versuch unternommen, die Wertorientierungen der Jugendlichen in den Kontext der Lebensphase Jugend einzuordnen.

Der Beginn des neuen Jahrtausends war Ausgangspunkt für die deutlich stärkere Betonung der materialistischen Werte, die zudem mit den postmaterialistischen Wertorientierungen verbunden werden (Hurrelmann & Quenzel 2012, S. 205 ff.). Der fortschreitende Trend bis heute zeigt, dass Fleiß und Lebensgenuss ebenso wie Sicherheit und Selbstentfaltung sich nicht ausschließen, sondern ergänzen. Leistungs- und Genusswerte werden, im Gegensatz zur Eltern- und Großelterngeneration, versucht zu kombinieren. Fleiß und Ehrgeiz charakterisie-



ren eine aufgeschobene Bedürfnisbefriedigung; Lebensgenuss symbolisiert dagegen eher die momentane Befriedigung von Bedürfnissen. Die Jugendlichen bewerten Leistung und Genuss beinahe gleich hoch und unterscheiden sich damit auffällig von der älteren Bevölkerungsgruppen (Gensicke 2010, S. 196).

Im Rahmen dieser Diskussion wird immer wieder hervorgehoben, dass die jugendliche Generation mit diesen Werten auf die Krise des Wohlfahrtsstaates reagiert. Die Krise basiert für die Jugendlichen vorwiegend auf hoher Jugendarbeitslosigkeit oder unsicheren Beschäftigungsverhältnissen. Trotzdem möchte die junge Generation ihre hohe Lebensqualität bei ausreichendem Genuss nicht vernachlässigen.

Hinsichtlich der historischen Betrachtung der Werteorientierung zeigt ein Vergleich von vier Jugendgenerationen nachstehendes Bild: Die Alterskohorte der Studierendenbewegung nach 1968 und der Friedens- und Umweltbewegung nach 1986 vertrat immer weniger die postmaterialisten Ansichten, dagegen verstärkten sich materialistischen Orientierungen deutlich (Hurrelmann & Quenzel 2012, S. 206). Heute nähert sich der Anteil der Materialisten den Quoten der Großeltern aus der „skeptischen Generation“ der Nachkriegszeit an (Klein 2003, S. 111).

Die aktuelle Shell-Jugendstudie zeigt klare Präferenzen der Jugendlichen für bestimmte Werte (Gensicke 2010, S. 194 ff.). Eine Rangfolge von sechs Wertegruppen von Jugendlichen im Alter von 12 bis 25 Jahren leiten Hurrelmann & Quenzel (2012, S. 207 ff.) aus der Shell-Jugendstudie ab.

Die erste Stelle auf der Rangfolge nimmt das „Wertebündel“ aus Freundschaft, Partnerschaft und einem guten Familienleben ein.

An zweiter Stelle folgt das Streben, eigenverantwortlich zu leben, zu handeln und viele Kontakte zu anderen Menschen zu haben. Hierzu gehören die Unabhängigkeit von anderen Menschen und das Bedürfnis, sich bei seinen Entscheidungen auch von seinen Gefühlen leiten zu lassen. Hieraus folgt, dass sich die vorherrschenden Grundwerte auf die private Harmonie, auf den Anspruch einer eigenständigen Lebensführung und auf Bedürfnisse nach Geselligkeit und sozialen Austausch beziehen. Die ersten zwei dominierenden Wertegruppen sind für die Jugendlichen in den vergangenen Jahren noch wichtiger geworden.

Die dritte Wertegruppe orientiert sich an einem übergreifenden Lebensbewusstsein. Hier werden die Werte angesprochen, die über die Bedeutung der eigenen Person und des sozialen Nahbereichs hinausgehen. Hier spielt Religiosität eine wichtige Rolle. Darüber hinaus sind Gesundheits- und Umweltbewusstsein für diese Gruppe bedeutend.

Als „Sekundärtugenden“ kann die vierte Wertegruppe mit folgenden Indikatoren charakterisiert werden: Respekt vor Gesetz und Ordnung, Fleiß und Ehrgeiz sowie das Streben nach Sicherheit.

Die fünfte Wertegruppe beinhaltet die Werte des politischen und sozialen Engagements, wobei die Jugendlichen das soziale und das karitative Engagement deutlich höher bewerten als das politische.

Die sechste Wertegruppe ist durch Materialismus und Hedonismus gekennzeichnet. Hierunter sind Werteorientierungen zu verstehen wie Wunsch nach Macht und Einfluss, Streben nach einem hohen Lebensstandard sowie die Haltung, dass man die eigenen Bedürfnisse auch gegen andere durchsetzt und die guten Dinge des Lebens in vollen Zügen genießt.

Die siebte und in der Rangordnung letzte Gruppe der Wertorientierungen umfasst die Tradition und Konformität. Die Indikatoren dieser Wertegruppe sind „Stolz auf die deutsche Geschichte“, das „Festhalten am Althergebrachten“ und die „Bedürfnisses, das zu tun, was die anderen auch tun“.

Die empirischen Ergebnisse belegen, dass der Wertewandel der Jugendlichen zu Beginn des neuen Jahrtausends eine Reaktion auf die veränderten gesellschaftlichen Problemlagen ist. Dabei ist besonders wichtig, dass bei den Jugendlichen bis in die 1990er Jahre hinein die umweltbezogenen politischen Ziele einen hohen Stellenwert besaßen; dagegen haben heute die arbeitsbezogenen Werte einen hohen Stellenwert. Damit hat ein Umdenken von einer ökologischen Orientierung zu einem ökonomischen Handeln stattgefunden.

Mit Hurrelmann & Quenzel (2012, S. 206 ff.) kann man grundlegend von einer Hinwendung zu individuellen leistungs-, macht- und anpassungsbezogenen Werteorientierungen ausgehen. Als übergreifender Trend hat sich die Priorität der Jugendlichen zur persönlichen Bewältigung konkreter und praktischer Probleme hin verschoben. In der langen Lebensphase Jugend sind Männer und Frauen vorwiegend damit beschäftigt, ihren Alltag zu organisieren und sich individuelle Chancen für eine berufliche und gesellschaftliche Integration zu sichern. Aus diesem Grund bleibt für ein soziales und politisches Engagement keine Zeit wie noch in der „Wohlfahrtszeit“ der 1960er bis 1990er Jahren.

### 2.3.2 Die Jugendphase im Kontext der Hochschule

Das Studium ist zu einer der wichtigsten Abschnitte im menschlichen Lebenslauf geworden. Es soll die Qualifikation für die Arbeitswelt sichern (vgl. Kapitel 2.3.1), nämlich eine hochwertige Bildung als Zugang zu hervorragend bezahlten Berufen. Zudem lässt diese Phase einen lang andauernden biografischen Spielraum für das Abwägen von Bildungsentscheidungen, Bildungsrenditen und die Planung von Zukunftskonzepten (Hurrelmann & Quenzel 2012, S. 131 ff.). Andererseits kann das Studium als „Moratorium“ dienen, wenn es den Eintritt ins Erwerbsleben hinauszögern soll.

Der Stellenwert des Studiums kann auch durch die Studierendenzahlen belegt werden. Der Anteil der Abiturienten pro Altersjahrgang hat sich in Deutschland von etwa 5 % im Jahr 1950 auf fast 40 % erhöht. Rund zwei Drittel davon nimmt ein Studium an den Universitäten auf, das andere Drittel wählt einen Studiengang in Fachhochschulen oder privaten Hochschulen. Obwohl die Ausbildungsdauer mit vier bis sieben Jahren sehr lange ist und im Schnitt im Alter von 27,5 Jahren beendet wird, schlagen immer mehr junge Frauen und Männer diesen Ausbildungsweg ein. Vergleicht man langfristig das Studium mit einer dualen Ausbildung, bietet das Studium trotz der hohen zeitlichen und auch finanziellen Investitionen eine freie und selbständige Lebensgestaltung und auch bessere und interessantere Berufs- und Verdienstmöglichkeiten.

Aus gesellschaftspolitischer Perspektive sind diese Entwicklungen aber nicht nur positiv zu bewerten (Hurrelmann & Quenzel 2012, S. 137). Grundlegend kann man davon ausgehen, dass ein in die Länge gestrecktes Studium für die persönliche Entwicklung nicht optimal ist. Viele Studierende schieben den Zeitpunkt des Absprungs aus der Hochschule immer wieder hinaus oder absolvieren zwei Studiengänge hintereinander („Doppelqualifikation“), weil sie unsicher sind, ob sie den beruflichen Anforderungen gewachsen sind. Das Studium erhält dadurch die Funktion eines ausgedehnten „Warteraums“. Zudem ist das Alter zwischen 21 und 30 Jahren eine Phase außerordentlich intensiver Leistungsfähigkeit und kreativer Entwicklungsmöglichkeiten. Aus diesem Grund ist aus der entwicklungspsychologischen und auch arbeitssoziologischen Perspektive dringend geraten, Modelle zur Gestaltung des letzten Studienabschnitts zu entwickeln, die Hochschulausbildung und berufliche Tätigkeit verbinden (Hurrelmann & Quenzel 2012, S. 138).

Auf die ständig steigenden Studierendenzahlen ist das deutsche Hochschulsystem nicht besonders gut eingestellt (Hurrelmann & Quenzel 2012, S. 132). Ein Kennzeichen hierfür ist die für viele Anfänger unübersichtliche und anstrengende Studieneingangsphase. Das hat zwei Gründe: Einerseits die mangelhafte Organisation der ersten beiden Studienjahre an den

Hochschulen und andererseits die unzureichende Studienvorbereitung durch das Gymnasium. Folglich sind viele Studierende in der Anfangsphase völlig mit dem Studium überfordert oder brechen das Studium ab.

Die im Rahmen der Europäischen Union erfolgte Umstellung der Studienstruktur auf Bachelor- und Masterstudiengänge hat die Hochschullandschaft verändert. Ein Bachelor-Studium ermöglicht einen ersten berufsqualifizierenden Abschluss nach rund drei Jahren. Jedoch streben die meisten Studierenden nach dem Bachelorabschluss gleich im Anschluss ein Masterstudium an. Allerdings sind die Studienabbrecherquoten insbesondere zu Beginn des Studiums mit rund einem Viertel sehr hoch. Des Weiteren haben sich die Studienzeiten kaum verkürzt, da die Studierenden in der Regel einen Mastertitel erlangen und teilweise einen Promotionsstudiengang anschließen, um für eine anspruchsvolle Berufskarriere gerüstet zu sein.

Im Rahmen der Lebensphase Jugend und innerhalb des Hochschulstudiums entwickeln die Studierenden Werteorientierungen, die entscheidenden Einfluss auf ihre Handlungen und deren Rechtfertigung für Entscheidungen in der Gesellschaft haben. Einen ersten Anhaltspunkt über die Entwicklung der gesamten westdeutschen Studierendenschaft erhält man aus der Studie „Alltagsbewußtsein und Milieustruktur der westdeutschen Studierenden in den 80er und 90er Jahren“ (Gapski, Köhler & Lähnemann 2000). Die Sekundäranalyse aus den Daten der Sinus-Studie zeigt nachstehende Unterschiede von Studierenden im Vergleich mit anderen Bevölkerungsgruppen. Die Studierenden des Jahres 1996 erwiesen sich gegenüber Schülern, gleichaltrigen Nicht-Studenten (19 bis 28-Jährige) und der Grundgesamtheit der gesamten Bevölkerung als liberaler, postmaterialistischer, offener und kritischer (Gapski, Köhler & Lähnemann 2000, S. 9). Die empirischen Ergebnisse belegen zudem, dass die Lern- und Bildungsbereitschaft, ähnlich wie bei der gleichaltrigen Vergleichsgruppe der Nicht-Studenten, über dem bundesweiten Durchschnitt liegt. Ungeachtet davon werden die damit verbundenen Bildungsrenditen in Bezug auf die damit verbundenen Karrierechancen kritisch und mit Verunsicherung gesehen: Bildung ist Voraussetzung für einen Arbeitsplatz, aber kein hinreichender Faktor oder Garant für berufliche Sicherheit und Beschäftigung (vgl. Gapski, Köhler & Lähnemann 2000, S. 7 f.). Darüber hinaus zeigt die Studie, dass sich Studierende gegenüber ihrer Umwelt durch Distinktion abgrenzen (vgl. Gapski, Köhler & Lähnemann 2000, S. 13). Kulturelle und künstlerische Neigungen werden bei den Studierenden als niveauvoll gewertet. Eine weitere Tendenz zeigt die hohe Zustimmung für das Gebilde aus postmaterialistischen und liberalen Einstellungen. Hieraus lässt sich der hohe Stellenwert des politischen, sozialen und ökologischen Engagements sowie einer toleranten Haltung ableiten (Gapski, Köhler &

Lähnemann 2000, S. 9). Daneben teilen die Studierenden die Forderungen der großen sozialen Bewegungen: Gleichberechtigung der Geschlechter, Infragestellung tradierter Geschlechterrollen und Anerkennung anderer Lebensweisen.

In einem ersten Überblick wurde die Werteorientierung der Studierenden am Ende des letzten Jahrtausends dargestellt; in einem nächsten Schritt wird die unmittelbare Sozialisation an der Hochschule anhand der psychologisch orientierten Studie von Husemann (2007) thematisiert. Im Kontext der Forschungsfrage zur Bedeutung und Veränderung von Lebenszielen im Übergang von der Schule zur Hochschule sind für die hier vorliegende Studie nachstehende Ergebnisse relevant.

Die Ergebnisse basieren auf der Analyse der im Rahmen der Studie „Transformation of Secondary School Systems and Academic Careers“ (TOSCA-Studie) erhobenen Daten. Anhand des erweiterten Aspirations Indexes, der 14 „Lebensziele“ beinhaltet, konnten zwei bipolare Dimensionen analysiert werden: intrinsische versus extrinsische Lebensziele sowie selbst-transzendente versus physische Zielinhalte (Husemann 2007, S. 62; S. 203). Anhand der Datenanalyse konnte festgestellt werden, dass sich die Studierenden erwartungsgemäß nach Fachrichtungen in der Wichtigkeit der unterschiedlichen Lebensziele unterscheiden. Diese Unterschiede bestanden bereits zum Zeitpunkt des Abiturs (Husemann 2007, S. 207). Zwei Gruppen mit Studienfächern und ähnlichen Orientierung konnten unterschieden werden: Studierende der Natur-, Ingenieurs-, Rechts- und Wirtschaftswissenschaften zeichneten sich durch eine stärkere Betonung der extrinsisch-physischen Zielinhalte aus. Studierende der Geistes-, Kunst-, und Sozialwissenschaftlicher sowie medizinischer Studiengänge maßen dagegen den Zielen des intrinsisch-selbsttranszendenten Inhalts eine höhere Wichtigkeit bei (Husemann 2007, S. 203 f.). Des Weiteren stand die unterschiedliche Wichtigkeit von gemeinschaftsorientierten Zielen und Wohlstandszielen in Zusammenhang mit unterschiedlichen Studienfachwahlen.

Husemann (2007) griff zudem in ihrer Studie die Forschungsfrage zur Werteveränderung der jugendlichen Studierenden innerhalb des Studiums auf. Die empirischen Ergebnisse zeigten, dass die Wichtigkeit der meisten „Lebensziele“ abnahm, mit Ausnahme von gesellschaftsorientierten Zielen. Die Autorin interpretierte diesen Befund im Rahmen der SOK Theorie (Selektion – Optimierung – Kompensation), dass werdende Erwachsene aufgrund begrenzter Ressourcen die für sie wichtigsten Ziele selektieren (Husemanns 2007, S. 204). Besonders stark veränderten sich die „Lebensziele“ im Zwei-Jahres-Zeitraum vom Übergang der Schule an die Hochschule (Husemann 2007, S. 210). Allerdings zeigten die Studierenden der unterschiedlichen Fachrichtungen kaum Unterschiede in ihrer Entwicklungen auf (Huse-

mann 2007, S. 210). Einen Einfluss auf die Entwicklung eigener Lebensziele besaßen die Ziele der Mitstudierenden. Erklären lässt sich dies anhand der Befunde aus der Organisationspsychologie, dass Menschen, die viel Zeit gemeinsam verbringen, auch die Ziele und Werte dieses anderen Menschen annehmen (Chatman 1991). Anhand dieser Ergebnisse gelangt Husemann (2007, S. 204) zu dem Fazit, dass die studentischen Ziele sich in Richtung einer Angleichung an die wahrgenommenen Umweltziele verändern.

Weitere Untersuchungen, wie von Krieger (2008) und Mägdefrau (2008), analysieren Werte im Rahmen des Lehramtsstudiums. Krieger (2008) konnte anhand einer Längsschnittstudie nachweisen, dass sich das Denken über Bildungsziele und deren Praxis nicht nur dramatisch zwischen 1964 und 1974 geändert hat, sondern auch zwischen 1995 und 2005. Darüber hinaus zeigen weitere Ergebnisse dieser Studie, dass traditionelle Werte bis ins Jahr 2005 immer wichtiger wurden. Als Ursache wird die Angst vor Autoritätsverlust und Disziplinlosigkeit in der Klasse angeführt (Krieger 2008, S. 104). Mägdefrau (2008, S. 52 f.) stellt die Werteorientierung der künftigen Lehrerinnen und Lehrer als deutlich sozialer aber auch als konservativer im Vergleich zu anderen Studiengängen dar. In den untersuchten Studienrichtungen des Maschinenbaus und der Betriebswirtschaftslehre spielen dagegen individualistische und materialistische Werteorientierungen eine größere Rolle (Mägdefrau 2008, S. 49).

### 2.4 Zusammenfassendes Resümee

Diese Studie untersucht die Veränderung von Werten bei Studierenden. Anhand interdisziplinärer Ansätze aus den Fachdisziplinen Soziologie, Erziehungswissenschaft und Psychologie werden Theorien der Hochschulsozialisation aufgearbeitet, um diese zusammen mit den Werte- und Jugendtheorien auf die genannten Forschungsfragen nach den Bedingungen von Werteveränderungen im Hochschulstudium aus Kapitel 1 zu beziehen. Dieses Kapitel soll dem Leser den Standpunkt des Autors im Rahmen einer Zusammenfassung verdeutlichen, den aktuellen Forschungsstand verkürzt darstellen und den Leser auf die Formulierung der Hypothesen vorbereiten.

Ogleich viele Anknüpfungspunkte in der Sozialisationstheorie zur Aufarbeitung der Forschungsfrage bestehen, muss in einem ersten Schritt die Phase der Vorsozialisation, wie bei Bourdieu dargestellt, betrachtet werden. An dieser Stelle werden die Voraussetzungen für zukünftige Sozialisationsprozesse geschaffen. Darunter fallen beispielsweise Motivation, intellektuelle Fähigkeiten, Vorwissen, Zielstrebigkeit oder Interesse. Besonders die Motivation

muss beachtet werden, weil diese der Antrieb zum Erreichen eines Zieles ist. Inwiefern die dargelegten Komponenten sich entfalten können, hängt von Institutionen und Instanzen wie Schule, Elternhaus, Vereine, Medien, Peers und den menschlichen Anlagen ab.

Die Forschungen zur Hochschulsozialisation stützen sich auf die drei in dieser Arbeit dargestellten Theorien und deren Weiterentwicklungen: die Fachkultursozialisation nach Bourdieu, die Hochschulkultursozialisation nach Parsons und die Impact of College-Forschung (vgl. Kapitel 2.1.4 bis 2.1.6). Als erklärungsstärkste Theorie kann in diesem Kontext der Ansatz von Bourdieu gesehen werden. Parsons Ansatz und die Studien zur Impact of College-Forschung weisen entscheidende Nachteile auf, die ich kurz darlegen möchte.

Ich bin der Auffassung, dass die strukturfunktionalistische Theorie nur bedingt zur Erklärung der Veränderung von Werten im Rahmen der Hochschulsozialisationsforschung beitragen kann (vgl. Kapitel 2.1.4). Zwar ist das Hochschulsystem bei Parsons auf die kognitive Rationalität ausgerichtet, jedoch ist dies auf einer Ebene der Gesellschaft angesiedelt, die nur sehr unscharf das Individuum einschließt. Obwohl Parsons in seinen Werken auf die individuellen Dispositionen von Subjekten im Sozialisationsprozess hingewiesen hat, drängt sich mir die Vorstellung eines ‚mechanistischen‘ Menschenbildes bei Parsons auf. Menschen werden hier nicht als freie Gestalter ihrer Umwelt gesehen, sondern als passive Individuen, die in gesellschaftliche Strukturen gepresst werden, um die soziale Ordnung zu gewährleisten.

Der zweite Kritikpunkt bezieht sich auf den Umgang mit Veränderungen. Oder anders gesagt, wie kommt die Veränderung eines Individuums zustande? Die bloße Auffassung, dass ein Wandel lediglich durch Anpassung oder Ressourcennutzung zustande kommt, greift zu kurz. Beispielsweise muss dargelegt werden, welche einzelnen Entwicklungsschritte vollzogen werden, um die kognitive Rationalität zu verinnerlichen. An dieser Stelle würde sich auch die Frage stellen, ob eine solche Entwicklung fachunabhängig ist, wie es Parsons in seiner Theorie formuliert. Oder weiter gedacht: was passiert mit den Studierenden, die keine kognitive Rationalität erlangen? Werden diese Studierenden durch Studienabbruch ausselektiert? Meines Erachtens hat Parsons eine sehr optimistische und idealistische Sicht der Welt, da er davon ausgeht, dass Sozialisation immer gelingt.

Drittens ist anzuführen, dass Parsons keine empirischen Studien vorgenommen hat. Theorien, welche Zusammenhänge, Unterschiede oder Veränderungen erklären wollen, sollten im Normalfall anhand der Realität, d. h. durch Datenerhebungen und deren Analysen untersucht werden. Anschließend sind die Ergebnisse mit den theoretischen Vorhersagen zu vergleichen. Bei Parsons wäre es meines Erachtens interessant gewesen, welche Indikatoren er zur Operationalisierung der amerikanischen Werte herangezogen hätte. Des Weiteren wäre eine Analy-

se erforderlich gewesen, ob es beispielsweise aufgrund der historischen Vergangenheit Unterschiede bei der kognitiven Rationalität zwischen den amerikanischen Nord- und Südstaaten gab.

Meine vierte Anmerkung zu Parsons bezieht sich auf die territoriale Eingrenzung der theoretischen Reichweite. Parsons entwickelt seine Theorie lediglich für die amerikanischen Universitäten. Leider hat er nicht der Versuch unternommen, eine allgemeine Theorie der Hochschulsozialisation für die damaligen westlichen Länder aufzustellen. Dies hätte meines Erachtens zur sinnvollen Erweiterung seiner Theorie beigetragen und neue Impulse geben können. Er hätte damit seine Forschung auf eine breitere Basis stellen können.

Eine größere Relevanz zur Erklärung von Prozessen der Hochschulsozialisation kann der Impact of College-Forschung zugesprochen werden (vgl. Kapitel 2.1.5). Die empirisch abgescherten Arbeiten geben einen Einblick in die Sozialisationsprozesse an amerikanischen Hochschulen. Als problematisch sehe ich in diesem Kontext die Aufarbeitung anhand der theoretischen Ableitung. Nur selten finden sich in den Arbeiten zur Impact of College-Forschung die in Kapitel 2.1.5 dargelegten Theorieansätze. Zudem nutzten die Wissenschaftler das Potential nicht aus, die dargelegten Theorien weiterzuentwickeln. Beispielsweise hätten sie aus dem fruchtbaren Commitment-Ansatz die Theorie weiterentwickeln können. Ein Ansatzpunkt wäre die Frage gewesen, wie sich die Sozialisation in einer Fachdisziplin vollzieht. Man studiert schließlich ein Fach und nicht die Hochschule! Wenn ich lediglich die Werte der Hochschule vertrete, ist es praktisch egal, welches Fach ich studiere. Ebenfalls ist zu berücksichtigen, dass auch hier von einem passiven Sozialisanden ausgegangen wird, der durch die gesamte Hochschule beeinflusst wird. An dieser Stelle zeigen sich Parallelen zum oben dargestellten ‚mechanistischen‘ Menschenbild von Parsons, bei dem der Mensch in eine gesellschaftliche Struktur gepresst wird.

Die erklärungsstärkste und am meisten ausgearbeitete Theorie zur Sozialisation an Hochschulen ist der Ansatz zur Fachkultursozialisation nach Bourdieu (vgl. Kapitel 2.1.6). Diese Theorie erklärt, wie der Habitus eines Studierenden durch einen Sozialisationsprozess geprägt wird. Gegenüber den beiden vorangegangenen Ansätzen stellt die Hochschule keine einheitliche Sozialisationsinstanz dar, sondern unterscheidet sich nach Fachzugehörigkeit. Somit ist die Fachkultur die zentrale Dimension, welche die Studierendenschaft trennt. Hieran lässt sich auch die Distinktion der Fächer untereinander erklären.

Fachdisziplinen sind mit unterschiedlich verteilten Kapitalsorten ausgestattet und unterscheiden sich u.a. nach sprachlichen Codes und Traditionen. Zu berücksichtigen sind auch die unterschiedlichen Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsmuster. Weitere trennende Merk-



male sind die Unterschiede der Fächer nach personeller, räumlicher und sachlicher Ausstattung. Zudem spielt die gesellschaftliche Relevanz, die von verschiedenen Interessensgruppen beeinflusst wird, eine Rolle. Ohne diese erkämpften Ressourcen ist die soziale Position nicht zu verteidigen, und man sinkt an die Randschicht oder in die Bedeutungslosigkeit ab. Die Studierenden bewegen sich innerhalb dieser (Fach-)Umgebungen und häufen kulturelles sowie soziales Kapital an, das sich im (Fach-)Habitus manifestiert (vgl. 2.1.6.1.2). Allerdings kann sich der Habitus durch strukturelle Umbrüche in der Lebenssituation verändern, wie beispielsweise durch den Umzug vom Land in die Stadt oder die Veränderung des Freundeskreises. Der Habitus eines Studierenden ist das Sozialisationsergebnis. Die Paradigmen seines Faches und alle angehäuften inkorporierten Kapitalien vor und innerhalb des Hochschulstudiums repräsentieren die momentane Kultur des Studierenden. Hieraus sind die vertretenen Normen und Werte abzuleiten. Auf dieser Basis trifft der Studierende Entscheidungen und handelt. Weitere theoretische Ausarbeitungen beschreiben den Prozess der Fachkultursozialisation genauer. Durch vier unterschiedliche Phasen des Studiums (vgl. Kapitel 2.1.2.1) und die Wirkungsweisen der vier unterschiedlichen kulturellen Segmente der Fachkultursozialisation (vgl. Kapitel 2.1.6.2.3) wird die Theorie spezifiziert. Hier werden die Wirkungsweisen der Herkunftskultur, studentischen Kultur, akademischen Fachkultur und der Berufskultur nach unterschiedlichen Studienabschnitten theoretisch aufgearbeitet.

Von Bedeutung für die Forschungsfrage ist das Konzept der Selbstsozialisation (vgl. Kapitel 2.1.3). Ich argumentiere damit, dass die Studierenden am Prozess der Hochschulsozialisation selbst beteiligt sind und nicht nur passiv einen Stempel aufgedrückt bekommen, wie es beispielsweise in Parsons Theorie dargestellt oder bei den Ansätzen der Impact of College-Forschung angenommen wird. Der Blick richtet sich also auf das Individuum als Subjekt seiner Sozialisation. Meines Erachtens stellen die Eigenleistungen eines Individuums einen zentralen Aspekt der Sozialisation dar, um die eigene Persönlichkeit zu entwickeln. Des Weiteren wird die Selbstsozialisation über den Sozialisationsbegriff in verschiedenen soziokulturellen Kontexten hergeleitet, wobei die Mitgliedschaft selbst gewählt und selbst gestaltet werden kann. In der Praxis vollzieht sich die Selbstsozialisation innerhalb der Hochschule beispielsweise durch die Wahl von Lehrveranstaltungen, das mögliche Übernehmen eines Amtes, die Tätigkeit als studentische Hilfskraft oder anhand des freiwilligen Besuchs von kulturellen Veranstaltungen.

In der Forschung zur Sozialisation ist anerkannt, dass die Bedingungebenen für Sozialisationseffekte in einem Mehrebenenmodell zueinander stehen (Subjekt ↔ Interaktionen und Tätigkeiten ↔ Institutionen ↔ Gesamtgesellschaft) und somit die Entwicklung eines Subjekts

beeinflussen (Tillmann 2010, S. 21 ff.). Eine höhere Bedingungsstufe setzt den Rahmen für die Strukturen und Prozesse in der nächst niedrigeren. Dies ist jedoch nicht deterministisch gemeint, was die doppelseitigen Pfeile andeuten: Die Strukturen und Prozesse der niedrigeren Ebene wirken immer auch auf die nächsthöhere zurück und können dort Veränderungen bewirken. Dadurch sind Abläufe der gesellschaftlichen Makroebene (gesamtgesellschaftliche Strukturen, Institutionen) mit Prozessen der Mikroebene (Interaktion, Subjektentwicklung) verknüpft. Hinsichtlich dieses Zusammenhangs müssen zusätzliche Theorien herangezogen werden. Auf der Mikroebene der Interaktionen und Tätigkeiten ist der sozialpsychologische Theorieansatz wichtig. Dieser Ansatz trägt anhand des sozialpsychologischen Kommunikationsmodells dazu bei, die Wichtigkeit von Kommunikation und deren Auswirkungen darzustellen (vgl. Kapitel 2.2.3). Die auf einer Makroebene erarbeiteten Theorien von Schwarz (vgl. Kapitel 2.2.4.1) und Renner (vgl. Kapitel 2.2.4.2) legen anhand ihres eigens konstruierten Erhebungsinstrumentes kulturelle Unterschiede der Werteorientierungen dar. Beide Autoren versuchen zu zeigen, welche Grundwerte bestehen. Diese Ansätze stellen dar, dass Werte kulturabhängig und Ausdruck von Problemlösungen sind. Eine wichtige und nicht zu vernachlässigende Bedeutung muss dem gesamtgesellschaftlichen Einfluss und dem zeitgeschichtlichen Hintergrund zugeschrieben werden. Ich denke, dass für diese Studie die Sozialisationshypothese von Inglehart (vgl. Kapitel 2.2.2.1) eine besondere Bedeutung erlangt. Ähnliche argumentiert auch Klages, der anhand langfristig wirkender Ursachen und Katalysatoren unmittelbar auslösende Ursachen für den Wertewandel darlegt (vgl. Kapitel 2.2.2.2). Anhand Inglehart und Klages vertrete ich die Meinung, dass die gesellschaftliche Situation das Individuum beeinflusst. Betrachtet man Ingleharts Sozialisationshypothese genauer, kann man sogar sagen, dass speziell die Werte der Jugend durch gesamtgesellschaftliche Einflüsse und den zeitgeschichtlichen Hintergrund geprägt werden. Hierbei ist allerdings die komplexe jugendliche Lebensphase zu bedenken und ebenfalls als Einflussgröße einzubeziehen (vgl. Kapitel 2.3). Dies gilt insbesondere für die Lebensbereiche und vorwiegend für die Entwicklungsaufgabe der Berufsqualifizierung. Allerdings ist die Statusinkonsistenz dieser Lebensphase als weiterer Hintergrundfaktor ebenfalls zu beachten.

Die aktuellen Wertausprägungen der Studierenden können als Ausdruck der Gesamtsituation interpretiert werden (vgl. Kapitel 2.3.2). Werte sind in diesem Zusammenhang als Reaktion auf die individuelle und gesamtgesellschaftliche Situation und deren Probleme zu verstehen. Der Theorieteil dieser Studie gibt hierzu die aktuelle wissenschaftliche Diskussion wieder. Damit wäre theoretisch hergeleitet, wovon eine studentische Werteorientierung abhängt.

### 3. Hypothesen

In diesem Kapitel werden die Hypothesen (H) dargestellt. Ihnen liegt die Globalthese zugrunde, dass sich aufgrund von Sozialisationsprozessen als abhängige Variable Werte verändern. In einem ersten Schritt wird angenommen, dass Elemente, die unmittelbar in Verbindung mit der Hochschule stehen, auf die Werte einwirken (Hypothesen 1 bis 4). In einem zweiten Schritt wird davon ausgegangen, dass weitere theoretisch hergeleitete Faktoren Werte verändern (Hypothesen 5 und 6). Abbildung 10 fasst die Hypothesen zusammen.

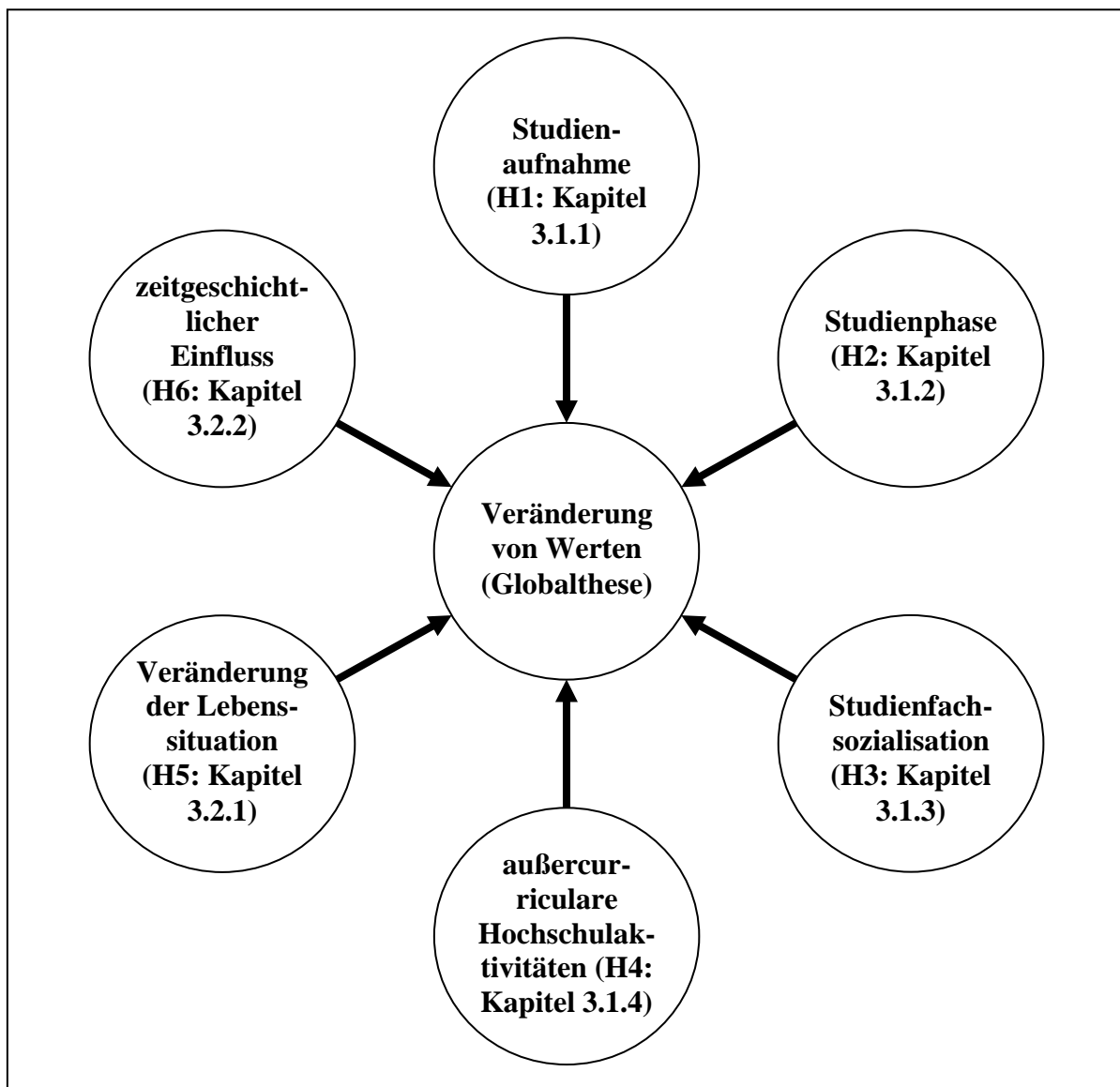


Abbildung 10: Hypothesendeterminanten der Werte(-veränderung)

Vor dem Hintergrund der Akkumulation von Kapitalien gehen die Hypothesen in Kapitel 3.1 davon aus, dass es zu einer Werteveränderung kommt. Dies ist die Globalthese. Der Fokus liegt auf der Hochschulsozialisation. Unter Berücksichtigung zusätzlich herangezogener Theorien, wie beispielsweise der Selbstsozialisationstheorie, werden Veränderungseffekte erwartet. Dies ist der Grund eines Entwicklungsprozesses.

Die Hypothesen in Kapitel 3.2 weisen einen explorativen Charakter auf. Sie betreffen weitere Umwelten, welche einen Einfluss auf die Studierenden ausüben (vgl. Abbildung 1). Demzufolge wird ein weiterer Veränderungseffekt erwartet und theoretisch begründet.

#### 3.1 Der Zusammenhang von Hochschulsozialisation und Wertebildung

Dieser Teil der Arbeit widmet sich in erster Linie dem Einfluss der Hochschule auf die Wertausprägung. In Anlehnung an Bourdieu wird angenommen, dass Studierende mit dem Eintritt in die Hochschule Kapitalien akkumulieren, was zu einer Umformung des Habitus führt.

##### 3.1.1 Studienaufnahme und Werte

Als weitere unabhängige Variable für eine Werteveränderung gelten verschiedene Ausgangsbedingungen, die bereits vor dem Studium bestehen. Im Sinne einer Vorsozialisation beeinflussen diese das spätere Studium und dessen Verlauf. Zu diesen Einflussgrößen zählt einerseits der Grad der subjektiven Gewissheit, mit der ein Studium aufgenommen wird. Andererseits fallen darunter diejenigen Motive, die das Individuum zur Studienwahl beeinflusst hat. Nachfolgend sollen diese beiden Faktoren und die zugehörigen Hypothesen dargestellt werden.

###### 3.1.1.1 Gewissheit der Studienaufnahme und Werte

Die Wahl für ein Hochschulstudium wird in der Regel sehr früh getroffen. Eine große Mehrheit der Hochschulberechtigten entschließt sich meistens schon vor der Hochschulzugangsberechtigung für oder gegen ein Studium (Ramm; Multrus & Bargel 2011, S. 21). Manche Stu-

dierenden verschieben das Hochschulstudium nach der Hochschulzugangsberechtigung in eine spätere Lebensphase oder verfolgen erst einmal andere Aktivitäten und Ziele. Von der Gewissheit der Studienaufnahme hängt ab, welche Entscheidungen im Studium getroffen werden und wie das Individuum handelt. Es liegt die Überlegung zugrunde, dass zum Beispiel Menschen mit unklaren Wunschdimensionen in der Studienaufnahme und mit unscharfen Erwartungen an ein Studium eher dazu tendieren, ihren Habitus zu verändern. Eine bereits vorher festgelegte Entscheidung für das Studienfach wird eine Entwicklung eher hemmen, weil die zugrunde liegende Überzeugung und die Identifikation mit einem Fach nur schwer zu verändern sind.

*Der Grad der subjektiven Gewissheit hinsichtlich der Aufnahme eines Studiums beeinflusst die Werte eines Studierenden.*

Bei Studierenden mit unsicheren Studienabsichten und ohne fachspezifischen Studienwunsch ist die Persönlichkeitsausprägung im Rahmen des Habitus eher instabil (vgl. Multrus, Bargel & Ramm 2008, S. 23). Innerhalb des Studiums kann es folglich zu starken Meinungsschwankungen kommen. Des Weiteren kann dies durch eine Identitätssuche oder ein Austesten von Grenzen hervorgerufen sein. Folglich ist davon auszugehen, dass sich die Jugendlichen mit unsicheren Studienabsichten und ohne fachspezifischen Studienwunsch erst sehr wenig mit ihren Entwicklungsaufgaben auseinandergesetzt haben (Kapitel 2.3.1). Aus diesem Grund ist von nachstehender Hypothese auszugehen.

***Hypothese 1a:***

***Je schwächer der Wunsch zum studierten Fach ist, umso mehr verändern sich die Werte innerhalb des Studiums.***

#### 3.1.1.2 Studienmotive und Werte

Menschen verfolgen bei verschiedensten Gelegenheiten die unterschiedlichsten Ziele mit ungleicher Intensität und Ausdauer. Dies bewirkt, dass die Erwartungen an die Ausbildungsentscheidung ungleich sind. Studierende entscheiden sich anhand bewusster Abwägungen verschiedener Motive für ein bestimmtes Studium. Diese aus der vorherigen Sozialisation erlangten Motive haben eine Auswirkung auf die Werteentwicklung der Studierenden.

*Die Studienmotive beeinflussen die Werteprägung der Studierenden.*

Der Beginn des Studiums markiert einen neuen Lebensabschnitt. In dieser Phase wird an Motiven zur Orientierung und Zielerreichung festgehalten. Wenn es keine oder nur wenig Motivation gibt, wird eine starke Veränderung der Werte durch die Anpassung des Habitus an seine Umwelt unterstellt (vgl. Kapitel 2.1.6.1.2), weil Studierende mit viel Neuem konfrontiert sind. Die Auseinandersetzung mit dem Neuen bewirkt eine Werteveränderung. Das Sozialisationsergebnis kann auf die schwach ausgeprägten Motive vor dem Studium zurückgeführt werden.

***Hypothese 1b:***

***Je geringer die Ausprägung eines Studienmotives ist, umso stärker verändern sich die Werte innerhalb des Studiums.***

In diesem Rahmen werden drei weitere präzise Unterhypothesen zur Prüfung formuliert:

***Hypothese 1b<sub>1</sub>: Je geringer die Ausprägung eines ideelle Studienmotives ist, umso stärker verändern sich die Werte innerhalb des Studiums.***

***Hypothese 1b<sub>2</sub>: Je geringer die Ausprägung eines materielle Studienmotives ist, umso stärker verändern sich die Werte innerhalb des Studiums.***

***Hypothese 1b<sub>3</sub>: Je geringer die Ausprägung eines sozial-altrustischen Studienmotives ist, umso stärker verändern sich die Werte innerhalb des Studiums.***

#### 3.1.2 Studienphasen und Werte

Studierende beschreiben die Hochschule in verschiedenen Phasen des Studiums unterschiedlich. In der Eingangsphase wird die Hochschule als „Monster“, „Chaos“ oder „Labyrinth“ dargestellt (Huber 1991, S. 432). Diese Haltung weicht in den weiteren Semestern einem Gefühl der Vertrautheit.

*Die Studienphasen prägen die Wertebildung der Studierenden.*

Die aktuelle Forschung unterscheidet vier Charakterisierungsphasen (vgl. Kapitel 2.1.2.1), in denen die Entwicklung der Hochschulsozialisation unterschiedlich verläuft. Eine zentrale Bedingung ist, dass sich die „Lebensziele“ im Zwei-Jahres-Zeitraum vom Übergang der Schule an die Hochschule besonders stark verändern (Husemann 2007, S. 210). In der Eingangsphase des Studiums wirken neben der Herkunftskultur (Abbildung 8) die Integration und Anpassung an die Hochschule intensiv auf die Habitusprägung ein (vgl. Kapitel 2.1.6.1.2). Aus diesem Grund findet in der Eingangsphase des Studiums eine Werteveränderung statt.

#### ***Hypothese 2:***

***Zu Studienbeginn verändern sich die studentischen Werte stärker als zu anderen Studienphasen.***

#### 3.1.3 Studienfachkultursozialisation und Werte

Werte verändern sich in Abhängigkeit des Studienfachs. Diese These kann aus der Fachkultursozialisationstheorie abgeleitet werden (vgl. Vosgerau 2005, S. 13) und ist aus mehreren Perspektiven zu sehen. Einerseits ist das studierte Fach ein Erklärungsfaktor. Andererseits muss die Intensität, wie stark und mit welchem Umfang man ein Fach studiert, berücksichtigt werden.

##### 3.1.3.1 Fachkultursozialisationen und Werte

Das Studienfach gilt als zentrales Sozialisationselement innerhalb der Hochschule. Unter der Voraussetzung, dass eine spezielle Fachkultur auf den Studierenden wirkt, kommt es zu einem Sozialisationseffekt. Das Studienfach ist somit Ausgangspunkt für eine Werteveränderung.

*Das Studienfach hat einen Effekt auf die Wertebildung der Studierenden.*

In Bezug auf die Fachkultursozialisation haben die einzelnen Fachdisziplinen verschiedene Weltbilder, Problemansichten und normative Orientierungen (vgl. Kapitel 2.1.6.2). Diese Un-

terschiede werden in den Habitus der Studierenden, wie durch den Besuch von Lehrveranstaltungen, inkorporiert. Anhand dieses Sozialisationsprozesses kommt es zu Unterschieden zwischen den Fachdisziplinen. Es wird erwartet, dass sich dieser Prozess im Zeitverlauf verstärkt und größere Verschiedenheiten zwischen den Fächern auftreten.

***Hypothese 3a:***

***Wenn Studierende verschiedene erste Studienfächer bzw. unterschiedliche Hauptfächer studieren, dann variieren deren Werte über die Zeit.***

3.1.3.2 Verarbeitete Intensität der Fachinhalte und Werte

Das Studium wird von Studierenden unterschiedlich ernst genommen. Zum Teil werden oder müssen andere Schwerpunkte gesetzt werden. Vor diesem Hintergrund ist davon auszugehen, dass diese Lebenseinstellung Auswirkung auf den Fachkultursozialisationsprozess hat.

*Die Stärke der Auseinandersetzung mit den Fachinhalten beeinflusst die Wertebildung der Studierenden.*

Theoretisch ist davon auszugehen, dass eine wenig intensive Auseinandersetzung mit den Fachinhalten auch einen geringeren Effekt auf den Sozialisationsprozess hat, weil weniger kulturelles und soziales Kapital aufgenommen wird. Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmuster werden kaum inkorporiert (vgl. Kapitel 2.1.6.1.2). In Folge dessen verändert sich der Habitus weniger stark.

Des Weiteren kann mit Parsons Strukturfunktionalistischer Theorie argumentiert werden (vgl. Kapitel 2.1.4.2). Studierende erlangen durch eine intensivere Auseinandersetzung mit dem Curriculum eine schnell anwachsende „Kognitive Rationalität“. Diese Transformation kann sich in den stark veränderten Wertmustern ausdrücken.

***Hypothese 3b:***

***Je intensiver sich die Studierenden mit den Fachinhalten des Studiums auseinandersetzen, umso eher werden ihre Werte verändert.***



#### 3.1.4 Außercurriculare Hochschulaktivitäten und Werte

Studierende konstruieren ihren Sozialisationsprozess selbständig (vgl. Kapitel 2.1.3). Beispielsweise wählen sie ihre Umwelten außerhalb des Curriculums, wie die Mitarbeit in einer Fachschaft, eigenständig aus. Somit bewegen sie sich in selektierten Umwelten. Entscheiden sie sich für eine freiwillige Teilnahme in einer Gruppe oder einer Einrichtung an der Hochschule, fördert dies die Bindung an die Hochschule. Dementsprechend werden hier Sozialisationseffekte erwartet.

*Das Engagement in außercurricularen Hochschulaktivitäten bestimmt die Wertebildung der Studierenden.*

Eine Erklärung kann aus der Commitment Theorie der Impact of College-Forschung abgeleitet werden (vgl. Kapitel 2.1.5). Durch den Aufenthalt in selektierten Umwelten kommt es zu einer Bindung, eine Art „Band“, das die Studierenden und Hochschule zusammenhält. Studierende identifizieren sich mit ihrer Hochschule. In diesem Prozess werden die Werte und Normen verinnerlicht, und die Anstrengungen für die Organisation wachsen. Somit stellt die Zugehörigkeit zu einer Gruppe an der Hochschule eine Sozialisationsinstanz dar, die die Werte eines Studierenden beeinflussen. Der Studierende verbringt somit durch die Auswahl und Teilnahme an Gruppenaktivitäten oder Veranstaltungen eine Eigenleistung für seine Persönlichkeitsentwicklung, was ebenfalls durch die Selbstsozialisation hergeleitet wird (vgl. Kapitel 2.1.3). Steigt die Anzahl der Gruppenaktivitäten an, findet eine höhere Identifikation und folglich eine höhere Bindung mit der Institution Hochschule statt. Demzufolge verändern sich die Werte stärker.

#### ***Hypothese 4:***

***Je mehr sich die Studierenden mit außercurricularen Hochschulaktivitäten beschäftigen, umso eher werden ihre Werte verändert.***

#### 3.2 Der Zusammenhang von Hochschulumwelt und Wertebildung

Die bisherigen Perspektiven untersuchen lediglich die Wirkung der Hochschule auf die Werte. In diesem Kapitel wird der Blick über die Hochschulgrenze hinaus gerichtet. Ich möchte in

diesem Rahmen auf das Umfeld der Studierenden außerhalb der Hochschule eingehen (vgl. Abbildung 1). Hierbei beziehe ich sowohl die Mikroebene (Hypothese 5), als auch die Makroebene (Hypothese 6) ein.

#### 3.2.1 Veränderung der Lebenssituation und Werte

Das Studium ist eine interessante Sozialisationsphase (vgl. Kapitel 1). In unterschiedlichsten Situationen wirken Sozialisationsfaktoren. Außerhalb der Hochschule gilt dies für eine neue Lebenssituation, wie beispielsweise für den Umzug in eine Hochschulstadt oder das Verändern des Freundeskreises. Das Resultat dieses Sozialisationsprozesses kann neben den neuen Erfahrungen, dem Fremdwerden der bisherigen alltäglichen Praxis oder einer Identitätskrise auch eine Veränderung der Werte sein.

*Eine veränderte Lebenssituation wirkt auf die Wertebildung der Studierenden.*

Neue (Lebens-)Situationen verändern die Studierenden, insbesondere hinsichtlich erzwungener Krisen oder struktureller Veränderungen, die einen Habitus-Wandel hervorrufen (vgl. Kapitel 2.1.6.1.2). Der Habitus stellt sich anhand von Dispositionen auf die neue Lebenssituation ein. Dieser Entwicklungsprozess vollzieht sich langsam, weil sich der Habitus in ständiger Revision befindet und auf der Grundlage von bisherigen Voraussetzungen verändert.

#### ***Hypothese 5:***

***Je mehr sich die Lebenssituation der Studierenden verändert, umso eher verändern sich die Werte der Studierenden über die Zeit.***

#### 3.2.2 Zeitgeschichtlicher Einfluss und Werte

Kein Individuum und keine Organisation kann sich dem Umweltsystem entziehen (Schreyögg 2003, S. 301 ff.). Folglich sind neben der Institution Hochschule auch andere Einflussinstanzen für die Studierenden in Betracht zu ziehen (vgl. Kapitel 2.1.2.1). Dieses stark vernachlässigte Forschungsgebiet außerhalb der Hochschulsozialisation ist ein ideales Themenfeld für neue Forschungen (vgl. Kapitel 2.1.2.3). Ein besonderes Interesse für explorative Forschungsfragen stellt die Brisanz von Sozialisierungseffekten dar, die in einem hierarchischen Gesell-

schaftsverhältnis und zeitgeschichtlichen Einfluss für Studierende stehen. Hier stellt sich beispielsweise die Frage, wie zeitgeschichtliche Einflüsse der Makroebene die Mikroebene beeinflussen. Als Beispiel kann hier die 68er Bewegung, die Umwelt- und die Frauenbewegung gesehen werden.

*Zeitgeschichtliche Einflüsse bilden die Werteorientierungen der Studierenden aus.*

Die studentische Kultur ist stark an die Gegenwartsorientierung gebunden. Die Studierenden beobachten und analysieren Veränderungen genau (vgl. Kapitel 2.1.6.2.3). Die Bewertung der neu vorgefundenen Situation, beispielsweise bei politischen Ereignissen, hat Auswirkungen auf das studentische Handeln und die Wertevorstellungen. Anhand Ingleharts Sozialisationshypothese kann gezeigt werden, dass sich die Lebensbedingungen in den Werten widerspiegeln (vgl. Kapitel 2.2.2.1). Klages leitet aus seinen Arbeiten ab, dass aufgrund langfristig wirkender Ursachen, wie die industrielle Revolution, ein Einfluss auf die Werteorientierungen besteht (vgl. Kapitel 2.2.2.2).

***Hypothese 6:***

***Je stärker die zeitgeschichtlichen Einflüsse subjektiv wahrgenommen werden, umso eher werden die Werte der Studierenden verändert.***

### 4. Forschungsdesign

Das vorliegende Kapitel beschreibt die empirische Untersuchung der im vorigen Kapitel theoretisch hergeleiteten Hypothesen. Zum einen wird die Erhebungsmethode, zum anderen werden die Erhebungsinstrumente dargelegt. Dieses Kapitel bildet somit einen zentralen Baustein für die Aussagekraft der gesamten Untersuchungsergebnisse.

#### 4.1 Untersuchungsanordnung

Für die Untersuchung von Sozialisationsprozessen ist eine besondere Untersuchungsmethode nötig. Die Entscheidung für ein Panel basiert auf dem Grund, dass diese Forschungsmethode für die zu prüfende Veränderungshypothesen in der Sozialisationsforschung am aussagefähigsten ist (vgl. Hurrelmann, Grundmann & Walper 2008, S. 22). Die Vor- und Nachteile für die Aussagekraft eines Panels sollen hier kurz dargelegt werden.

Nach Schnell, Hill & Esser (2008, S. 238) ist unter einem Panel eine Untersuchungsanordnung zu verstehen, die an denselben Personen dieselben operationalisierten Variablen zu verschiedenen Zeitpunkten erhebt. Anhand der durchgeführten Messungen lassen sich *intraindividuelle* (Veränderung eines Individuums zwischen den Zeitpunkten) und *interindividuelle* (Änderung in der Gesamtheit der Gruppe) Unterschiede feststellen. Trend- und Querschnittsdesigns können diesen kombinierten Informationsgewinn nicht leisten. Aufgrund dieses Informationsgewinns ist diese Untersuchungsanordnung gegenüber dem Trend- und Querschnittsdesign vorzuziehen (Diekmann 2009, S. 306).

Neben den dargelegten Vorteilen verbergen sich hinter diesem Untersuchungsdesign auch methodische Herausforderungen, die bei der Interpretation der Ergebnisse berücksichtigt werden müssen. Im Folgenden wird auf die drei größten Schwierigkeiten und Risiken eingegangen: Panelmortalität, Konstanz der Messinstrumente und Paneleffekte.

Das schwerwiegendste praktische Problem während der Datenerhebung sind die Ausfallraten der Untersuchungsteilnehmer (Schnell, Hill & Esser 2008, S. 240 f.). Die *Panelmortalität* ist vor allem dann heikel, wenn die Ausfälle systematisch erfolgen und dadurch systematische Stichprobenfehler auftreten (vgl. Diekmann 2009, S. 308). Eine intensive Panelpflege, wie die Aufrechterhaltung des Kontakts zu den Untersuchungsteilnehmern zwischen den Messzeitpunkten, ist wichtig. Dadurch können beispielsweise Adressenänderungen identifiziert oder

Motivationsverluste für die Teilnahme an den Erhebungswellen behoben werden. Eine größere Stichprobe ist aufgrund der zu erwartenden Panelmortalität von Vorteil (Schnell, Hill & Esser 2008, S. 241). Allerdings ist die Konstanz der Messinstrumente über eine längere Zeitspanne hinweg nicht immer gewährleistet. Der semantische Begriffsgehalt kann sich infolge des soziokulturellen Wandels verändern. Beispielsweise können sprachliche Ausdrücke bei großen Messabständen gravierende Bedeutungsverschiebungen erfahren. Parallel dazu werden neue, zum Teil bessere, sozialwissenschaftliche Messinstrumente entwickelt (Schnell, Hill & Esser 2008, S. 239 f.), die während einer laufenden Untersuchung aus diesem Grund nicht eingeführt werden können. Hieraus resultiert der Konflikt zwischen dem Bestreben, Messverfahren mit möglichst hoher Güte einzusetzen, und dem Ziel, die Konstanz der Messinstrumente zu gewährleisten. Ein weiterer Paneleffekt kann entstehen, wenn sich die Ansichten oder Einstellungen der Untersuchungsteilnehmer aufgrund der wiederholten Befragung verändern (Schnell, Hill & Esser 2008, S. 241 f.).

Zur Kontrolle des Einflusses von Panelmortalität und Paneleffekten sind aufwendige Austausch- und Rotationsverfahren möglich (Bortz & Döring 2006, S. 448). Beispielsweise sind „alternierende Panel“, „Rotierende Panel“ oder „geteilte Panel“ entwickelt worden (Schnell, Hill & Esser 2008, S. 242 ff.). Die Anwendung dieser Verfahren würde allerdings den Rahmen dieser Studie sprengen.

### 4.2 Erhebungsinstrumente

Nach der Festlegung der Untersuchungsanordnung für die Überprüfung der Hypothesen sind im nächsten Schritt die Erhebungsinstrumente auszuwählen. Als Messoperationen wurden psychometrische Messinstrumente (sieben Antwortkategorien mit den Endpunkten „trifft nicht zu“ (1) bzw. „trifft voll zu“ (7) in Form einer Likert-Skala – Bortz & Döring 2006, S. 224), einzelne Itemindikatoren, Indizes von sozialen Indikatoren und eigens entwickelte Erhebungsinstrumente verwendet. Die nachstehenden Ausführungen stellen die verwendeten Instrumente dar. Im ersten Schritt werden die Erhebungsinstrumente der Hauptstudie vorgestellt. Anschließend wird auf den durchgeführten Pretest eingegangen. Dieses Vorgehen ist aufgrund des Umfangs und der Komplexität der Hauptstudie angebracht.

### 4.2.1 Die Werte-Skalen

Die Untersuchung des Konstrukts „Werte“ beinhaltet einige Besonderheiten. Es wird in der Wissenschaft stark diskutiert, ob man Werte überhaupt empirisch erheben kann (vgl. Kapitel 2.2.1). Des Weiteren existieren für die Erhebung von Werten einige Messinstrumente, die sich jedoch mit der jugendsoziologischen Gegenwartsdiagnose, wie beispielsweise bei Fritzsche (2000) oder Albert, Hurrelmann und Quenzel (2010) dargelegt, nur bedingt vereinbar lassen. Zu diesen Messinstrumenten zählen beispielsweise der Aspirations-Index (Klusmann, Trautwein & Lüdtke 2005), der Inglehart-Index oder das nach dem Pretest verworfene Werteeinventar um die Forschungsgruppe der Speyer-Werteforschung (Gensicke 2006). Ferner müssen die Wertestrukturen und deren Skalen aufgrund neuer gesellschaftlicher Phänomene, wie gewandelter Familien- und Arbeitsstrukturen (Fritzsche 2000, S. 94) oder komplexerer Entwicklungsaufgaben (Albert, Hurrelmann und Quenzel 2010, S. 39 f.), erweitert werden. Grundsätzlich sollten bei einer Untersuchung von Werten psychometrische Messinstrumente verwendet werden, die akzeptable Gütekriterien aufweisen und die an der Zielgruppe vorher erprobt wurden. Nach Lienert & Ratz (1998, S. 7 ff.) muss das psychometrische Messinstrument drei Hauptgütekriterien erfüllen: Objektivität, Reliabilität und Validität.

Die Auswertungs-, Durchführungs- und Interpretationsobjektivität kann hier vorausgesetzt werden, weil Testergebnisse unabhängig von der Person des Versuchsleiters und den räumlichen Bedingungen sind, das Verhalten einer Testperson stets auf die gleiche Weise ausgewertet wird und Testwerte auf die gleiche Weise interpretiert werden (vgl. Diekmann 2009, S. 249). Zu Verzerrungen kann es bei Onlineumfragen kommen, wenn die Daten nicht korrekt im Datensatz abgespeichert werden oder die Befragten den Fragebogen nicht alleine ausfüllen.

Zur Bestimmung der Reliabilität eines Tests kommen nach Lienert und Ratz (1998, S. 9 f.) drei Methoden in Frage: die Testwiederholungsmethode, die Paralleltestmethode und die Konsistenzanalyse. Letzteres Verfahren wird in dieser Untersuchung eingesetzt. Der Konsistenzkoeffizient Cronbachs Alpha wird zur Bestimmung der inneren Konsistenzen der Items berechnet. Ein hoher Cronbachs Alpha-Wert bedeutet, dass die Items der zu überprüfenden Dimension miteinander korrelieren (Bühner 2011, S. 166 ff.). In dieser Arbeit werden Cronbachs Alpha-Werte unter 0.5 als nicht ausreichend angesehen. Cronbachs Alpha-Werte mit einer entsprechend höheren Ausprägung werden besser bewertet. Ein weiterer Indikator zur Messung der Konsistenz ist die Bestimmung der Trennschärfe. Die Trennschärfe ( $r_{it}$ ) jedes Items gibt an, wie gut das einzelne Item mit der Gesamtskala korreliert (Bühner 2011, S. 171

ff.). Werte zwischen 0.3 und 0.5 gelten als mittelmäßig. Werte größer als 0,5 sind als hoch zu interpretieren (Bortz & Döring 2006, S.220).

Die Validität, als wichtigstes Gütekriterium eines Tests anzusehen, kann nach drei Kriterien bestimmt werden: Inhaltsvalidität, Kriteriumsvalidität und Konstruktvalidität (Bortz & Döring 2006, S. 743). Die Inhaltsvalidität kann aufgrund der bereits eingesetzten Messinstrumente und der Relevanz im wissenschaftlichen Diskurs (vgl. erster Absatz dieses Kapitels) angenommen werden. Für die Überprüfung der Konstruktvalidität wird auf das statistische Verfahren der Faktorenanalyse zurückgegriffen (Lienert & Raatz 1998, S. 226 ff.). Gütekriterien sind hierbei die Faktorladungen der rotierten Komponentenmatrix ( $a$ ) und die Kommunalitäten ( $h^2$ ), die angeben, in welchem Ausmaß die Varianz des zu überprüfenden Items durch die Faktoren aufgeklärt bzw. erfasst werden (Bortz & Schuster 2010, S. 393). Der KMO-Koeffizient (Kaiser-Meyer-Olkin-Koeffizient) liefert Hinweise dafür, ob die Itemauswahl für die Faktorenanalyse geeignet ist (Bühner 2011, S. 346). Eine Kriteriumsvalidität wird in dieser Arbeit nicht überprüft, da die Überprüfung von Außenkriterien, wie die Überprüfung von Religiosität durch das Außenkriterium Glaubenseinstellung, den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde (vgl. Bortz & Döring 2006, S. 200 f.).

Zur weiteren Beurteilung der Skalen und Items werden zusätzliche statistische Kennwerte berechnet. Der Mittelwert ( $M$ ) zeigt, an welcher Ausprägung sich die Probanden auf der Skala durchschnittlich anordnen. Sollte der Mittelwert hoch sein, spricht man von einem Deckeneffekt. Ein Deckeneffekt liegt vor, wenn die Itemschwierigkeit ( $p$ ) zur „Lösung des Items“ über 0.80 liegt (vgl. Bortz & Döring 2006, S. 218 ff.). Bei einem Deckeneffekt können hohe Merkmalsausprägungen nur unscharf gemessen werden, was zu ungenauen Messungen führt und somit die Aussagekraft der Studie infrage stellt. Hierbei spielt auch die Standardabweichung ( $SD$ ) eine wichtige Rolle. Bei Deckeneffekten ist die Standardabweichung niedrig, nicht trennscharf und lässt folglich keine gute Messung zu. Daher sollten die Items, welche die dargelegten Kennwerte über- bzw. unterschreiten, als problematisch angesehen und gegebenenfalls entfernt werden.

Im Folgenden werden die 13 Werte-Skalen im Einzelnen beschrieben. Jedes Konstrukt wird sowohl individuell als auch im gesamten Kontext aller Skalen überprüft und erläutert. In die Berechnungen der Kennwerte fließen die gesamten Messungen aus den drei Erhebungszeitpunkten sowie die abgefragten Werte der Eltern im Messzeitpunkt zwei ein. Diese vier Messabschnitte bestimmen die mit  $n$  gekennzeichnete Stichprobengröße.

*Familienorientierung*

In der Familie übernehmen Menschen Verantwortung für Menschen. Hier werden Kenntnisse und Fähigkeiten erworben und geprägt, auf die man das ganze Leben über zurückgreifen kann. Zudem lernt man in dieser Institution Konflikte auszutragen und Grenzen nicht zu überschreiten. Außerdem leistet die Familie Alltagsbewältigung und Zukunftsvorsorge. Sie kann selbständig handeln, wobei sie aber nicht autonom ist. Hier ist sie an rechtliche, wirtschaftliche und lebensräumliche Rahmenbedingungen gebunden. Die Familie ist eine zentrale Institution für die Lebenschancen ihrer Mitglieder. Des Weiteren hängt von ihr ab, ob und wie mit problematische Situationen, beispielsweise mit Arbeitslosigkeit, Krankheit oder mit dem Alter, umgegangen wird (vgl. Bundesregierung 2000, S. XII). Die Wertedimension „Familienorientierung“ ist aus Raithel (2005, S. 155) entnommen. Damit soll gezeigt werden, welchen Stellenwert die Familie bei den Studierenden einnimmt.

Tabelle 4: Itemanalyse der Werte-Skala „Familienorientierung“ (n = 1.714)

	<b>Item</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>	<b>r<sub>it</sub></b>	<b>p</b>
<b>Fam1</b>	<b>Kinder haben ist mir wichtig.</b>	5.93	1.60	.62	.85
<b>Fam2</b>	<b>Es ist mir wichtig, eine eigene Familie, in der man sich wohlfühlt, zu haben.</b>	6.49	1.05	.71	.92
<b>Fam3</b>	<b>Eine glückliche Partnerschaft zu haben, finde ich wichtig.</b>	6.46	1.03	.50	.92
					<b>Cronbachs Alpha = .75</b>

Das eingesetzte Messinstrument zur „Familienorientierung“ kann als akzeptabel beurteilt werden. Die Trennschärfekoeffizienten ( $r_{it}$ ) und der Konsistenzkoeffizient Cronbachs Alpha können gute Kennwerte vorweisen. Nur schwer zu akzeptieren ist die Itemschwierigkeit ( $p$ ) über 0.8. Hier liegt ein Deckeneffekt vor. Die Items und die Skala sind allerdings aussagekräftig, da die Standardabweichung (SD) eine breite Streuung aufweist.

*Berufsorientierung*

Das aus Raithel (2005, S. 155) entnommene Erhebungsinstrument versucht den Stellenwert des Berufs zu messen. Der Beruf dient der Existenzsicherung eines Menschen. Dabei ist dieser wichtig für das Selbstwertgefühl und sorgt zudem für eine notwendige materielle Sicherheit im Alter. Des Weiteren wird oft der soziale Status eines Menschen an diesem festgemacht. Das Erhebungsinstrument von Fritzsche (2000, S. 105) setzt bereits vor der Berufsausübung auf dem Weg zu einem Beruf an. Zusätzlich ist der Indikator Selbstverwirklichung innerhalb des Berufs eingearbeitet.



Tabelle 5: Itemanalyse der Werte-Skala „Berufsorientierung“ (n = 1.717)

	<b>Item</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>	<b>r<sub>it</sub></b>	<b>p</b>
<b>Beruf1</b>	<b>Mir ist wichtig, einen soliden Beruf zu haben, mit dem man auf eigenen Beinen steht.</b>	6.17	1.11	.49	.88
<b>Beruf2</b>	<b>Ein Beruf, der einem auch etwas bedeutet, ist mir wichtig.</b>	6.32	0.95	.42	.90
<b>Beruf3</b>	<b>Eine vernünftige Ausbildung ist mir wichtig.</b>	6.35	0.97	.55	.91
					Cronbachs Alpha = .67

Das eingesetzte Erhebungsinstrument weist - so wie die „Familienorientierung“ - Deckeneffekte auf. Dies lässt sich anhand aller Itemschwierigkeiten um 0.9 begründen. Die Trennschärfekoeffizienten liegen um 0.5 und können als gut, Cronbachs Alpha mit 0.67 als mäßig und die Standardabweichung um 1.0 als ausreichend interpretiert werden. Insgesamt erscheint diese Skala als brauchbar.

#### *Autonomieanspruch des Individuums*

Die Skala „Autonomie“ erfasst, inwieweit es den Studierenden wichtig ist, selbstständig zu handeln und in Eigeninitiative Ideen, Meinungen und Standpunkte zu konstruieren bzw. zu vertreten. Im Kontext von Erziehung und Sozialisation verfolgt der Wunsch nach Autonomie das Ziel, den Zögling von seinem Erzieher zu emanzipieren, um ein Leben in Unabhängigkeit und Freiheit zu ermöglichen. Die Skala stammt in ihrer ursprünglichen Form aus Fritzsche (2000, S. 99) und wurde für diese Untersuchung aus Raithel (2005, S. 155) entnommen.

Tabelle 6: Itemanalyse der Werte-Skala „Autonomie“ (n = 1.717)

	<b>Item</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>	<b>r<sub>it</sub></b>	<b>p</b>
<b>Auton1</b>	<b>Es ist mir wichtig, alleine auf Ideen zu kommen.</b>	5.51	1.28	.47	.79
<b>Auton2</b>	<b>Mich von unangenehmen Dingen nicht so leicht unterkriegen zu lassen, ist mir wichtig.</b>	6.02	1.04	.44	.86
<b>Auton3</b>	<b>Mir ist es wichtig, selbstständig zu denken und zu handeln.</b>	6.40	.85	.53	.91
					Cronbachs Alpha = .65

Tabelle 6 legt die Items und Gütekriterien des Konstrukts „Autonomie“ dar. Aus der Tabelle ist ersichtlich, dass die Items Auton2 und Auton3 ebenfalls Deckeneffekte aufweisen. Dies lässt sich an dem hohen Mittelwerten, an den niedrigen Standardabweichungen und an den Itemschwierigkeiten um 0.9 festmachen. Die Items weisen akzeptable Trennschärfekoeffizienten auf. Der Cronbachs Alpha-Wert liegt mit 0.65 in einem tolerierbaren Bereich.

*Politikbetrachtung*

Die eingesetzte Skala „Politikbetrachtung“ beschreibt, in welchem Umfang sich Studierende in einer Gesellschaft über politische Themen informieren und mit ihnen auseinandersetzen. Besonders die starke politische Orientierung an der Gegenwart (Kapitel 2.1.6.2.3) macht die Betrachtung dieser Wertedimension nötig. Vor allem wird hier auf die kognitive Verarbeitung von Politik geachtet und weniger auf das aktive Engagement in Gruppen oder Organisationen. Diese Wertedimension fließt in die Studie ein, da die Politik jeden direkt beeinflusst, beispielsweise durch das Beschließen von Gesetzen oder Leitlinien zum Hochschulwesen.

Tabelle 7: Itemanalyse der Werte-Skala „Politikbetrachtung“ (n = 1.723)

	<b>Item</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>	<b>r<sub>it</sub></b>	<b>p</b>
<b>Poli1</b>	<b>Politisches Interesse ist mir wichtig.</b>	4.84	1.67	.84	.69
<b>Poli2</b>	<b>Für mich ist es wichtig, dass ich politische Zusammenhänge verstehe.</b>	5.12	1.58	.84	.73
					Cronbachs Alpha = .91

Die verwendete Kurzsкала aus Raithel (2005, S. 155) liefert exzellente Werte, wie einen hohen Cronbachs Alpha-Wert. Zudem weisen die zwei Items eine hohe Streuung auf. Die Trennschärfekoeffizienten liegen über 0.8 und die Itemschwierigkeit weist unproblematische Kennwerte auf.

*Technischer Fortschritt*

Die Bedeutung des „technischen Fortschritts“ ist aus mindestens zwei Perspektiven zu betrachten. Einerseits wird dem technischen Fortschritt in unserer modernen Gesellschaft eine Schlüsselrolle zugeschrieben, andererseits kann auch eine Technophobie in bestimmten Gesellschaftskreisen festgestellt werden (vgl. Pot 1985). Begründet wird dies damit, dass ein technischer Fortschritt nicht zugleich einen menschlichen Fortschritt darstellt. Ein Beispiel ist die friedliche und die kriegerische Nutzung der Atomenergie. In dieser Studie wird von einem positiven Fortschrittsverständnis ausgegangen, bei dem sich die Menschheit durch Technik weiterentwickelt. Dies beinhaltet die Einführung neuer technischer Geräte, die zu einer höheren Lebensqualität beitragen. Das in dieser Studie modifizierte Erhebungsinstrument nach Raithel (2005, S. 155) misst den Stellenwert des „Technischen Fortschritts“ unter Studierenden.

Tabelle 8: Itemanalyse der Werte-Skala „Technischer Fortschritt“ (n = 1.644)

	<b>Item</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>	<b>r<sub>it</sub></b>	<b>p</b>
<b>Techn1</b>	<b>Mir ist es wichtig, mit dem Computer umgehen zu können.</b>	5.55	1.38	.68	.79
<b>Techn2</b>	<b>Mit neuer Technik umgehen zu können, ist mir wichtig.</b>	5.08	1.52	.75	.73
<b>Techn3</b>	<b>Technische Erneuerungen machen mein Leben schöner.</b>	4.72	1.49	.58	.67
<b>Techn4</b>	<b>Technischer Fortschritt ist nötig.</b>	5.43	1.36	.53	.78
Cronbachs Alpha = .81					

Die Werte-Skala „Technischer Fortschritt“ aus Tabelle 8 enthält sehr gute Kennwerte. Der Cronbachs Alpha-Wert ist mit 0.81 als sehr gut zu interpretieren. Die Trennschärfekoeffizienten können Kennwerte über 0.5 vorweisen, was als sehr gut zu bewerten ist. Die Standardabweichungen weisen Werte zwischen 1.36 und 1.52 auf und sind aufgrund der weiten Breite als akzeptabel zu interpretieren. Die Itemschwierigkeiten zwischen 0.67 und 0.79 sind als unproblematisch anzusehen.

### *Materialismus*

Die hier beschriebene Werteorientierung am „Materialismus“ hat mit dem philosophischen Begriff nur wenig zu tun (Schmidt & Gessmann 2009, S. 469). Hier wird unter „Materialismus“ der geschickte Einsatz von monetären Rahmenbedingungen und Macht verstanden. Die Popularität dieses Ansatzes für den menschlichen Antrieb rührt von seiner leichten Nachvollziehbarkeit her (Rehfus 2003, S. 459). Das aus Hermann (2003) entnommene und modifizierte Instrument wurde auf der Theoriegrundlage von Klages (vgl. Kapitel 2.2.2.2) entwickelt.

Tabelle 9: Itemanalyse der Werte-Skala „Materialismus“ (n = 1.591)

	<b>Item</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>	<b>r<sub>it</sub></b>	<b>p</b>
<b>Mat1</b>	<b>Macht und Einfluss sind mir wichtig.</b>	3.24	1.58	.54	.46
<b>Mat2</b>	<b>Mir ist wichtig, cleverer und gerissener zu sein als andere.</b>	3.52	1.72	.49	.50
<b>Mat3</b>	<b>Man sollte schnell Erfolg haben.</b>	2.83	1.51	.56	.40
<b>Mat4</b>	<b>Man sollte in seinem Leben viel Geld verdienen.</b>	3.63	1.71	.68	.52
<b>Mat5</b>	<b>Ich möchte viel Geld auf der hohen Kante haben.</b>	4.48	1.80	.54	.64
Cronbachs Alpha = .78					

Die Skala des Erhebungsinstruments „Materialismus“ weist gute Koeffizienten auf. Insbesondere die hohen Streuungen über 1.5 sind an dieser Stelle zu erwähnen. Die mittleren Itemschwierigkeiten zwischen 0.46 und 0.64 sind weitere Indikatoren für ein gutes Erhe-

bungsinstrument. Das erstklassige Cronbachs Alpha von 0.78 und die Trennschärfekoeffizienten über 0.49 stärkt die Behauptung, dass das eingesetzte Instrument gut ist.

### *Hedonismus*

In dieser Wertedimension wird unter einem hedonistischen Menschen eine Person verstanden, die exzessiv nach Lust bzw. Freude strebt. Leid und Schmerzen werden bewusst ignoriert und zugunsten einer auf Genuss ausgelegten Lebensführung vermieden. Der Hedonismus ist in dieser Arbeit als Einstellung zu einem genussvollen Lebens anzusehen. Das Erhebungsinstrument ist Raithel (2005, S. 155) entnommen.

Tabelle 10: Itemanalyse der Werte-Skala „Hedonismus“ (n = 1.644)

	<b>Item</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>	<b>r<sub>it</sub></b>	<b>p</b>
<b>Hedo1</b>	<b>Der Sinn des Lebens besteht für mich darin, Spaß zu haben.</b>	3.87	1.57	.58	.54
<b>Hedo2</b>	<b>Meine Devise ist: Genießen und möglichst angenehm zu leben.</b>	4.39	1.54	.60	.63
<b>Hedo3</b>	<b>Ich habe großes Verständnis für die Leute, die nur tun, wozu sie gerade Lust haben.</b>	2.91	1.72	.42	.42
					<b>Cronbachs Alpha = .71</b>

Die Messwerte der Skala „Hedonismus“ sind als gut zu bewerten. Die Itemschwierigkeit liegt zwischen 0.32 und 0.63. Des Weiteren weist die Standardabweichung eine breite Streuung auf. Die Trennschärfekoeffizienten weisen außer bei dem Item Hedo3 einen guten Kennwert über 0.5 auf. Cronbachs Alpha ist mit 0.71 als ordentlich zu interpretieren.

### *Sekundärtugenden*

Sekundärtugenden geben besonders strukturiert vor, wie man sich verhalten muss, damit die Gesellschaft funktioniert. Sie geben somit Anhaltspunkte für die Strukturierung und Bewältigung des Alltags (Roth 2012, S. 153). Diese „Tugenden“ sind so lange präsent und bedeutend, wie sie von der Mehrheit der Bevölkerung als sinnvoll und legitim angesehen werden. Wenn die Sekundärtugenden allerdings zu stark ausgeprägt sind, können sie sich auch negativ auf den Menschen und die Gesellschaft auswirken. Beispielsweise wenn Menschen an ihren eigenen hohen Anforderungen scheitern, befürchten sie, dass ihre Ordnung zusammenbricht. Aber auch für die gesamte Gesellschaft kann es zur Bedrohung werden, wenn allzu viele Menschen sich Autoritäten unterordnen und eine übermäßig reglementierte Staatsordnung befürworten. Hier können diese Menschen sehr einfach und schnell zu Anhängern extremer Bewegungen

werden. Eine hier modifizierte Kurzsкала zur Erfassung der Sekundärtugenden wurde aus Lehmann & Hoffmann (2009, S. 140) entnommen.

Tabelle 11: Itemanalyse der Werte-Skala „Sekundärtugenden“ (n = 1.637)

	<b>Item</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>	<b>r<sub>it</sub></b>	<b>p</b>
<b>Seku1</b>	<b>Auf mich kann man sich verlassen.</b>	6.31	0.86	.50	.90
<b>Seku2</b>	<b>Andere halten mich für fleißig.</b>	5.48	1.47	.43	.78
<b>Seku3</b>	<b>Ich finde es wichtig, dass Absprachen eingehalten werden.</b>	6.49	0.75	.46	.93
					Cronbachs Alpha = .61

Die Skala „Sekundärtugenden“ enthält zwei Deckeneffekte. Dies ist an der Itemschwierigkeit der Items Seku1 (0.9) und Seku3 (0.93) abzulesen. Folglich ist bei den genannten Items die Standardabweichung von 0.8 als gering zu interpretieren. Allerdings weisen die Trennschärfekoeffizienten Werte zwischen 0.43 und 0.5 auf. Dies ist als ordentlich zu interpretieren. Cronbachs Alpha ist mit einem Wert von 0.61 als mittelmäßig zu bewerten. Diese Skala kann somit zusammenfassend als hinreichend akzeptabel betrachtet werden.

#### *Konkurrenzdenken*

Die Institution Hochschule vergibt durch das Ausstellen von unterschiedlich guten Bildungszertifikaten Zukunftschancen. Somit entsteht ein Kampf um die besten Abschlussnoten unter den Studierenden. Der Wert „Konkurrenzdenken“ bezieht sich auf den Gedanken, besser als andere sein zu wollen (Hadjar 2004, S. 97). Diese Konkurrenzform wird an Hochschulen totgeschwiegen und ist ein großes Tabu, weil dieses Verhalten viele Studenten unter Druck setzt und das moralische Empfinden, beispielsweise beim Einsetzen von unfairen Mitteln, abstumpft. In der öffentlichen Wertedebatte ist Konkurrenzdenken im Kontext von Ellenbogenmentalität zwar verpönt, allerdings auch willkommen und wird gefördert, wie beispielsweise auf dem Energiemarkt. Die Skala ist aus Hadjar (2004, S. 204) entnommen.

Tabelle 12: Itemanalyse der Werte-Skala „Konkurrenzdenken“ (n = 1.649)

	<b>Item</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>	<b>r<sub>it</sub></b>	<b>p</b>
<b>Konk1</b>	<b>Am liebsten möchte ich in allen Lebensbereichen (Hochschule, Sport etc.) zu den Besten gehören.</b>	4.30	1.80	.67	.61
<b>Konk2</b>	<b>Erfolg im Leben zu haben, bedeutet für mich, besser als andere zu sein.</b>	3.16	1.82	.64	.45
<b>Konk3</b>	<b>Ich habe immer den Ehrgeiz, besser als der Durchschnitt zu sein.</b>	4.49	1.84	.72	.64
<b>Konk4</b>	<b>Ich bin nur dann zufrieden, wenn meine Leistungen überdurchschnittlich sind.</b>	3.75	1.89	.71	.54
					Cronbachs Alpha = .85

Die Kennzahlen der Werteorientierung „Konkurrenzdenken“ weisen exzellente Kennwerte auf. Die Mittelwerte und Itemschwierigkeiten lassen auf keine Decken- oder Bodeneffekte schließen. Die breiten Standardabweichungen um 1.85 und die Trennschärfekoeffizienten um 0.70 sprechen für eine exzellente Skala. Das Maß Cronbachs Alpha mit dem Koeffizient 0.85 ist ebenfalls als hervorragend einzustufen.

*Kommunitär-gemeinschaftliche Orientierung*

Gemeinsame Wert- und Moralvorstellungen erleichtern das Zusammenleben in der Gemeinschaft. Jedes Individuum bringt auf der Mikroebene seine Vorstellung von der Konzeption des Guten ein. Anschließend wird ein gemeinsamer Konsens im Rahmen von „Kommunitär-gemeinschaftliche Orientierung“ ausgehandelt. Die „Kommunitär-gemeinschaftliche Orientierung“ erfasst folglich die Thematik, wie weit sich Menschen für die Gemeinschaft einsetzen. Dabei basiert diese Annahme auf subjektiven Überzeugungssystemen von gemeinschaftlich verankerten Altruismus-, Solidaritäts- und Reziprozitätsnormen (Burkatzki 2007, S. 89).

Tabelle 13: Itemanalyse der Werte-Skala „Kommunitär-gemeinschaftliche Orientierung“ (n = 1.600)

	<b>Item</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>	<b>r<sub>it</sub></b>	<b>p</b>
<b>Komm1</b>	<b>Man sollte immer nach Wegen suchen, anderen zu helfen.</b>	5.82	1.11	.65	.83
<b>Komm2</b>	<b>Eine Person sollte immer um das Wohlergehen anderer bemüht sein.</b>	5.40	1.30	.69	.77
<b>Komm3</b>	<b>Gemeinnutz geht vor Eigennutz.</b>	4.81	1.47	.60	.69
<b>Komm4</b>	<b>Die Würde des Einzelnen und das Wohlergehen aller sollten in jeder Gesellschaft die wichtigsten Anliegen sein.</b>	5.92	1.15	.52	.85
<b>Komm5</b>	<b>Jeder sollte etwas für die Gesellschaft leisten.</b>	5.66	1.25	.43	.81
					Cronbachs Alpha = .79

Die in Tabelle 13 aufgelisteten Kennzahlen des Messinstruments „Kommunitär-gemeinschaftliche Orientierung“ sind als vortrefflich zu bewerten. Die Standardabweichungen der fünf Items befinden sich zwischen 1.11 und 1.47, was als gut zu interpretieren ist. Die Itemschwierigkeit ist bei den Items Komm1, Komm4 und Komm5 als leicht problematisch anzusehen. Hier liegen einzelne Deckeneffekte vor. Die Trennschärfekoeffizienten sind, außer bei dem Item Komm5 mit 0.43, als gut zu bewerten. Mit 0.79 ist der Cronbachs Alpha-Wert als gut zu bewerten.

*Umweltbewertung*

Die Skala zur Umweltbewertung ist im Rahmen dieser Arbeit eng mit der Ökologiebewegung verknüpft. Bei Spada (1990, S. 623) werden darunter im Alltagsverständnis Befürchtungen, Unzufriedenheit und Betroffenheit angesichts der in den letzten Jahrzehnten zunehmenden Umweltprobleme verstanden. Allerdings spielen bei genauerer Betrachtung höchst komplexe und verwobene Wechselwirkungen eine Rolle, wie beispielsweise von Klimawandel, Verknappung von sauberem Wasser und begrenzt verfügbaren Ressourcen, (vgl. Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und Reaktorsicherheit 2010, S. 10). Die Bewertung der Umwelt erfolgt in der Regel über naturschutzfachliche Beurteilungen. Dabei werden Entscheidungsfindungen zum Erhalt bzw. zur Veränderung von „Status-quo-Zuständen“, die durch Naturnähe, Gefährdung oder auch (nicht) schützwürdige Systeme darlegt werden, abgefragt (Theobald 1998, S. 8). Die modifizierte Skala ist aus Diekmann (2009, S. 248) entnommen.

Tabelle 14: Itemanalyse der Werte-Skala „Umweltbewertung“ (n = 1.608)

	<b>Item</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>	<b>r<sub>it</sub></b>	<b>p</b>
<b>Umw1</b>	<b>Der weitere Ausbau des Straßennetzes sollte aus Umweltschutzgründen stark beschränkt werden.</b>	4.04	1.62	.55	.58
<b>Umw2</b>	<b>Wenn wir so weitermachen wie bisher, steuern wir auf eine Umweltkatastrophe zu.</b>	5.09	1.65	.59	.73
<b>Umw3</b>	<b>Umweltschutzmaßnahmen sollten auch dann durchgesetzt werden, wenn dadurch Arbeitsplätze verloren gehen.</b>	4.22	1.62	.57	.60
					Cronbachs Alpha = .74

Die Items der Skala „Umweltbewertung“ können mit guten Kennwerten aufwarten. Die einzelnen Fragen erhalten eine weite Standardabweichung um 1.6. Zudem weisen die Trennschärfekoeffizienten hohe Werte zwischen 0.55 und 0.59 auf. Die Itemschwierigkeit erhält gute Werte zwischen 0.58 und 0.73. Die Gesamtskala kann ein gutes Cronbachs Alpha von 0.74 vorweisen.

*Religiosität*

Religiosität wird in dieser Studie als mögliches zentrales Sinnsystem für Menschen verstanden. Dabei soll die Religion gesellschaftlichen Zusammenhalt erzeugen und eine kollektive Identität bewirken. Religiöse Bedürfnisse äußern sich beispielsweise in der Suche nach Lebenssinn, Identität oder Mitmenschlichkeit (Kaufmann 2006, S. 236 f.). Handlungen und Werte können als Folge der Religiosität abgeleitet werden. Weber (2010) hat zu zeigen versucht, dass der kulturelle Kontext, speziell die Religionszugehörigkeit, Menschen in ihren

Wertanschauungen und Handlungen prägt. Auch Huntington (1998) benutzt für diesen Kontext die Religionszugehörigkeit als Prädiktorvariable (Wuermeling 2007, S. 190). Die Wertorientierung „Religiosität“ wurde anhand von primär kognitiven Einstellungen zu einer Religionsgemeinschaft operationalisiert. Die Itemformulierungen basieren auf allgemeinen Überzeugungen bezüglich Schicksalsglauben und monotheistischen Traditionen, die ohne Bindung an eine Religionsgemeinschaft privat geglaubt werden können (Fuchs-Heinritz 2000, S. 157). Die Items wurden aus der 13. Shell Jugendstudie entnommen (Deutsche Shell 2000, S. 455).

Tabelle 15: Itemanalyse der Werte-Skala „Religiosität“ (n = 1.639)

	<b>Item</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>	<b>r<sub>it</sub></b>	<b>p</b>
<b>Reli1</b>	<b>In meiner Clique wird oft über religiöse Dinge und übernatürliche Sachen geredet.</b>	2.60	1.74	.39	.37
<b>Reli2</b>	<b>Es gibt Vorgänge, die man nicht erklären kann, in denen sind übernatürliche Kräfte am Werk.</b>	3.60	2.10	.63	.51
<b>Reli3</b>	<b>Es gibt eine höhere Gerechtigkeit, alles, was man im Leben getan hat, wird einem später einmal angerechnet.</b>	3.45	2.04	.64	.49
<b>Reli4</b>	<b>Für mich gibt es keine Zufälle im Leben.</b>	3.24	1.89	.46	.46
<b>Reli5</b>	<b>Irgendeine Religion sollte man schon haben.</b>	2.78	2.07	.47	.40
<b>Reli6</b>	<b>Für mich hat alles, was geschieht, eine höhere Bestimmung.</b>	2.86	1.90	.76	.41
					<b>Cronbachs Alpha = .80</b>

Die Skala der „Religiosität“ weist gute Kennwerte auf. Dies kann aus der Itemschwierigkeiten, die zwischen dem Bereich von 0.37 und 0.51 liegen, geschlossen werden. Die Standardabweichungen weisen eine sehr hohe Streuung bis 2.1 Maßeinheiten auf. Die Trennschärfekoeffizienten liegen in einem akzeptablen Bereich. Lediglich das Item Reli1 fällt hier negativ mit dem Wert 0.39 auf. Für die Gesamtskala wurde ein guter Wert für Cronbachs Alpha mit 0.80 berechnet.

### *Anomie*

Der Zustand der Anomie ist in dieser Arbeit als individuelle Orientierungslosigkeit bzw. Ziellosigkeit definiert, die durch Gefühle der Undurchschaubarkeit persönlicher und sozialer Zusammenhänge gekennzeichnet sind. Sollten sich viele Menschen oder etwa eine Alterskohorte von Studierenden in diesem Zustand befinden, dann werden die gesamtgesellschaftlich vorherrschenden Normen auf breiter Front und langfristig ins Wanken gebracht, bestehende Werte und Orientierungen verlieren an Verbindlichkeit, die Gruppenmoral erfährt eine starke Erschütterung und die soziale Kontrolle wird weitgehend untergraben. Dieser Zustand tritt in



der Regel in Zeiten des beschleunigten sozialen Wandels auf. Eine hohe Anomieausprägung in Umfragen deutet auf einen Übergang der Gesellschaft in eine neue Zeit und Ordnung hin. Anomie ist somit eine Phase im des Prozess des Wertewandels (Kandil 2006, S. 22). Die Skala wurde aus der 13. Shell Jugendstudie entnommen (Deutsche Shell 2000, S. 406).

Tabelle 16: Itemanalyse der Werte-Skala „Anomie“ (n = 1.592)

<b>Item</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>	<b>r<sub>it</sub></b>	<b>p</b>
<b>Anom1</b> Es ist heute alles so in Unordnung geraten, dass niemand mehr weiß, wo er eigentlich steht.	3.78	1.76	.74	.54
<b>Anom2</b> Die Dinge sind heute so schwierig geworden, dass man nicht mehr weiß, was los ist.	3.58	1.74	.78	.51
<b>Anom3</b> Heute ändert sich alles so schnell, dass man oft nicht weiß, woran man sich halten soll.	3.98	1.83	.73	.56
<b>Anom4</b> Den meisten Menschen fehlt ein richtiger Halt.	4.78	1.57	.58	.68
<b>Anom5</b> Heute ist jeder so mit sich beschäftigt, dass er nicht an morgen denken kann.	3.75	1.70	.49	.54
Cronbachs Alpha = .85				

Die aus fünf Items bestehende Skala „Anomie“ kann exzellente Koeffizienten vorweisen. Diese Behauptung folgt aus der Itemschwierigkeit um 0.5. Lediglich das Item Anom4 weicht mit 0.68 nach oben ab. Die Trennschärfekoeffizienten weisen hohe Kennwerte ab 0.49 auf. Als Ausreißer ist hier das Item Anom5 mit 0.49 zu nennen. Die Standardabweichungen sind aufgrund der Breite zwischen 1.57 und 1.83 als weit einzustufen. Der Cronbachs Alpha-Wert ist mit einem Koeffizient von 0.85 als hervorragend zu bewerten.

In einem weiteren Schritt sollen die einzelnen Werteskalen zur Überprüfung der Skalengüte repliziert werden. Die Überprüfung der Konstruktvalidität wurde anhand einer explorativen Faktorenanalyse mit 13 vorgegebenen Faktoren durchgeführt. Das verwendete Rotationsverfahren ist die Varimax „Methode“. In der nachstehenden rotierten Komponentenmatrix-Tabelle sind nur Faktorladungen mit einem Betrag  $a \geq 0.2$  ausgewiesen.

## 4. Forschungsdesign

Tabelle 17: Faktorenanalyse der Werte-Skalen (n = 1.390)

Skala / Item- nummer	Konkurrenzdenken	Anomie	Religiosität	Kommunitär-gemeinschaftliche Orientierung	Technischer Fortschritt	Materialismus	Familienorientierung	Umweltbewertung	Hedonismus	Politikbetrachtung	Autonomie	Sekundärtugenden	Berufsorientierung	Kommunalitäten
<b>Konkurrenzdenken (Varianzaufklärung: 11.21 %)</b>														
Konk4	<b>0.83</b>													0.72
Konk3	<b>0.81</b>													0.72
Konk1	<b>0.76</b>													0.63
Konk2	<b>0.74</b>					0.32								0.68
<b>Anomie (9.26 %)</b>														
Anom2		<b>0.88</b>												0.80
Anom1		<b>0.86</b>												0.76
Anom3		<b>0.84</b>												0.74
Anom4		<b>0.71</b>												0.56
Anom5		<b>0.61</b>												0.48
<b>Religiosität (7,86 %)</b>														
Reli6			<b>0.86</b>											0.77
Reli3			<b>0.77</b>											0.64
Reli2			<b>0.76</b>											0.63
Reli4			<b>0.63</b>											0.42
Reli5			<b>0.63</b>											0.46
Reli1			<b>0.56</b>			-0.23								0.45
<b>Kommunitär-gemeinschaftliche Orientierung (6.31 %)</b>														
Komm2				<b>0.86</b>										0.76
Komm3				<b>0.80</b>										0.65
Komm1				<b>0.79</b>										0.68
Komm4				<b>0.61</b>										0.47
Komm5				<b>0.50</b>			0.26			0.30				0.46
<b>Technischer Fortschritt (5.11 %)</b>														
Techn2					<b>0.88</b>									0.81
Techn1					<b>0.84</b>									0.76
Techn3					<b>0.73</b>									0.60
Techn4					<b>0.67</b>									0.56
<b>Materialismus (4.77 %)</b>														
Mat4	0.24					<b>0.82</b>								0.78
Mat5						<b>0.79</b>								0.68
Mat3	0.32					<b>0.66</b>								0.58
Mat2	0.57					<b>0.22</b>			0.28					0.56
Mat1	0.50					<b>0.31</b>				0.32				0.58
<b>Familienorientierung (3.87 %)</b>														
Fam2							<b>0.85</b>							0.77
Fam1							<b>0.83</b>							0.72
Fam3							<b>0.70</b>						0.24	0.59

#### 4. Forschungsdesign

Skala / Item- nummer	Konkurrenzdenken	Anomie	Religiosität	Kommunitär-gemeinschaftliche Orientierung	Technischer Fortschritt	Materialismus	Familienorientierung	Umweltbewertung	Hedonismus	Politikbetrachtung	Autonomie	Sekundärtugenden	Berufsorientierung	Kommunalitäten
<b>Umweltbewertung (3.54 %)</b>														
Umw2								<b>0.82</b>						0.70
Umw1								<b>0.77</b>						0.64
Umw3						-0.20		<b>0.76</b>						0.69
<b>Hedonismus (3.23 %)</b>														
Hedo2								<b>0.84</b>						0.74
Hedo1								<b>0.82</b>						0.71
Hedo3								<b>0.66</b>						0.54
<b>Politikbetrachtung (3.06 %)</b>														
Poli1									<b>0.89</b>					0.86
Poli2									<b>0.89</b>					0.86
<b>Autonomie (2.58 %)</b>														
Auton1											<b>0.75</b>			0.64
Auton3											<b>0.72</b>		0.20	0.64
Auton2											<b>0.71</b>			0.57
<b>Sekundärtugenden (2.40 %)</b>														
Seku1												<b>0.79</b>		0.68
Seku3												<b>0.77</b>		0.66
Seku2	0.35								-0.24			<b>0.59</b>		0.57
<b>Berufsorientierung (1.92 %)</b>														
Beruf2											0.24		<b>0.74</b>	0.68
Beruf3													<b>0.71</b>	0.64
Beruf1						0.32	0.24						<b>0.64</b>	0.64

Die in Tabelle 17 abgebildete Faktorenanalyse reproduziert die erwarteten Faktorenstrukturen. Die 49 Items lassen sich mit Ausnahme der „Materialismus“-Items gut zuordnen. Die Items Mat1 und Mat2 sollten bei zukünftigen Verwendungen, aufgrund der hohen Querladung zum „Konkurrenzdenken“, überlegt eingesetzt werden. Des Weiteren scheinen die Dimensionen „Materialismus“ und „Konkurrenzdenken“ aufgrund der hohen Querladungen eng miteinander verwoben zu sein. Die zwölf weiteren Querladungen laden nie über .32 außerhalb der angedachten Konstrukte und sind als nicht kritisch einzustufen. Die hohe Varianzaufklärung der Faktorenanalyse liegt bei 65 % und erhält ein gutes Kaiser-Meyer-Olkin-Kriterium (KMO-Wert) von .81 (vgl. Brosius 2006, S. 772). Der Faktor mit der höchsten Modellgüte von Varianzaufklärung mit 11.21 % ist die Skala „Konkurrenzdenken“, gefolgt von der Skala

„Anomie“ mit einer Varianzaufklärung von 9.26 %. Die geringste Varianzaufklärung weist die Skala „Berufsorientierung“ mit 1.92 % auf. Des Weiteren erhalten 6 der 49 Items eine schwache Kommunalität unter 0.5. Die Items sind Reli4, Reli1, Reli5, Komm5, Komm4 und Anom5. Zu überlegen wäre, die Items mit geringer Kommunalität zu entfernen. Zudem könnte es sinnvoll sein, dass man die Items und Skalen mit den Querladungen verbessert, indem man beispielsweise neue Items hinzunimmt. Aufgrund der Ergebnisse für die geringe Varianzaufklärung der Skala „Berufsorientierung“ sollte über eine Verbesserung oder Streichung dieser Skala nachgedacht werden.

### 4.2.2 Die Erhebung der Studienmotive

Motive und Erwartungen an das Studium können als eine wichtige Ausgangsbedingung für viele Facetten des Studiums gelten (vgl. Multrus, Bargel & Ramm 2008, S. 23). Beispielsweise können die verschiedenen Motive Auskunft darüber geben, welches Studienfach studiert wird und wie die Entwicklung der Studierenden möglicherweise verläuft (Multrus, Bargel & Ramm 2008, S. 32). Anhand des modifizierten Erhebungsinstruments von Multrus, Bargel & Ramm (2008, S. 281 f.) konnten nachstehende drei Motivarten abgebildet und wie in Kapitel 4.2.1 überprüft werden: ideelle Motive, materielle Motive und sozial-altruistische Motive (Hypothese 1b).

#### *Ideelle Motive*

Die ideellen Motive basieren auf der Weltanschauung des Idealismus. Dahinter steht der Gedanke, dass man das Sein und die Erkenntnis aus Ideen und Idealen ableiten und begründen kann. Aus diesem Grund stellt diese Denktradition die geistigen Leistungen eines Menschen in den Mittelpunkt. Dies hat zur Folge, dass die Natur oder die Materie abgewertet wird (Schöndorf 2010, S. 212). Das Erhebungsinstrument „ideelle Motive“ soll den Studiengrund für die Ideen und Vorstellungen des gewählten Fachs bemessen. Das Konstrukt wurde anhand von vier Items operationalisiert.

Tabelle 18: Itemanalyse der Skala „ideelle Motive“ (n = 354)

	<b>Ein Hochschulstudium war für mich wichtig, um ...</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>	<b>r<sub>it</sub></b>	<b>p</b>
<b>Ideel1</b>	<b>mehr über das gewählte Fachgebiet zu erfahren.</b>	5.91	1.23	.61	.84
<b>Ideel2</b>	<b>eine gute wissenschaftliche Ausbildung zu erhalten.</b>	5.42	1.52	.56	.77
<b>Ideel3</b>	<b>mich persönlich zu bilden.</b>	6.06	1.05	.59	.87
<b>Ideel4</b>	<b>einem speziellen Fachinteresse nachzugehen.</b>	5.64	1.40	.58	.81
Cronbachs Alpha = .77					

Die Skala „ideelle Studienmotive“ weist ordentliche Kennzahlen auf. Dies kann anhand der breiten Standardabweichung, die sich zwischen 1.05 und 1.52 bewegen, festgemacht werden. Die Trennschärfekoeffizienten können gute Kennwerte von über 0.5 vorweisen. Als problematisch sind die Itemschwierigkeiten anzusehen, die sich fast immer über 0.8 bewegen. Hier liegen Deckeneffekte bei den Items Ideel1, Ideel3 und Ideel4 vor. Cronbachs Alpha-Wert ist mit 0.77 als gut zu interpretieren.

*Materielle Motive*

Die Skala „Materielle Studienmotive“ beschreibt die Lebenseinstellung, Besitz und Gewinn in den Lebensmittelpunkt zu stellen. Ziele sind ein hoher Lebensstandard und Erfolg Allerdings bezieht die Skala neben den monetären Erfolg auch den sozialen und beruflichen Erfolg ein. Diese Gedanken stellen somit eine Art Gegensatz zum Idealismus dar.

Tabelle 19: Itemanalyse der Skala „materielle Motive“ (n = 354)

	<b>Ein Hochschulstudium war für mich wichtig, um ...</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>	<b>r<sub>it</sub></b>	<b>p</b>
<b>Matri1</b>	<b>mir ein gutes Einkommen zu sichern.</b>	4.40	1.66	.67	.63
<b>Matri2</b>	<b>eine hohe soziale Position zu erreichen.</b>	5.50	1.40	.54	.79
<b>Matri3</b>	<b>später in eine Führungsposition zu kommen.</b>	3.59	1.91	.56	.51
Cronbachs Alpha = .75					

Das Erhebungsinstrument „Materielle Studienmotive“ weist gute Gütekriterien und Koeffizienten auf. Die Standardabweichungen können aufgrund der Lage zwischen 1.4 und 1.91 als breit bezeichnet werden. Die Trennschärfekoeffizienten sind mit Werten zwischen 0.54 und 0.67 als gut zu interpretieren. Die Itemschwierigkeiten liegen unter 0.8 und können als unproblematisch bewertet werden. Cronbachs Alpha ist mit 0.75 als gut zu interpretieren.

*Sozial-altruistische Motive*

Der Begriff Altruismus beschreibt die Grundeinstellung „für andere zu leben“. Folglich werden die eigene Bedürfnisse, Wünsche und Interessen für die Ziele, die Anliegen, das Wohl und das Glück der Mitmenschen zurückgestellt. Altruismus ist somit eine Höchstform des prosozialen Handelns und dem Egoismus entgegengesetzt. Die Verbreitung des Altruismus hängt von der Eigenart der jeweiligen Kultur und der Gesellschaft ab. Dabei spielen besonders weltanschauliche, religiöse und ethisch-moralische Orientierungen eine wichtige Rolle. Zudem wirken Wertesysteme, die Regelung der Eigentumsverhältnisse, das Ausmaß des Wettbewerbs und der Rivalität und die Bewältigung von Knappheits- und Verteilungsproblemen auf die Ausprägung des Altruismus ein (Hillmann 2007, S. 23). Die eingesetzte Skala schließt zusätzlich die Verbesserung der Lebensverhältnisse mit ein.

Tabelle 20: Itemanalyse der Skala „sozial-altruistische Motive“ (n = 357)

	<b>Ein Hochschulstudium war für mich wichtig, um ...</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>	<b>r<sub>it</sub></b>	<b>p</b>
<b>Altru1</b>	<b>zur Verbesserung der Gesellschaft beitragen zu können.</b>	4.85	1.73	.60	.69
<b>Altru2</b>	<b>anderen Leuten später besser helfen zu können.</b>	5.19	1.68	.60	.74
					<b>Cronbachs Alpha = .75</b>

Die Kurzsкала „sozial-altruistische Motive“ weist akzeptable Koeffizienten auf. Die Standardabweichungen sind mit 1.73 und 1.68 als breit zu interpretieren. Deckeneffekte liegen aufgrund der Itemschwierigkeit von 0.69 und 0.74 nicht vor. Der Trennschärfekoeffizient ist mit 0.6 als gut zu bewerten. Der Wert von Cronbachs Alpha ist mit 0.75 als gut zu interpretieren.

Zur genaueren Beurteilung der Studienmotive wurde eine explorative Faktorenanalyse mit dem Rotationsverfahren Varimax durchgeführt. Die Varianzaufklärung der 3 extrahierten Faktoren liegt bei 68% und erhält einen mäßigen KMO-Wert von 0.68 (vgl. Brosius 2006, S. 772). Die höchste Varianzaufklärung konnte die Skala „Ideelle Motive“ mit 29.11 % aufweisen. Die geringste Varianzaufklärung weist die Skala „sozial-altruistische Motive“ mit 16.35 % auf. Die Kommunalitäten weisen unproblematische Werte weit über 0.5 auf. In der nachstehenden rotierten Komponentenmatrix-Tabelle sind nur Faktorladungen mit einem Betrag a  $\geq 0.3$  ausgewiesen.

Tabelle 21: Faktorenanalyse der Studienmotive (n = 351)

Skala / Itemnummer	ideelle Motive	materielle Motive	sozial-altruistische Motive	Kommunal- itäten
<b>ideelle Motive (Varianzaufklärung: 29.11 %)</b>				
Ideel1	<b>0.80</b>			0.68
Ideel2	<b>0.77</b>			0.63
Ideel4	<b>0.77</b>			0.61
Ideel3	<b>0.77</b>			0.61
<b>materielle Studienmotive (22.78 %)</b>				
Matri2		<b>0.86</b>		0.75
Matri3		<b>0.81</b>		0.65
Matri1		<b>0.79</b>		0.62
<b>sozial-altruistische Motive (16.35 %)</b>				
Altru2			<b>0.89</b>	0.80
Altru1			<b>0.89</b>	0.80

Das in Tabelle 21 abgebildete Ergebnis der explorativen Faktorenanalyse reproduziert die erwartete Faktorenstruktur. Die 9 Items lassen sich den drei Konstrukten „ideelle Studienmotive“, „materielle Studienmotive“ und „sozial-altruistische Motive“ unverwechselbar zuordnen. Es entsteht keine Querladung. Alle Ladungen weisen Werte über 0.77 auf. Die Faktorenanalyse enthält zudem keine negative Ladung, die umgepolt werden müsste.

Aus diesen Gründen kann von einer guten Messung der Studienmotive gesprochen werden. Das Instrument ist als gut zu bewerten. Items sollten nicht aus dem Instrument herausgenommen werden. Eventuell wäre ein weiteres Item für den Faktor „sozial-altruistische Motive“ wünschenswert.

#### 4.2.3 Die Erhebung der Gewissheit der Studienaufnahme

Nicht jeder Studienberechtigte nimmt ein Studium auf. Viele Studierende sind nicht sicher, was sie tun wollen, und reflektieren nach dem Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung, wie sie ihre Zukunft gestalten möchten (vgl. Multrus, Bargel & Ramm 2008, S. 23). Die Hälfte der Studierenden nimmt innerhalb von sechs Monaten nach Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung ein Studium auf (Isserstedt et al. 2010, S. 64). In diesem Kontext interessiert die Studiengewissheit einer Studienaufnahme im ersten Schritt und die Festlegung für ein Studienfach im zweiten Schritt (Hypothese 1a). Die Studiengewissheit wurde anhand eines modifizierten Erhebungssystems nach Multrus, Bargel & Ramm (2008, S. 281) in der dritten Erhebungswelle retrospektiv abgefragt. Das konzipierte Instrument erhebt zwei Di-

mensionen. Einerseits wird die Stärke des Studienwunsches abgefragt. Andererseits wird auf die Dimension des Fachbezugs eingegangen.

Tabelle 22: Erhebungsinstrument „Gewissheit der Studienaufnahme“

<b>Was charakterisiert Ihre Situation vor der Studienaufnahme am besten?</b>	
<b>Item</b>	<b>Dimension</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ich wollte eigentlich nicht studieren.</li> <li>• Ich war mir lange Zeit unsicher.</li> </ul>	schwacher Studienwunsch ohne Fachbezug
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eigentlich wollte ich ursprünglich etwas anderes studieren, und zwar: .....</li> <li>• Für mich stand seit langem fest, dass ich studieren werde. Aber das Studienfach war mir noch nicht klar.</li> <li>• Ich war mir ziemlich sicher, dass ich studieren wollte.</li> </ul>	starker Studienwunsch ohne Fachbezug
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Für mich stand seit langem fest, dass ich studieren werde, und zwar meine jetzige Studienrichtung .....</li> </ul>	starker Studienwunsch mit Fachbezug

Die Tabelle 22 zeigt die operationalisierten Dimensionen. Die erste Dimension „schwacher Studienwunsch ohne Fachbezug“ erfasst einen kaum vorhandenen Studienwunsch ohne Vorstellung eines zu studierenden Studienfachs. Die nächste Dimension „starker Studienwunsch ohne Fachbezug“ beschreibt einen starken Studienwunsch, wobei ein mögliches Studienfach noch nicht genau gewählt wurde. Die letzte Dimension „starker Studienwunsch mit Fachbezug“ stellt einen festen Studienwunsch mit einem stark ausgeprägten Fachbezug dar. Die mögliche Kombination „schwacher Studienwunsch mit Fachbezug“ wird aufgrund des nicht logischen Inhalts vernachlässigt.

#### 4.2.4 Die Erhebung der veränderten Lebenssituation

Das Erhebungsinstrument des Konstrukts „veränderte Lebenssituation“ wurde eigens für diese Studie geschaffen (Hypothese 5). Insgesamt wurden vier Indikatoren zur Operationalisierung der veränderten Lebenssituation verwendet: veränderter Freundeskreis, Urbanisierungs-



grad des Herkunftsgebiets, Wohnen bei den Eltern und Finanzierung des Studiums durch die Eltern. Jeder einzelne Indikator bewirkt beim Zutreffen eine Veränderung hin zu einem bewussten Einschnitt in die Lebensphase des Studierenden.

Gemäß der aufgestellten Hypothese wird vermutet, dass mehr Veränderungen auch zu einer größeren Veränderung des Habitus führen. Zur Berechnung der „veränderten Lebenssituation“ werden die einzelnen Indikatoren im Rahmen eines Indizes aufsummiert. Jeder zutreffende Indikator erhält die Ausprägung 1. Wenn keine Veränderung stattgefunden hat, wird dies mit der Zahl 0 dargelegt. Die Daten der Indikatoren stammen aus allen drei Erhebungswellen. Nachstehende Tabelle stellt die Erhebung, Berechnung und Interpretation des Konstrukts detailliert dar:

Tabelle 23: Indikatoren „veränderten Lebenssituation“

Item	Merkmalsausprägung und Interpretation	
	keine veränderte Lebenssituation	eine veränderte Lebenssituation
<b>Hat sich Ihr Freundeskreis seit der letzten Erhebungswelle verändert?</b> (Erhebungswelle 2 &3)	nein	ja
<b>Wie würden Sie den Ortstyp der Wohngemeinde, in dem Sie als Kind gewohnt haben, bezeichnen? Eingestuft werden soll nicht die Gemeinde im Verwaltungssinn, sondern die (geschlossene) Siedlung, die Sie wahrgenommen haben.</b> (Urbanisierungsgrad des Herkunftsgebiets - Erhebungswelle 1)	<ul style="list-style-type: none"> <li>● industrielle Kleinstadt (bis 50.000 Einwohner)</li> <li>● Stadt mittlerer Größe mit wenig Industrie (bis 100.000 Einwohner)</li> <li>● Stadt mittlerer Größe mit viel Industrie (bis 100.000 Einwohner)</li> <li>● kleine bis mittlere Großstadt (bis 500.000 Einwohner)</li> <li>● große Großstadt (über 500.000 Einwohner)</li> <li>● Vorort einer Großstadt</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Einzelgehöft/ Weiler</li> <li>● Dorf in rein ländlicher Gegend</li> <li>● Dorf in der Nähe einer mittleren Stadt oder Großstadt</li> <li>● ländliche Kleinstadt (bis 30.000 Einwohner)</li> </ul>
	Stadt	Land
<b>Wohnen Sie während des Semesters bei Ihren Eltern?</b> (Erhebungswelle 1)	ja	nein
<b>Finanziert Ihre Familie primär Ihr Studium?</b> (Erhebungswelle 1)	ja	nein

4.2.5 Die Erhebung der Fachkultursozialisierungen

Das Studienfach gilt für die Fachkultursozialisierungen als zentrales Merkmal in der Hochschulsozialisation. Als schwierig gestaltet sich die Operationalisierung der Studienfächer im Kontext der ständig neuen und überarbeiteten Studiengänge an den Hochschulen durch den Bologna-Prozess (Hypothese 3a). Ein zentrales Problem bei der Operationalisierung der Studienfächer besteht darin, dass zurzeit immer mehr Studienfächer mit unterschiedlichen Fächerschwerpunkten kombiniert werden. Beispielsweise ist hier der Masterstudiengang Bildungspsychologie an der PH Freiburg zu nennen. Dieser Studiengang umfasst einen erziehungswissenschaftlichen und einen psychologischen Schwerpunkt. Somit könnte er sowohl in das Studienfach Erziehungswissenschaft eingeordnet werden, als auch in die Fachdisziplin Psychologie. Ein weiteres Problem besteht darin, dass die Fachdisziplinen unterschiedliche Schwerpunkte und Traditionen an der Hochschule aufweisen. Angesichts dieser Schwierigkeit wurde das Studienfach anhand des „1. Fachs bzw. Hauptfaches“ in Anlehnung an Multrus, Bargel & Ramm (2008, S. 279) erfasst. Nachstehende Tabelle zeigt die Fachcodierung im Einzelnen.

Tabelle 24: Erhebungsinstrument „Studienfach“

<b>Fächergruppen</b>	<b>Studienbereiche</b>
<b>Sprach- und Kulturwissenschaften</b>	Evangelische Theologie/Religionslehre; Katholische Theologie/Religionslehre; Philosophie, Ethik, Religionswissenschaft; Geschichte; Archäologie; Medienkunde, Kommunikationswissenschaft; Journalistik; Publizistik; Sonstige Fächer der Sprach- und Kulturwissenschaften
<b>Psychologie</b>	
<b>Erziehungswissenschaften</b>	
<b>Sportwissenschaft</b>	
<b>Jura/Rechtswissenschaften</b>	
<b>Wirtschaftswissenschaften</b>	Betriebswirtschaftslehre; Volkswirtschaftslehre; Wirtschaftswissenschaften; Wirtschaftsingenieurwesen; Sonstige Fächer der Wirtschaftswissenschaften
<b>Sozialwissenschaften</b>	Politikwissenschaft; Politologie; Sozialwissenschaft; Soziologie; Sozialkunde; Sozialwesen; Sozialpädagogik; Sonstige Fächer der Sozialwissenschaften
<b>Mathematik und Naturwissenschaften</b>	Mathematik; Statistik; Informatik; Physik; Astronomie; Chemie; Biochemie; Lebensmittelchemie; Pharmazie; Biologie; Geologie; Geowissenschaften; Geographie; Erdkunde; Sonstige Fächer der Naturwissenschaften
<b>Medizin/Gesundheitswissenschaften</b>	Gesundheitswissenschaft/-management/-pädagogik; Nichtärztliche Heilberufe; Pflegewissenschaft; Humanmedizin; Zahnmedi-

Fächergruppen	Studienbereiche
	zin; Veterinärmedizin
<b>Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaft</b>	Agrarwissenschaften; Gartenbau; Lebensmittel- und Getränke-technologie; Landespflege; Landschaftsgestaltung; Umweltgestaltung; Naturschutz; Forstwissenschaft; Holzwirtschaft; Ernährungs- und Haushaltswissenschaften; Sonstige Fächer der Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaften
<b>Ingenieurwissenschaften</b>	Bergbau; Hüttenwesen; Maschinenbau; Verfahrenstechnik (einschl. Produktions-, Fertigungs-, Versorgungstechnik, Physikalische Technik, Chemie-Ingenieurwesen u. a.); Elektrotechnik; Elektronik; Nachrichtentechnik; Verkehrstechnik; Verkehrsin- genieurwesen; Nautik; Schiffsbau; Schiffstechnik; Architektur; Innenarchitektur; Raumplanung; Umweltschutz; Bauingenieur- wesen; Ingenieurbau; Vermessungswesen; Kartographie; Sonstige Fächer der Ingenieurwissenschaften
<b>Kunst, Musik</b>	Kunstwissenschaft, -geschichte, -erziehung; Bildende Kunst; Gestaltung: Graphik; Design; Neue Medien; Darstellende Kunst; Film; Fernsehen; Schauspiel; Theaterwissenschaft; Musik; Mu- sikwissenschaft; Musikerziehung; Sonstige Fächer der Kunst und Musik
<b>andere Studienfächer, nicht einzuordnende Studienfächer</b>	

#### 4.2.6 Die Erhebung der Intensität von Fachinhalten

Die Auseinandersetzungsintensität mit den Fachinhalten wurde durch einzelne Indikatoren ermittelt. Insgesamt wurden sechs Items aufgestellt und durch einen aufsummierten Index verrechnet. Ein zutreffender Indikator erhält den Wert 1. Sollte ein Indikator nicht zutreffen, wurde das Merkmal 0 vergeben. Die selbst konstruierten Indikatoren beschränken sich dabei ausschließlich auf das Curriculum des Studiengangs. Hierbei sind anhand etlicher Studien- ordnungen zentrale Prüfungsleistungen ausgewählt und in den Fragebogen eingearbeitet wor- den. Als problematisch ist das Item „Haben Sie seit der letzten Erhebungswelle an einer Ex- kursion teilgenommen?“, da nicht jeder Studiengang eine Exkursion beinhaltet. Nachfolgende Tabelle zeigt die erhobenen Merkmale in der zweiten und dritten Erhebungswelle.

Tabelle 25: Indikatoren „Intensität der Fachinhalte“

<b>Haben Sie seit der letzten Erhebungswelle ...</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>● ... eine Zwischenprüfung (z.B. Vordiplom, AZ) abgelegt?</li><li>● ... mindestens eine Klausur geschrieben?</li><li>● ... mindestens ein Referat gehalten?</li><li>● ... mindestens eine Hausarbeit geschrieben?</li><li>● ... ein (Auslands-)Praktikum absolviert?</li><li>● ... an einer Exkursion teilgenommen?</li></ul>

#### 4.2.7 Die Erhebung der außercurricularen Hochschulaktivitäten

Die außercurricularen Hochschulaktivitäten wurden anhand von elf verschiedenen Indikatoren ermittelt (Hypothese 4). Die mathematische Zusammenrechnung erfolgt über einen Index. Bei Teilnahme an einer Hochschulaktivität erhielt der Befragte einen Punkt. Wenn sich der Befragte dagegen nicht beteiligt hat, erhielt er keinen Punkt. Problematisch an dieser Operationalisierung ist, dass sich die Gegebenheiten an den Hochschulen unterscheiden und unterschiedlich gut ausgebaut sind. Beispielsweise gibt es nicht an allen Hochschulen für alle Fächer Fachschaften. Des Weiteren besitzen die Verwaltungsgremien unterschiedlichen Einfluss, was sich auf die Motivation und das Engagement der Studierenden auswirken kann. Die in Tabelle 26 dargelegte Liste beantworteten die Befragten zu Messzeitpunkt eins und Messzeitpunkt drei. Nachstehende Items geben die aus Multrus, Bargel & Ramm (2008, S. 283; S. 289) entnommenen elf Indikatoren wieder.

Tabelle 26: Indikatoren „außercurriculare Hochschulaktivitäten“

<b>Ich nehme an den folgenden Aktivitäten oder Tätigkeiten teil:</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>● Fachschaften</li><li>● studentische Selbstverwaltung/Vertretung (AStA u.ä.)</li><li>● offizielle Selbstverwaltungsgremien (Senat, Konzil u.ä.)</li><li>● informelle Aktionsgruppen</li><li>● Studentenverbindungen</li><li>● Studentengemeinde</li><li>● Studentensport, Sportgruppen</li><li>● kulturelle Aktivitäten (z.B. Theater-, Musik-, Orchestergruppen)</li><li>● Beschäftigung als Hilfskraft/Tutor/in</li><li>● Vorlesungen oder Seminare anderer Studienrichtungen</li><li>● öffentliche Vorträge</li></ul>

4.2.8 Die Erhebung des zeitgeschichtlichen Einflusses

Die zeitgeschichtlichen Einflüsse wurden anhand bedeutender aktueller Ereignissen erhoben. Diese neu entwickelte Skala dient der Prüfung der Hypothese 6, welchen Einfluss zeitgeschichtliche Ereignisse auf Werte haben. Zur Skalenkonstruktion mussten zeitgeschichtliche Ereignisse aus allen Fachgebieten berücksichtigt werden und nach deren Wichtigkeit selektiert werden. Die konstruierten vier Items beinhalten wichtige fachübergreifende Ereignisse vor dem dritten Erhebungszeitpunkt. Die Items erfassen politische, gesellschaftliche und wirtschaftliche Ereignisse, die an keinem Studenten „vorübergegangen sind“. Des Weiteren wurde darauf geachtet, dass hochschulpolitische Elemente in das Erhebungsinstrument einfließen. Nachfolgende Tabelle stellt das in der dritten Erhebungswelle eingesetzte Instrument vor.

Tabelle 27: Itemanalyse der Skala „zeitgeschichtlicher Einfluss“ (n = 279)

<b>Eine eventuelle Veränderung meiner Meinungen und Einstellungen im Verlauf der Erhebungswellen führe ich zurück auf:</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>	<b>r<sub>it</sub></b>	<b>p</b>
<b>die Geschehnisse in Fukushima (Japan).</b>	2.86	2.02	.47	.41
<b>die Guttenberg-Plagiatsaffäre.</b>	2.01	1.46	.50	.29
<b>die Finanz- und (Welt-)Wirtschaftskrise ab 2007.</b>	2.48	1.70	.46	.35
<b>die hochschulpolitische Diskussion (z. B. um Studiengebühren oder um Bologna).</b>	2.87	1.85	.42	.41
				Cronbachs Alpha = .68

Die Skala „zeitgeschichtlicher Einfluss“ weist eine gute Messung auf. Die Standardabweichungen sind aufgrund der Lage zwischen 1.46 und 2.02 als hoch zu interpretieren. Die Itemschwierigkeiten weisen unproblematische Werte zwischen .29 und .41 auf. Die Trennschärfekoeffizienten können als ordentlich angesehen werden, weil kein Wert die 0.42 unterschreitet. Cronbachs Alpha weist mit einem Koeffizienten von 0.68 einen ordentlichen Wert auf. Aufgrund dieser Kennwerte lassen sich die Items zu einer Skala verrechnen.

4.2.9 Die Erhebung der Studienphase

Im Folgenden wird das Erhebungsinstrument Studienphase dargestellt (Hypothese 2). Die Konstruktion dieser Variablen basiert auf dem erhobenen Merkmal des Hochschulseesters. In einem ersten Schritt muss bei der Konstruktion der Studienphase geklärt werden, wie die Studienphase aufgeteilt ist und was zum Beispiel unter Anfang des Studiums zu verstehen ist.

Hier darf der Zeitraum nicht zu kurz bzw. lang sein. In dieser Studie wird als Anfang des Studiums das erste und zweite Hochschulsesemester definiert. Diese Überlegung basiert auf der Annahme, dass ein Studium hauptsächlich zum Wintersemester beginnt und somit alle zwei Semester eine Vielzahl von Studierenden ein Studium aufnimmt. Auf diese Situation stellt sich die hochschulische Organisationskultur ein, wie beispielsweise durch alljährliche Feste und Rituale oder einen zweisemestrig angebotenen Veranstaltungsturnus. Ab dem dritten Semester wird das Studium als fortgeschritten charakterisiert, weil sich die Studierenden in den Organisationsablauf integriert haben. Nachstehende Tabelle visualisiert das Erhebungsinstrument „Studienphase“ in einer Tabelle.

Tabelle 28: Indikatoren der „Studienphase“

Item	Studienphasen	
	Anfang des Studiums	fortgeschrittenes Studium
<b>Ihr Hochschulsesemester:</b> (Erhebungswelle 1)	1. und 2. Hochschulsesemester	≥ 3. Hochschulsesemester

#### 4.2.10 Die Erhebung der demographischen Daten

Zur Beschreibung einer Person, von gesellschaftlichen Trends und zur Überprüfung wissenschaftlicher Hypothesen ist das Erfassen von demographischen Merkmalen unerlässlich. In diesem Unterkapitel werden die erhobenen demografischen Variablen (soziale Indikatoren) vorgestellt und begründet. Des Weiteren wird deren Bedeutung und Nutzen umrissen (vgl. Statistisches Bundesamt 2010a, S. 8 ff.). Insgesamt konnten sieben unterteilte Bereiche der demografischen Variablen abgebildet werden: Geschlecht, Alter, Bildung, Migration, Beruf der Eltern, Familie und Regionale Standards.

Die demografischen Merkmale wurden in der ersten Erhebungswelle erhoben. Lediglich die Variablen zum Migrationshintergrund wurden in der zweiten Welle abgefragt. Damit dem Leser ein häufiges Nachschlagen erspart bleibt, sind die Original-Items aus den Fragebögen in dieses Kapitel integriert.

*Geschlecht*

Durch die Trennung von Frauen und Männern können Lebensbedingungen, Verhaltensweisen und Einstellungen geschlechtsspezifisch analysiert werden (vgl. Statistisches Bundesamt 2010a, S. 8). Als Beispiele für eine Analyse nach dem Genderaspekt und deren Folgen kann die aktuelle Diskussion um die Frauenquote von Professoren angeführt werden. Nachstehende Frage wurde in der ersten Erhebungswelle gestellt:

Tabelle 29: Demografische Variable „Geschlecht“

<b>Ich bin ...</b>	weiblich	<input type="radio"/>
	männlich	<input type="radio"/>

*Alter*

Eine weitere Kernvariable zur Erfassung von Strukturen ist das Alter (vgl. Statistisches Bundesamt 2010a, S. 8). Anhand dieses Merkmals können Kohorten erfasst oder demografische Trends ausgemacht werden. Weil Verhalten und Einstellungen auch durch sozioökonomische Merkmale kohortenabhängig sind, ist das Alter eine zwingend zu erfassende Variable. Hierfür ist die Erhebung des Geburtsjahr und als erweiterte Information das Hochschulsemester erforderlich:

Tabelle 30: Demografische Variablen „Alter“ und „Hochschulsemester“

<b>Mein Geburtsjahr ist:</b> _____
<b>Mein Hochschulsemester:</b> _____

*Bildung*

Variablen zur Bildung sind weitere zentrale Indikatoren zur Beschreibung von Studien. Hierbei sind sowohl die Merkmale der befragten Person als auch ihrer Angehörigen wichtig. Diese Überlegung basiert auf den empirisch belegten Ergebnissen, dass die soziale Herkunft über Lebens- und Aufstiegschancen entscheidet (Schimpl-Neimanns 2000). Nachstehende Variablen sind in diese Studie eingeflossen:

Tabelle 31: Demografische Variablen „Bildung“

<b>Der Abschluss, den ich als nächstes anstrebe:</b>		
Diplom		<input type="radio"/>
Magister		<input type="radio"/>
Staatsexamen (außer Lehramt)		<input type="radio"/>
Staatsexamen für ein Lehramt		<input type="radio"/>
Bachelor/Baccalaureus		<input type="radio"/>
Master		<input type="radio"/>
sonstiger Abschluss (z.B. Promotion)		<input type="radio"/>
habe mich noch nicht festgelegt		<input type="radio"/>
<b>Welches ist der höchste berufliche Abschluss Ihrer Eltern?</b>	Vater	Mutter
Hochschulabschluss (einschl. Lehrerausbildung und Fachhochschule)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Meisterprüfung, Fachschul-/Technikerabschluss	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lehre bzw. Facharbeiterabschluss	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
keinen Berufsabschluss	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
mir nicht bekannt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Haben Sie vor der Erstimmatrikulation bereits eine Berufsausbildung abgeschlossen?</b>	nein	<input type="radio"/>
	ja	<input type="radio"/>
<b>Welche Hochschulzugangsberechtigung hatten Sie bei der Erstimmatrikulation?</b>		
	allgemeine Hochschulreife	<input type="radio"/>
	Fachgebundene Hochschulreife	<input type="radio"/>
	Fachhochschulreife	<input type="radio"/>
	andere Studienberechtigung	<input type="radio"/>
<b>In welchen Fächern hatten Sie Ihre Leistungskurse zur Hochschulzugangsberechtigung?</b>		
	sprachlich-literarischer Schwerpunkt	<input type="radio"/>
	mathematisch-naturwissenschaftlicher Schwerpunkt	<input type="radio"/>
	Gesellschaftlich-geschichtlicher Schwerpunkt	<input type="radio"/>
	Kombinationen	<input type="radio"/>
	sonstiges	<input type="radio"/>
<b>Können Sie nachstehende Sprachkenntnisse nachweisen?</b>	nein	ja
Latinum	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Graecum	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

*Migrationshintergrund*

Die deutsche Gesellschaft durchläuft einen immer offenkundiger und schneller werdenden Wandlungsprozess. Beispielsweise hat ein immer größer werdender Teil der deutschen Gesellschaft seine Wurzeln außerhalb Deutschlands. Erstmals gab es im Jahr 2009 mehr als 16 Millionen Menschen mit Migrationshintergrund. Dies entsprach rund 20 % der Bevölkerung. Hierbei handelte es sich nicht nur um Ausländerinnen und Ausländer. Mehr als die Hälfte (8.8 Millionen) besaß die deutsche Staatsangehörigkeit. Aus diesem Grund reicht es nicht aus, nur nach Ausländern und Deutschen zu unterscheiden. Anhand der nachstehenden Variablen wurde der Migrationshintergrund in der zweiten Erhebungswelle erhoben, aber nicht mehr



weiterverfolgt. Zur Berechnung des Migrationshintergrunds siehe Bandorski (2008). Nachstehende Tabelle legt die Fragen zum Migrationshintergrund dar:

Tabelle 32: Demografische Variablen „Migrationshintergrund“

<b>Sind Sie auf dem heutigen Gebiet der Bundesrepublik Deutschland geboren?</b>		
	Ja	<input type="radio"/>
	Nein	<input type="radio"/>
<b>Besitzen Sie die deutsche Staatsangehörigkeit?</b>		
	(Filter 1) ja, nur die deutsche	<input type="radio"/>
	(Filter 1) ja, die deutsche und mindestens eine ausländische	<input type="radio"/>
	nein	<input type="radio"/>
<b>Besitzen Sie die deutsche Staatsangehörigkeit ... (Filter 1)</b>		
	durch Geburt	<input type="radio"/>
	als Spätaussiedler(in)	<input type="radio"/>
	durch Einbürgerung	<input type="radio"/>
<b>Besitzen bzw. besaßen Ihre Eltern die deutsche Staatsangehörigkeit?</b>	Vater	Mutter
	(Filter 2) ja, nur die deutsche	<input type="radio"/>
	(Filter 2) ja, die deutsche und mindestens eine ausländische	<input type="radio"/>
	nein	<input type="radio"/>
<b>Besitzen oder besaßen die Elternteile die deutsche Staatsangehörigkeit ... (Filter 2)</b>	Vater	Mutter
	durch Geburt	<input type="radio"/>
	als Spätaussiedler(in)	<input type="radio"/>
	durch Einbürgerung	<input type="radio"/>

### *Beruf der Eltern*

Die Erhebung des Berufs der Eltern gilt als wichtige demografische Variable zur sozialen Herkunft. Einerseits kann anhand dieses Merkmals Auskunft über den sozialen Status, andererseits über die materielle Lage einer Person geben. Das aus Isserstedt et al. (2010, S. 528) entnommene Instrument erlaubt eine oberflächliche Beurteilung der Berufssituation (Tabelle 33). Als problematisch und ungenau erweist sich diese Erhebungsform, wenn beispielsweise mehrere Arbeitsplätze vorhanden sind, keine Vollzeitbeschäftigung vorliegt oder einem Mini-Job nachgegangen wird.

Tabelle 33: Demografische Variable „Beruf“

<b>Ordnen Sie bitte den aktuell bzw. zuletzt ausgeübten Beruf Ihrer Eltern in das nachfolgend aufgeführte Spektrum beruflicher Positionen ein.</b>	Vater	Mutter
größere(r) Selbständige(r)/freiberuflich z.B. Unternehmer(in) mit großem Betrieb bzw. hohem Einkommen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
mittlere(r) Selbständige(r)/freiberuflich z.B. Einzelhändler(in) mit großem Geschäft, Hauptvertreter(in), größere(r) Landwirt(in)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
kleinere(r) Selbständige(r)/freiberuflich/Meister(in),Polier z.B. Einzelhändler(in) mit kleinem Geschäft, Handwerker(in), kleinere(r) Landwirt(in)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Beamter/Beamtin des höheren Dienstes ab Regierungsrat/-rätin, Lehrer(in) ab Studienrat/-rätin aufwärts	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Beamter/Beamtin des gehobenen Dienstes z.B. Inspektor(in), Oberinspektor(in), Amtmann/-frau, Amtsrat/-rätin	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Beamter/Beamtin des einfachen und mittleren Dienstes z.B. Schaffner(in), Amtshilfe, Sekretär(in)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Angestellte(r) in gehobener Position z.B. Lehrer(in), wiss. Mitarbeiter(in), Prokurist(in), Abteilungsleiter(in)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Angestellte(r) mit qualifizierter Tätigkeit in mittlerer Position z.B. Sachbearbeiter(in), Buchhalter(in), Werkmeister(in), Krankenschwester/-pfleger	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Angestellte(r) mit ausführender Tätigkeit z.B. Stenotypist(in), Verkäufer(in)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Facharbeiter(in), unselbständige(r) Handwerker(in)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
nie berufstätig gewesen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ungelernte(r), angelernte(r) Arbeiter(in)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

### *Familie*

Einen wichtigen Stellenwert in der Gesellschaft nimmt die Familie ein. Einerseits erbringt sie Leistungen für sich selbst und ihre Mitglieder, andererseits auch für die Gemeinschaft. Zu ihren wichtigsten Leistungen zählen (Wingen 1997, S. 40) die „Sicherung der Generationenfolge durch Weitergabe des Lebens“ (generative Funktion), das „Auf- und Erziehen der Kinder“ (Sozialisationsfunktion), die „Sorge um die Befriedigung der menschlichen Grundbedürfnisse nach Ernährung, Wohnung und Kleidung und sonstiger Grundversorgung“ (hauswirtschaftliche Funktion), „Basisleistungen zur Erhaltung und Wiederherstellung der Gesundheit“ (Regenerationsfunktion), „Leistungen des Ausgleichs gegenüber vielfältigen gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Organisationsformen“ (Ausgleichsfunktion) und „Wirkungen zur Stärkung der Solidarität zwischen den Generationen“ (Solidaritätssicherungsfunktion). In dieser Studie flossen nachstehende Items zur Beschreibung der Familie ein.

Tabelle 34: Demografische Variablen „Familie“

<b>Haben Sie Kinder, die Sie während Ihres Studiums aufziehen?</b>	nein	<input type="radio"/>
	ja	<input type="radio"/>
<b>Haben Sie Geschwister?</b>	nein	<input type="radio"/>
	<b>(Filter 4)</b> ja	<input type="radio"/>
<b>Waren Sie das erste Kind ihrer Eltern? (Filter 4)</b>	nein	<input type="radio"/>
	ja	<input type="radio"/>

*Regionale Standards*

Mit regionalen Standards wird ein weiteres wichtiges demografisches Merkmal in diese Studie aufgenommen. Regionen unterscheiden sich in Deutschland durch Strukturmerkmale und weisen somit neben den Persönlichkeitsmerkmalen einen Einfluss auf Denken und Handeln der Individuen auf. Merkmale sind beispielsweise die Verfügbarkeit von Ressourcen für das Leben in der Gemeinschaft, für Wohnen, Arbeiten, sich Bilden, sich Versorgen und für das Freizeitverhalten. Fehlen die vorhanden Ressourcen, hat dies Folgen für das Denken und Handeln der regionalen Bevölkerung. Das nachstehend eingesetzte Instrument kann eine kleine, aber nicht unwichtige Informationsgrundlage bieten (Deutsche Shell 2000, S. 466):

Tabelle 35: Demografische Variablen „Regionale Standards“

<b>In welchem heutigen Bundesland sind Sie in Ihrer Kindheit überwiegend aufgewachsen?</b>	
Land Baden-Württemberg	<input type="radio"/>
Freistaat Bayern	<input type="radio"/>
Land Berlin	<input type="radio"/>
Land Brandenburg	<input type="radio"/>
Freie Hansestadt Bremen	<input type="radio"/>
Freie Hansestadt Hamburg	<input type="radio"/>
Land Hessen	<input type="radio"/>
Land Mecklenburg-Vorpommern	<input type="radio"/>
Land Niedersachsen	<input type="radio"/>
Land Nordrhein-Westfalen	<input type="radio"/>
Land Rheinland-Pfalz	<input type="radio"/>
Saarland	<input type="radio"/>
Freistaat Sachsen	<input type="radio"/>
Land Sachsen-Anhalt	<input type="radio"/>
Land Schleswig-Holstein	<input type="radio"/>
Freistaat Thüringen	<input type="radio"/>
Ausland	<input type="radio"/>

<b>Wie würden Sie den Ortstyp der Wohngemeinde, in dem Sie als Kind gewohnt haben, bezeichnen? Eingestuft werden soll nicht die Gemeinde im Verwaltungssinn, sondern die (geschlossene) Siedlung, die Sie wahrgenommen haben.</b>	
Einzelgehöft/ Weiler	<input type="radio"/>
Dorf in rein ländlicher Gegend	<input type="radio"/>
Dorf in der Nähe einer mittleren Stadt oder Großstadt	<input type="radio"/>
ländliche Kleinstadt (bis 30.000 Einwohner)	<input type="radio"/>
industrielle Kleinstadt (bis 50.000 Einwohner)	<input type="radio"/>
Stadt mittlerer Größe mit wenig Industrie (bis 100.000 Einwohner)	<input type="radio"/>
Stadt mittlerer Größe mit viel Industrie (bis 100.000 Einwohner)	<input type="radio"/>
kleine bis mittlere Großstadt (bis 500.000 Einwohner)	<input type="radio"/>
große Großstadt (über 500.000 Einwohner)	<input type="radio"/>
Vorort einer Großstadt	<input type="radio"/>

#### 4.2.11 Das Werte-Erhebungsinstrument des Pretests

Zur Überprüfung der Erhebungsinstrumente ist es unumgänglich einen Pretest durchzuführen (Diekmann 1995, S. 165). Anhand des Pretests sollen die durchschnittliche Befragungszeit ermittelt werden, die Verständlichkeit von Fragen geprüft werden, die Itembatterien mit der Itemkonsistenzanalyse bzw. Faktorenanalyse getestet werden, die Plausibilität und Praktikabilität von Filterführungen erprobt werden und eventuell Fragebogeneffekte identifiziert werden, um alternative Fragen zu formulieren (vgl. Diekmann 1995, S. 415f.).

Ziel ist es, Überraschungen in der Haupterhebung zu vermeiden. Im Allgemeinen reichen bereits 50 Befragungspersonen für einen Pretest aus (Meulemann 2002, S. 415). In der Regel werden nach dem Pretest Modifikationen und Kürzungen beim Erhebungsinstrument vorgenommen (vgl. Diekmann 1995, S. 416).

Im Pretest dieser Studie sollte als zentrales Ziel das einzusetzende Werteeinventar überprüft werden. Aufgrund des Einsatzes in den Shell-Jugendstudien und dem Hintergedanken des Vergleichs damit wurde das Werteeinventar der Speyer Forschungsgruppe von Klages (Gensicke 2006, S. 180) eingesetzt.

Im Dezember 2009 wurde an der PH Ludwigsburg ein Pretest mit 59 Befragungsteilnehmern durchgeführt. In dieser Stichprobe nahmen 15.3 % Männer teil. Das Durchschnittsalter der Befragten betrug 25.78 Jahre bei einem Minimum von 19 Jahren und Maximum von 49 Jahren. Die Standardabweichung betrug 7.58 Jahre. Als unproblematisch erwies sich die Erfragung der E-Mail-Adresse. Rund ein Viertel der Untersuchungsteilnehmer gab diese Kontaktdaten an. Des Weiteren gaben rund ein Viertel der Befragten die Identifikationsnummern mit einem sechsstelligen Code an.

Tabelle 36: Datenanalyse des Pretests

Jeder Mensch hat bestimmte Vorstellungen, die sein Leben und Verhalten bestimmen. Wenn Sie einmal daran denken, was Sie in Ihrem Leben eigentlich anstreben: Wie wichtig sind dann die folgenden Dinge für Sie persönlich?	M	SD	r <sub>it</sub>	p
<b>gute Freunde haben, die einen anerkennen und akzeptieren</b>	6.54	0.57	0.31	0.93
<b>einen Partner haben, dem man vertrauen kann</b>	6.65	0.67	0.46	0.95
<b>ein gutes Familienleben führen</b>	6.46	0.87	0.54	0.92
<b>Eigenverantwortlich leben und handeln</b>	6.26	0.72	0.21	0.89
<b>viele Kontakte zu anderen Menschen haben</b>	5.77	1.18	0.35	0.82
Private Harmonie (n = 57): Cronbachs Alpha = .60				
<b>von anderen unabhängig sein</b>	5.78	1.26	0.34	0.83
<b>die eigene Phantasie und Kreativität entwickeln</b>	5.88	0.96	0.30	0.84
<b>sich bei seinen Entscheidungen auch von seinen Gefühlen leiten lassen</b>	5.43	0.94	0.38	0.78
Individualität (n = 58): Cronbachs Alpha = .52				
<b>an Gott glauben</b>	3.36	2.16	0.12	0.48
<b>gesundheitsbewusst leben</b>	5.47	0.90	0.27	0.78
<b>sich unter allen Umständen umweltbewusst verhalten</b>	4.24	1.50	0.20	0.61
Übergreifendes Lebensbewusstsein (n = 58) Cronbachs Alpha = .30				
<b>Gesetz und Ordnung respektieren</b>	5.07	1.44	0.34	0.72
<b>nach Sicherheit streben</b>	5.59	1.09	0.42	0.80
<b>fleißig und ehrgeizig sein</b>	5.24	1.16	0.40	0.75
<b>auch Meinungen tolerieren, denen man eigentlich nicht zustimmen kann</b>	5.50	1.25	0.16	0.79
Sekundärtugenden (n = 58): Cronbachs Alpha = .53				
<b>sich politisch engagieren</b>	4.12	1.43	0.54	0.59
<b>sozial Benachteiligten und gesellschaftlichen Randgruppen helfen</b>	5.07	1.26	0.54	0.72
Öffentliches Engagement (n = 58): Cronbachs Alpha = .70				
<b>Macht und Einfluss haben</b>	3.63	1.29	0.52	0.52
<b>einen hohen Lebensstandard haben</b>	5.09	1.21	0.55	0.73
<b>die eigenen Bedürfnisse gegen andere durchsetzen</b>	3.79	1.24	0.42	0.54
<b>die guten Dinge des Lebens in vollen Zügen genießen</b>	5.67	1.08	0.14	0.81
Materialismus und Hedonismus (n = 57): Cronbachs Alpha = .62				
<b>am Althergebrachten festhalten</b>	2.53	1.20	0.32	0.36
<b>das tun, was andere auch tun</b>	2.10	1.05	0.35	0.30
<b>stolz sein auf die deutsche Geschichte</b>	2.40	1.49	0.27	0.34
Tradition und Konformität (n = 58): Cronbachs Alpha = .48				

Tabelle 36 stellt die Ergebnisse des Pretests für die Item- und Skalenanalyse des Wertinventars von Klages (Gensicke 2006, S. 180) dar. Aufgrund der geringen Stichprobenzahl von  $N < 100$  wurde auf eine faktoranalytische Überprüfung verzichtet (Rost 2007, S. 206). Nachstehende Bewertung ist aus den Ergebnissen abzuleiten.

Die Itemschwierigkeiten der Fragen zur Skala Private Harmonie weist stets einen Wert über 0.8 auf. Bei dem Item „einen Partner haben, dem man vertrauen kann“ ist die

Itemschwierigkeit sogar 0.95. Dies zeigt, dass Deckeneffekte vorliegen, welche die Messgenauigkeit der Skala in Frage stellen.

Ein weiterer Kritikpunkt ist der Aspekt, dass Skalen mehrere Dimensionen messen. Dies ist bei den Skalen „Materialismus und Hedonismus“ und „Tradition und Konformität“ der Fall. Trotz dieser Zusammenfassung ist der Cronbachs Alpha-Wert bei der Skala „Tradition und Konformität“ unter 0.5. Eine Skala sollte nie zwei Dimensionen zusammen abfragen, sondern nur eine Dimension.

Das Erhebungsinstrument weist weitere Schwächen auf. Bei der Inhaltsvalidität ist die Bezeichnung und Operationalisierung der Skala „Übergreifendes Lebensbewusstsein“ unscharf. Daher ist zu diskutieren, was „gesundheitsbewusst leben“, „sich unter allen Umständen umweltbewusst verhalten“ und „an Gott glauben“ gemeinsam haben und ob diese Indikatoren das Konstrukt „Übergreifendes Lebensbewusstsein“ angemessen verkörpern. Ein inakzeptabler Cronbachs Alpha-Wert von 0.3 deutet auf sehr geringe Ähnlichkeiten der Items hin und stellt eine präzise Messung in Frage.

Ein weiterer Kritikpunkt sind die geringen Cronbachs Alpha-Werte. Untersucht man sie für die sieben Skalen genau, stellt man fest, dass die Skalen „Übergreifendes Lebensbewusstsein“ und „Tradition und Konformität“ schlechte Werte unter 0.50 annehmen. Nur geringfügig besser fallen die Messgenauigkeitswerte von „Individualität“ (Cronbachs Alpha = 0.52) und „Sekundärtugenden“ (Cronbachs Alpha = 0.53) aus.

In einem weiteren Schritt ist die Trennschärfe zu berücksichtigen. Elf von 24 Items weisen eine Trennschärfe von unter 0.35 auf. Die Items der Skalen messen fast nichts Gemeinsames. Hier scheint eine Überarbeitung und Neukonstruktion des Wertinventars zwingend notwendig.

Das Wertinventar um die Speyer Forschungsgruppe von Klages ist ein anerkanntes und seit vielen Jahren in der Shell-Jugendstudie verwendetes Erhebungsinstrument. Es ist in der Wissenschaft akzeptiert und etabliert. Aufgrund der hier dargelegten inhaltlichen und messtheoretischen Probleme wurde jedoch entschieden, das Instrument in der Hauptstudie nicht einzusetzen, sondern neue Erhebungsinstrumente heranzuziehen und einzusetzen. Kapitel 4.2.1 beschreibt die Instrumente der Hauptstudie.

### 4.2.12 Die Betrachtung der Erhebungsinstrumente

Im Vergleich zwischen Pretest und Hauptstudie sind die Gütekriterien der Hauptstudie als vortrefflich zu interpretieren. Leicht problematisch sind die Items der Materialismus-Skala Mat1 und Mat2. Diese Items sollten aufgrund der Querladungen in der durchgeführten Faktorenanalyse und der geringen Trennschärfekoeffizienten bei weiteren Untersuchungen vermieden werden. Ferner treten Deckeneffekte bei den Konstrukten „Familienorientierung“, „Berufsorientierung“, „Autonomie“ und „Sekundärtugenden“, „Kommunitär-gemeinschaftliche Orientierung“ und den „ideellen Studienmotiven“ auf. Hier ist bei der Ergebnisinterpretation zu berücksichtigen, dass die hohen Werte keine genauen Messungen zulassen und deshalb nur unscharfe und ungenaue Aussagen geben. Ein weiteres Problem ergibt sich aus den teilweise geringen Kommunalitäten für die Items Anom5, Reli4, Reli5, Reli1, Komm4 und Komm5. Diese Items sollten bei weiteren Erhebungen genau betrachtet und gegebenenfalls eliminiert werden.

Das folgende Kapitel stellt die Datenerhebung vor mit Hauptaugenmerk auf Stichprobenziehung, Populationsdefinition, Zeitplan und Datenerhebungstechnik. Nach dem zeitlichen Ablauf der Datenerhebung werden forschungsmethodische Probleme dargestellt.

## 5. Datenerhebung

In diesem Kapitel wird die Datenerhebung zu dieser Studie beschrieben. Außerdem werden die Population, die Stichprobengröße und der Befragungszeitraum näher erläutert.

### 5.1 Populationsdefinition und Stichprobenziehung

Für die Aussagekraft empirischer Untersuchungen ist es notwendig, die Grundgesamtheit (Population) zu bestimmen und somit die Zielpopulation (target population) zu klären (vgl. Schnell, Hill & Esser 2008, S. 265). Die Grundgesamtheit der vorliegenden Studie wird folgendermaßen definiert:

- Erhebungsgebiet: die Bundesrepublik Deutschland.
- Zielpopulation: Studierende aus allen Semestern, die an einer Universität oder gleichgestellten Hochschule mit Promotionsrecht eingeschrieben sind.

Da die Zielpopulation eine sehr große Anzahl an Studierenden umfasst, wurde eine Stichprobe gezogen. Für die Datenerhebung wurde eine internetgestützte Online-Befragung erstellt und verwendet (Schnell, Hill & Esser 2008, S. 377).

Für die Stichprobenziehung war vorgegeben, sowohl Hochschulen aus Ost- als auch aus Westdeutschland zu befragen. Des Weiteren sollten Hochschulen, die der Universität gleichgestellt sind, in die Stichprobe mit einfließen. Bei einer Absage wurde eine neue Hochschule ausgewählt.

An den ausgewählten drei Hochschulen (Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald, Universität Koblenz-Landau auf dem Campus Koblenz und der PH Ludwigsburg) wurden über den Email-Verteiler des Allgemeinen Studierendenausschusses alle Studierenden der Hochschule angeschrieben und zu der Befragung eingeladen. Waren Fachgruppen (vgl. 4.2.5) nicht vertreten (z.B. Ingenieurwissenschaften), wurde Kontakt zu Fachschaften oder Professoren in diesem Fachgebiet aufgenommen, um die Befragung bekannt zu machen.



5.2 Zeitplan der Datenerhebung

Die Daten wurden mit Hilfe des Programms Unipark „online“ erhoben. Der Erhebungszeitraum erstreckte sich insgesamt über neunzehn Monate (Dezember 2009 bis Juni 2011). In diesem Zeitraum wurden ein Pretest an der PH Ludwigsburg sowie drei Erhebungswellen für die Hauptstudie durchgeführt. In Tabelle 37 sind die Zeitfenster und Erhebungsschwerpunkte festgehalten. Der Befragungsabstand der einzelnen Erhebungen betrug ein Semester, somit wurden Studierende einmal pro Semester befragt.

Bei jeder Erhebungswelle wurden Schwerpunkte gesetzt. Während der ersten Erhebung wurden die „Studienphase“ und das „Studienfach“ erfragt. Die demografischen Variablen wurden sowohl bei der ersten als auch bei der zweiten Erhebungswelle erfasst. In der zweiten und dritten Erhebungswelle wurde der Grad der „Auseinandersetzung mit den Fachinhalten“ bestimmt. Die „außercurricularen Hochschulaktivitäten“ wurden in der ersten und dritten Welle erfasst. In der dritten Erhebungswelle wurden die Daten zur „Gewissheit der Studienaufnahme“, die „Motive der Studienaufnahme“ und der „Zeitgeschichtlicher Einfluss“ aufgenommen. Bei jeder Erhebung der Hauptstudie wurden die Werte der Studierenden und die Dimension der „veränderte Lebenssituation“ erhoben.

Aus der Tabelle 37 kann zusätzlich entnommen werden, dass sich die Teilnehmerzahl nach jeder Erhebungswelle verringerte. In der ersten Welle nahmen 789 Personen teil. Die Zahl der Teilnehmer sank während der zweiten Erhebungswelle auf 426 und schließlich auf 369 während der dritten Erhebungswelle. Um das Ausmaß der Panelmortalität zu verringern, wurden bei dieser Studie Erinnerungsschreiben, Infobriefe und Anreizprämien zur Förderung der Teilnehmerquote (Incentives) eingesetzt. In Kapitel 6.1.2 wird eine detaillierte Analyse der Panelmortalität vorgenommen.

Tabelle 37: Erhebungsschwerpunkte der Panelwellen

	<b>Pretest (n = 59)</b> <b>Dezember 2009</b>	<b>Welle 1 (n = 789)</b> <b>April / Mai 2010</b>	<b>Welle 2 (n = 426)</b> <b>November / Dezember 2010</b>	<b>Welle 3 (n = 369)</b> <b>Mai / Juni 2011</b>
<b>Demografie</b> (vgl. Kapitel 4.2.10)	<b>X</b>	<b>X</b>	<b>X</b>	
<b>Werte der Studierenden</b> (vgl. Kapitel 4.2.1 & Kapitel	<b>X</b>	<b>X</b>	<b>X</b>	<b>X</b>

	<b>Pretest (n = 59)</b>  <b>Dezember 2009</b>	<b>Welle 1 (n = 789)</b>  <b>April / Mai 2010</b>	<b>Welle 2 (n = 426)</b>  <b>November / Dezember 2010</b>	<b>Welle 3 (n = 369)</b>  <b>Mai / Juni 2011</b>
4.2.11)				
<b>Gewissheit der Studienaufnahme</b> (vgl. Kapitel 4.2.3)				<b>X</b>
<b>Studienmotive</b> (vgl. Kapitel 4.2.2)				<b>X</b>
<b>Studienphase</b> (vgl. Kapitel 4.2.9)		<b>X</b>		
<b>Studienfach (Fachkultursozialisierungen)</b> (vgl. Kapitel 4.2.5)		<b>X</b>		
<b>verarbeitete Intensität der Fachinhalte</b> (vgl. Kapitel 4.2.6)			<b>X</b>	<b>X</b>
<b>außercurriculare Hochschulaktivitäten</b> (vgl. Kapitel 4.2.7)		<b>X</b>		<b>X</b>
<b>veränderte Lebenssituation</b> (vgl. Kapitel 4.2.4)		<b>X</b>	<b>X</b>	<b>X</b>
<b>Zeitgeschichtlicher Einfluss</b> (vgl. Kapitel 4.2.8)				<b>X</b>

Vor der Analyse wurden die erhobenen Daten intensiv auf Plausibilität und Testverfälschung überprüft. Die Fehlersuche ergab lediglich kleinere Probleme bei der Angabe der Identifikationsnummer im Fragebogen: Eine nicht eindeutige Identifikation eines Falls/eines Teilnehmers begründete seinen Ausschluss. Dies führte neben der Panelmortalität zu einer weiteren Schrumpfung der Stichprobengröße. Die Stichprobengröße wurde weiter reduziert durch den Ausschluss von Studierenden, die das Studium abgeschlossen (Erhebungswelle 2: 11.4 % / Erhebungswelle 3: 16.1 %), den Studiengang (Hauptfach oder 1. Fach) gewechselt (Erhebungswelle 2: 6.7 % / Erhebungswelle 3: 2.5 %) oder das Studium abgebrochen hatten (Erhebungswelle 2: 4.4 % / Erhebungswelle 3: 2.8 %).

Als Ergebnis dieser Datenüberprüfungen stand ein analysefähiger Datensatz mit 789 Befragungsteilnehmern zur Verfügung, der mit Hilfe des statistischen Software-Pakets SPSS ausgewertet wurde. Die Ergebnisse sind im folgenden Kapitel dargestellt.

## 6. Ergebnisse

In diesem Kapitel werden die erhobenen Daten analysiert. In einem ersten Schritt beschreibe ich in Kapitel 6.1 die Stichprobe. Einen Schwerpunkt setzte ich auf die Beschreibung der einzelnen Erhebungswellen und die Analyse der Panelmortalität. Im zweiten Schritt gehe ich dazu über, die Hypothesen zu prüfen (Kapitel 6.2). Diese Analyse beschreibt zuerst die Wertstruktur und die Einflussvariablen der zu prüfenden Hypothesen. Anschließend werden die Hypothesen anhand von Tests überprüft. In Kapitel 7 werden im Rahmen eines Resümees die Ergebnisse interpretiert.

### 6.1 Analyse der Stichprobe

Die Stichprobe wird aus zwei Perspektiven analysiert. Zum einen werden die Verteilungen der demografischen Merkmale anhand jeder Erhebungswelle beschrieben (Kapitel 6.1.1). Zum anderen werden die Stichprobenausfälle auf systematische oder auch selektive Ausfälle hin analysiert (vgl. Kuhnke 2005, S. 2). Dieses Vorgehen ist in Kapitel 6.1.2 dargestellt. Stichprobenverzerrungen können die Aussagekraft von Studien beeinflussen. Eine starke Stichprobenverzerrung kann keine Zufallsstichprobe gewährleisten; In diesem Fall dürfen keine statistischen Tests berechnet werden (vgl. Pospeschill 2006, S. 154).

#### 6.1.1 Beschreibung der Erhebungswellen

In diesem Unterkapitel sind die zentralen demografischen Variablen dargestellt. Jede Erhebungswelle wird einzeln beschrieben. Die Einteilung der Analyse basiert auf dem bereits bekannten Schema des Kapitels 4.2.10: Geschlecht, Alter, Familie und regionale Standards.

Die verwendeten statischen Verfahren sind ausschließlich deskriptive Verfahren. Hierzu zählen Häufigkeitstabellen, Maße der zentralen Tendenz und Maße der Variabilität. Zur Beschreibung von „qualitativen“ Unterschieden (nominalen Werten) werden Häufigkeitstabellen eingesetzt. Das sind Darstellungen der Auszählungen von Messungen in Tabellenform (Pospeschill 2006, S. 37 ff.). Hier kann man erkennen, welches Merkmal am meisten, ge-

ringsten oder teilweise vertreten ist. Ferner kann man die Verteilung nach „abgezählten“ Häufigkeiten oder nach Prozentwerten angeben.

Die Maße der zentralen Tendenz sind eine Methode zur zusammenfassenden Beschreibung von Daten. Ziel ist ein aussagekräftiger „mittlerer“ Kennwert für ein Set von Daten (Pospeschill 2006, S. 58). In dieser Studie werden der (arithmetische) Mittelwert und der Median verwendet. Der Median sortiert die Daten nach einer auf- oder absteigenden Reihenfolge und teilt diese in zwei gleich große Hälften ein. Er gilt gegenüber dem Mittelwert als robust gegen Ausreißer, die beim Mittelwert zu Verzerrungen führen. Der Mittelwert ist definiert als Summe der Beobachtungswerte geteilt durch Fallzahl. Er beschreibt die „Zentralität“ der Werte.

Als Maße der Variabilität werden entsprechende Parameter bezeichnet, welche die Streuung (Dispersion) von Messwerten beschreiben (Pospeschill 2006, S. 75). Messungen sind nicht alle gleich (konstant). In dieser Studie werden die Maße der Standardabweichung, des Minimums und des Maximums verwendet. Das Minimum ist der kleinste Wert, das Maximum der größte Wert in der Datenreihe. Die Standardabweichung ist stark vereinfacht gesagt, die durchschnittliche Entfernung aller gemessenen Ausprägungen eines Merkmals vom Mittelwert.

### *Geschlecht*

Tabelle 38 zeigt die Verteilung des Merkmals Geschlecht zu allen drei Erhebungszeitpunkten und gibt einen Vergleich zur amtlichen Statistik der Hochschulen (Statistisches Bundesamt 2010b, S. 144). Drei von vier Befragten sind Frauen. Im Vergleich zur amtlichen Statistik sind die Frauen überproportioniert. Rund die Hälfte aller deutschen Studenten sind Frauen. Betrachtet man die prozentuale Verteilung des Geschlechts zu allen drei Messzeitpunkten, lässt sich nur eine geringe Abweichung von etwa einem Prozent erkennen. Somit lässt sich aus den deskriptiven Häufigkeitsverteilungen ableiten, dass hier keine Veränderungen in den prozentualen Verhältnissen der Geschlechterverteilung zustande kommen.

Tabelle 38: Datenanalyse des Merkmals „Geschlecht“

	<b>Erhebungs- welle 1</b>	<b>Erhebungs- welle 2</b>	<b>Erhebungs- welle 3</b>	<b>Statisti- sches Jahr- buch 2010</b>
<b>Weiblich</b>	74.21 %	75.89 %	75.75 %	51.29 %
<b>Männlich</b>	25.79 %	24.11 %	24.25 %	48.71 %

(Quelle: eigene Berechnung & Statistisches Bundesamt 2010b, S. 144)

*Alter*

Die Verteilung des demografischen Merkmals Alter ist in Tabelle 39 abgebildet. In der 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerkes (Isserstedt et al. 2010, S. 110) betrug das Durchschnittsalter aller Studierenden in Deutschland 24.5 Jahre. In dieser Studie ist das Durchschnittsalter rund 24 Jahre. Das Alter sinkt um ein Zehntel Jahre von Welle 1 zu Welle 3. Median, Minimum und Maximum bleiben konstant. Dagegen variiert die Standardabweichung um ein halbes Jahr. Insgesamt zeigen die Ergebnisse, dass sich das Alter in der Stichprobe kaum verändert.

Tabelle 39: Datenanalyse des Merkmals „Alter in Jahren“

	<b>Erhebungswelle 1</b>	<b>Erhebungswelle 2</b>	<b>Erhebungswelle 3</b>	<b>19. Sozialerhebung des dt. Studentenwerkes</b>
<b>arithmetisches Mittel</b>	24.10	24.04	23.98	24.5
<b>Median</b>	23	23	23	-
<b>Standardabweichung</b>	3.60	4.04	3.81	-
<b>Minimum</b>	19	19	19	-
<b>Maximum</b>	50	50	50	-

(Quelle: eigene Berechnung & Isserstedt et al. 2010, S. 110)

*Familie*

Die zentrale Stellung der Familie in der Gesellschaft ist bereits in Kapitel 4.2.10 dargelegt. Die Merkmale soziale Herkunftsgruppen, Studieren mit Kind und Geschwister beschreiben Merkmale der Familie.

Spezifische Selektions- und Sozialisationsprozesse im Vorfeld des Hochschulzugangs sowie die Charakterisierung des soziokulturellen Herkunftsmilieus werden anhand des Merkmals „soziale Herkunftsgruppe“ erhoben. Die Bildung dieser Variablen resultiert aus den Sozialerhebungen des Deutschen Studentenwerkes (Isserstedt et al. 2010, S. 564). Hierbei wird aus den Angaben der Studierenden zu den Bildungsabschlüssen und der beruflichen Stellung des Vaters bzw. der Mutter ein Index gebildet (vgl. Fragen in Tabelle 31 und 33: Welches ist der höchste berufliche Abschluss Ihrer Eltern? Ordnen Sie bitte den aktuell bzw. zuletzt ausgeübten Beruf Ihrer Eltern in das nachfolgend aufgeführte Spektrum beruflicher Positionen ein.). Unterscheiden sich die Bildungsabschlüsse bzw. berufliche Stellung der Eltern voneinander, so wurde stets der höhere Abschluss bzw. die beruflich höhere Stellung zur Berechnung verwendet.

In der nachstehenden Tabelle werden Unterschiede zwischen dieser Studie und der 19. Sozialerhebung (Isserstedt et al. 2010, S. 110) aufgezeigt. Es fällt auf, dass die soziale Herkunftsgruppe „niedrig“ deutlich unterrepräsentiert ist. Die Herkunftsgruppen „mittel“ und „gehoben“ weichen leicht von der 19. Sozialerhebung ab, die Gruppe „gehoben“ nach oben und die Gruppe „mittel“ nach unten. Ebenfalls überrepräsentiert ist die Herkunftsgruppe „hoch“. Betrachtet man die Schwankungen der Herkunftsgruppen zwischen den Erhebungszeitpunkten, zeigen sich Verschiebungen unter drei Prozent, die kaum ins Gewicht fallen.

Tabelle 40: Datenanalyse des Merkmals „Soziale Herkunftsgruppen“

	<b>Erhebungswelle 1</b>	<b>Erhebungswelle 2</b>	<b>Erhebungswelle 3</b>	<b>19. Sozialerhebung dt. Studentenwerke</b>
<b>Hoch</b>	40.21 %	39.76 %	38.72 %	36.00 %
<b>Gehoben</b>	26.07 %	28.61 %	25.93 %	23.00 %
<b>Mittel</b>	23.86 %	23.19 %	25.25 %	26.00 %
<b>Niedrig</b>	9.87 %	8.46 %	10.10 %	15.00 %

(Quelle: eigene Berechnung & Isserstedt et al. 2010, S. 110)

Kinder sind ein zentrales Merkmal von Familien. Des Weiteren fordert ein Studium mit Kind zahlreiche Besonderheiten (Isserstedt et al. 2010, S. 470), beispielsweise die Organisation der Betreuung während der Veranstaltungszeit oder das Versorgen und Behüten. Rund fünf Prozent der Studierenden ziehen neben dem Studium ein Kind auf (Isserstedt et al. 2010, S. 468). Im Vergleich zu der vorliegenden Studie wurde diese Zahl gut getroffen. Des Weiteren kann aus der nachstehenden Tabelle eine minimale Veränderung zwischen den Erhebungswellen von lediglich 1.5 Prozent ausgemacht werden.

Tabelle 41: Datenanalyse des Merkmals „Studieren mit Kind“

	<b>Erhebungswelle 1</b>	<b>Erhebungswelle 2</b>	<b>Erhebungswelle 3</b>	<b>19. Sozialerhebung dt. Studentenwerke</b>
<b>Ja</b>	4.76 %	5.07 %	6.02 %	5 %
<b>Nein</b>	95.24 %	94.93 %	93.98 %	95 %

(Quelle: eigene Berechnung & Isserstedt et al. 2010, S. 468)

Geschwister stellen ein weiteres Element der Familie dar. Sie tragen dazu bei, die Leistungen der Familie zu erfüllen (Kapitel 4.2.10). Aus diesem Grund fließt diese Variable in die Studie ein. Aus Tabelle 42 geht hervor, dass fast 87 % der Studierenden Geschwister haben. Des

Weiteren ist die Konstanz dieses Merkmals auffällig, das sich lediglich um ein halbes Prozent von Welle 1 zu Welle 3 verändert.

Tabelle 42: Datenanalyse des Merkmals „Geschwister“

	<b>Erhebungs- welle 1</b>	<b>Erhebungs- welle 2</b>	<b>Erhebungs- welle 3</b>
<b>Ja</b>	86.89 %	86.87 %	86.29 %
<b>Nein</b>	13.11 %	13.13 %	13.71 %

### *Regionale Standards*

Die Wichtigkeit von regionalen Standards für Menschen wurde bereits in Kapitel 4.2.10 dargelegt. Nachstehende Merkmale legen die regionalen Standards dar.

Das Merkmal der Hochschule scheint auf dem ersten Blick nicht auf die Kategorie regionale Standards zuzutreffen. Allerdings ist die Lage der Hochschule als Bildungsinstitution und Wirtschaftsfaktor für die Region wichtig. Viele Arbeitskräfte werden beispielsweise in und für die Region ausgebildet.

Die untersuchten Studierenden verteilen sich auf drei unterschiedliche Hochschultypen. Tabelle 43 zeigt die Ergebnisse. Fast die Hälfte der Befragten stammt aus der bereits 1456 gegründeten und traditionsreichen Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald. Diese Universität bietet rund 12.000 Studierenden ein sehr breites Studienangebot (vgl. Westermann o.J., S. 4). Nahezu ein Viertel der Befragten studiert an der 1966 gegründeten Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg mit rund 5.000 Studierenden (vgl. Fix 2011, S. 3). Rund 12 % der Befragungsteilnehmer stammen von der Universität Koblenz-Landau (Campus Koblenz). Diese Hochschule gilt aufgrund ihres Gründungsdatums am 01.01.1990 als eine der jüngsten Universitäten in Deutschland (vgl. Universität Koblenz-Landau 2011a). Die bundesweit einmalige Struktur mit zwei ca. 150 km voneinander entfernten Standorten bietet jeweils 6.000 Studierenden Platz (vgl. Universität Koblenz-Landau 2011b).

Die prozentuale Verteilung zwischen den drei Erhebungszeitpunkten zeigt eine erhebliche Schwankung. Geringe Schwankungen von rund 2.5 % bis 3.5 % treten bei der Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald, Universität Koblenz-Landau (Campus Koblenz) und den sonstigen Hochschulen auf. Eine starke Veränderung ist bei der Teilnahme der Studierenden von der Pädagogische Hochschule Ludwigsburg zu beobachten. Die prozentuale Teilnahmequote verändert sich um 7.7 %. Hier scheint eine Verzerrung vorzuliegen, und eine Gefährdung der Zufallsstichprobe durch diese Hochschule ist möglich.



Tabelle 43: Datenanalyse des Merkmals „Hochschultypen“

	<b>Erhebungswelle 1</b>	<b>Erhebungswelle 2</b>	<b>Erhebungswelle 3</b>
<b>Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald</b>	46.70 %	49.11 %	47.84 %
<b>Pädagogische Hochschule Ludwigsburg</b>	33.67 %	25.89 %	27.57 %
<b>Universität Koblenz-Landau (Campus Koblenz)</b>	10.74 %	12.50 %	13.29 %
<b>sonstige Hochschulen</b>	8.88 %	12.50 %	11.30 %

An der Untersuchung beteiligten sich Studierende, die in 14 Bundesländern aufgewachsen sind (Tabelle 44). Es fällt auf, dass die Bundesländer, in denen die befragten Hochschulen liegen, die meisten Studierenden aufweisen: Baden-Württemberg (33.6 % bis 28.43 %), Mecklenburg-Vorpommern (16.39 % bis 14.49 %) und Rheinland-Pfalz (11.04 bis 9.57 %). Vergleicht man die Verteilungen nach Ost- und Westdeutschland, ergeben sich interessante Tendenzen. Als erstes ist die Verteilung der Stichprobe nach alten und neuen Bundesländern zu betrachten. Nach Schneekloth & Leven (2006, S. 457) entspricht das Verhältnis der jugendlichen Verteilung von ca. 80 % zu 20 % zugunsten der westdeutschen Jugendlichen. In dieser Studie kommt es somit zu einer Überproportionierung von Studierenden aus den neuen Bundesländern, da ein Drittel der Befragten aus Ostdeutschland stammt. Zweitens nimmt die Zahl der Befragungsteilnehmer, die in Ostdeutschland aufgewachsen sind, um rund 6 % von der ersten zur dritten Erhebungswelle zu. Hier liegt eine deskriptive Verzerrung zugunsten der ostdeutschen Bevölkerung vor.

Tabelle 44: Datenanalyse des Merkmals „Herkunftsbundesland“

	Erhebungswelle 1		Erhebungswelle 2		Erhebungswelle 3	
	Bundesland	Bundesland (Typ)	Bundesland	Bundesland (Typ)	Bundesland	Bundesland (Typ)
<b>Land Baden-Württemberg</b>	33.62 %	West: 64.01 %	28.66 %	West: 60.32 %	28.43 %	West: 58.21 %
<b>Freistaat Bayern</b>	1.88 %		2.99 %		2.68 %	
<b>Freie Hansestadt Hamburg</b>	1.30 %		1.49 %		1.67 %	
<b>Land Hessen</b>	1.30 %		1.79 %		2.34 %	
<b>Land Niedersachsen</b>	3.77 %		2.99 %		2.68 %	
<b>Land Nordrhein-Westfalen</b>	5.51 %		4.48 %		3.68 %	
<b>Land Rheinland-Pfalz</b>	9.57 %		11.04 %		11.04 %	
<b>Land Schleswig-Holstein</b>	2.17 %		2.39 %		2.01 %	
<b>Land Brandenburg</b>	8.70 %	Ost: 35.99 %	8.36 %	Ost: 39.68 %	10.03 %	Ost: 41.79 %
<b>Land Mecklenburg-Vorpommern</b>	14.49 %		15.52 %		16.39 %	
<b>Freistaat Sachsen</b>	4.78 %		5.97 %		6.02 %	
<b>Land Sachsen-Anhalt</b>	3.19 %		3.88 %		4.01 %	
<b>Freistaat Thüringen</b>	2.17 %		2.99 %		2.68 %	
<b>Land Berlin</b>	5.65 %	-	6.27 %	-	5.69 %	-
<b>Ausland</b>	1.74 %	-	1.19 %	-	0.67 %	-

Die Verteilung des Merkmals „Urbanisierungsgrad des Herkunftsgebiets“ entspricht der Proportionalisierung von rund einem Drittel des „städtischen Herkunftsgebiets“ und zu zwei Dritteln des „ländlichen Herkunftsgebiets“. Aus der Tabelle 45 ist ersichtlich, dass die Studierenden der ländlichen Gegend vorwiegend aus einem „Dorf in der Nähe einer mittleren Stadt oder Großstadt“ stammen. Die ländlichen Herkunftsgebiete „ländliche Kleinstadt (bis 30.000 Einwohner)“ und „Dorf in rein ländlicher Gegend“ weisen ebenfalls eine hohe Beteiligung auf.

Auf der Ebene des Stadt-Land-Gefälles ist bei den Teilnehmern ebenfalls Auffälliges zu beobachten. Die Befragten aus ländlichen Regionen konnten einen prozentualen Zuwachs von rund 3 % verzeichnen. Hier scheinen ländliche Befragungsteilnehmer motivierter zu sein und somit die Stichprobe leicht zu verzerren.

## 6. Ergebnisse

Tabelle 45: Datenanalyse des Merkmals „Urbanisierungsgrad des Herkunftsgebiets“

	Erhebungswelle 1		Erhebungswelle 2		Erhebungswelle 3	
	„Orts- typ“	Stadt/ Land	„Orts- typ“	Stadt/ Land	„Orts- typ“	Stadt/ Land
<b>Einzelgehöft/ Weiler</b>	0.87 %	<b>Land:</b> 65.22 %	0.90 %	<b>Land:</b> 65.37 %	0.67 %	<b>Land:</b> 68.90 %
<b>Dorf in rein ländli- cher Gegend</b>	16.52 %		16.72 %		17.39 %	
<b>Dorf in der Nähe einer mittleren Stadt oder Großstadt</b>	28.99 %		28.66 %		30.10 %	
<b>ländliche Kleinstadt (bis 30.000 Einwoh- ner)</b>	18.84 %		19.10 %		20.74 %	
<b>industrielle Klein- stadt (bis 50.000 Einwohner)</b>	5.22 %	<b>Stadt:</b> 34.78 %	3.58 %	<b>Stadt:</b> 34.63 %	4.01 %	<b>Stadt:</b> 31.10 %
<b>Stadt mittlerer Grö- ße mit wenig Indust- rie (bis 100.000 Ein- wohner)</b>	7.25 %		7.76 %		8.03 %	
<b>Stadt mittlerer Grö- ße mit viel Industrie (bis 100.000 Ein- wohner)</b>	3.19 %		2.39 %		1.00 %	
<b>kleine bis mittlere Großstadt (bis 500.000 Einwohner)</b>	7.54 %		8.36 %		7.69 %	
<b>große Großstadt (bis 500.000 Einwohner)</b>	7.10 %		6.87 %		6.35 %	
<b>Vorort einer Groß- stadt</b>	4.49 %		5.67 %		4.01 %	

Zusammengefasst trifft die Stichprobe die Population der deutschen Studierenden ordentlich. Diese Aussage kann anhand der gut getroffenen deskriptiven Kennwerte der Merkmale „Studieren mit Kind“ und des „Alters“ gestützt werden. Zu Abweichungen gegenüber der offiziellen Statistik kommt es bei der „sozialen Herkunftsgruppe“ und dem „Ost/West-Proporz“. Eine große Verzerrung wurde durch das Merkmal „Geschlecht“ herbeigeführt. Hier nahmen gegenüber der offiziellen Statistik fast 25 % mehr Frauen als Männer an der Erhebung teil.

Des Weiteren spricht für die Aussagekraft dieser Studie, dass die Stichprobe nur wenig verzerrt ist. Betrachtet man die deskriptiven Maßzahlen für die Ausfallraten zwischen den Erhebungswellen, dann fällt eine starke Veränderung bei der Verteilung des Merkmals „Hochschulen“ und dem „Ost/West-Gefälle“ auf. Diese beiden Faktoren können eine Verzerrung der Stichprobe herbeiführen. Ein erheblicher Schwund tritt bei den Studierenden der PH Ludwigsburg auf. Ostdeutsche Studierende nahmen tendenziell eher an der Befragung teil.

Fast konstante Merkmalsausprägungen über die Erhebungswellen erhalten die Merkmale „Alter“ und „Geschwister“. Das folgende Kapitel befasst sich mit der Thematik Stichprobenverzerrungen. Es wird der Frage nachgegangen, ob diese Ausfallsraten systematisch sind.

### 6.1.2 Analyse der Panelmortalität

Ein großes Problem bei Panelerhebungen ist die erhebliche Schwundquote von Befragungsteilnehmern im Verlauf der Untersuchungswellen, die sogenannte Panelmortalität (vgl. auch Kapitel 4.1 und 5.2). Handelt es sich bei Stichprobenausfällen nachweislich um sogenannte neutrale Ausfälle, dann sind diese in Bezug auf die Gewährleistung einer Zufallsstichprobe noch nicht problematisch. Handelt es sich dagegen um Selektionsprozesse spezifischer Teilgruppen, die im direkten oder mittelbaren Zusammenhang mit dem Untersuchungsgegenstand stehen, kommt es zu einer systematischen Verzerrung der Ergebnisse. Hieraus entsteht das Problem der Verletzung der Zufallsauswahl für die Stichprobe (vgl. Kuhnke 2005, S. 5). Als statistische Korrekturverfahren können beispielweise die Gewichtungen oder die Imputationen angeführt werden (vgl. Koller-Meinfelder 2009).

Kuhnke (2005, S. 37) berichtet in seinen Ausfallanalysen für das DJI-Übergangspanel von Einflussmerkmalen. Er sieht das Geschlecht, den Migrationshintergrund und die Untersuchungsregion (Ost bzw. West) als stark selektive sozio-demographische Merkmale. Mittels binärer logistischer Regressionsmodelle soll im Folgenden der Einfluss der demografischen Erklärungsvariablen auf die einzelnen Ausfalltypen analysiert werden (vgl. Kuhnke 2005, S. 28).

Die logistische Regression ist ein Regressionsverfahren für nominal skalierte abhängige Variablen (Diaz-Bone 2006, S. 231 ff). Das Ziel dieses statistischen Verfahrens ist, die Wahrscheinlichkeit für die Wahl der jeweiligen Ausprägung für das jeweilige Kriterium zu schätzen und in diesem Rahmen die Effekte der einzelnen unabhängigen Variablen zu bestimmen. Diese Schätzung wird über Wahrscheinlichkeitsverhältnisse vorgenommen. Bei der logistischen Regression werden Logit-Koeffizienten im Kontext der Maximum-Likelihood-Methode geschätzt. Es interessieren die logarithmierten Wahrscheinlichkeitsverhältnisse (Odds Ratios bzw.  $\text{Exp}(B)$ -Werte) für die Zugehörigkeit zu einer Gruppe. Die Modellanpassungen werden über die Analyse von Pseudo- $R^2$ -Koeffizienten ermittelt. In dieser Studie wurde das Bestimmtheitsmaß von McFadden verwendet.

Das logistische Regressionsmodell weist Gemeinsamkeiten mit der multiplen linearen Regressionsanalyse und der linearen Diskriminanzanalyse auf. Allerdings hebt sie sich von diesen Verfahren ab: Bei der multiplen linearen Regressionsanalyse wird eine metrische, kontinuierliche Variable erklärt, keine Gruppenzugehörigkeit. Die lineare Diskriminanzanalyse erfordert im Gegensatz zur logistischen Regression strengere Voraussetzungen, wie die Erfüllung von Verteilungsannahmen, beispielsweise multivariate Normalverteilung der Prädiktoren in den Gruppen, und Homogenität der Kovarianzmatrizen. Des Weiteren müssen die Prädiktoren bei einer Diskriminanzanalyse mindestens intervallskaliert sein.

In Tabelle 46 sind die standardisierten Effektkoeffizienten  $\exp(b)$  der berechneten logistischen Regressionsmodelle dargestellt. In der ersten Spalte stehen Koeffizienten für die Ausfälle von der Erhebungswelle 1 zur Erhebungswelle 2. Die zweite Spalte stellt die Koeffizienten der Ausfälle für die Erhebungswelle 2 zur Erhebungswelle 3 dar. Zur Erläuterung dieser Koeffizienten: Die Werte können die Ausprägung von 0 bis gegen  $\infty$  annehmen. Bei einem Koeffizienten von 1.0 besteht keinerlei Abhängigkeit der Zielvariablen von der betrachteten unabhängigen Variablen. Für unsere Anwendung heißt dies, dass es zu keiner Stichprobenverzerrung kommt. Werte zunehmend  $> 1,0$  bedeuten, dass die entsprechende unabhängige Variable einen positiven Effekt auf die Zielvariable ausübt. Dazu das Beispiel aus der Tabelle: Wenn die Studierenden in Ostdeutschland aufgewachsen sind, dann steigen die Chancen, von der zweiten zur dritten Erhebungswelle teilzunehmen, um das 2.299-fache. Das Ergebnis ist signifikant. Streben Werte zunehmend gegen 0, verdeutlicht dies einen verstärkenden gegenteiligen Effekt. Hierzu ein weiteres Beispiel aus der Tabelle: Wenn ein Student an der PH Ludwigsburg studiert, dann verringert dies die Chancen, von der ersten zur zweiten Erhebungswelle teilzunehmen, um das 0.445-fache im Vergleich zur Universität Koblenz-Landau (Campus Koblenz). Das Ergebnis ist sehr signifikant. Ein starker Effekt zeigt sich bei dem Vergleich der sonstigen Hochschulen und der PH Ludwigsburg von der Erhebungswelle 1 zur Erhebungswelle 2 mit einem höchst signifikanten Odds Ratio von 0.254. Die Modelle haben eine sehr geringe Aussagekraft, wie die Bestimmtheitsmaße nach McFadden von 0.036 und 0.037 zeigen.

Tabelle 46: Prüfung der Panelmortalität anhand logistischer Regression

	<b>systematische Stichprobenausfälle von der ersten zur zweiten Welle (n = 623)</b>	<b>systematische Stichprobenausfälle von der zweiten zur dritten Welle (n = 258)</b>
<b>Alter</b>	0.982	1.190
<b>Geschlecht (1 = männlich)</b>	0.708	0.861
<b>Studieren mit Kind (1 = ja)</b>	2.004	1.751
<b>Geschwister (1 = ja)</b>	1.124	1.217
<b>Soziale Herkunftsgruppe (Referenzkategorie: hoch)</b>	-	-
<b>niedrig</b>	1.142	0.622
<b>mittel</b>	0.895	1.069
<b>gehoben</b>	0.812	1.183
<b>Hochschule (Referenzkategorie: PH Ludwigsburg)</b>	-	-
<b>Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald</b>	0.563*	1.542
<b>Universität Koblenz-Landau (Campus Koblenz)</b>	0.445**	0.991
<b>Sonstige</b>	0.254***	0.870
<b>Herkunftsgebiet (1 = Ostdeutschland)</b>	1.100	2.299*
<b>Stadt-Land-Gefälle (1 = Land)</b>	1.123	1.465
<b>McFadden (Bestimmtheitsmaß)</b>	0.036	0.037
* = $p < 0.05$ ; ** = $p < 0.01$ ; *** = $p < 0.001$ Eintragungen sind standardisierte Effektkoeffizienten $\exp(B \cdot SD)$ (0 = nicht teilgenommen; 1 = teilgenommen)		

Als Résumé ist festzustellen, dass es nur geringe Stichprobenverzerrungen aufgrund der Panelmortalität gibt. Lediglich das Herkunftsgebiet und die eingeschriebene Hochschule der Studierenden haben einen Einfluss auf die Panelmortalität. Aus diesem Grund wird auf das Schätzen von fehlenden Werten verzichtet. Die Stichprobe kann als Zufallsstichprobe angesehen und statistische Tests dürfen somit berechnet werden. Zukünftige bundesweite Panels in der Hochschulsozialisation sollten diese Befunde berücksichtigen und der Panelmortalität mit disproportional angelegten Stichproben entgegenwirken.

## 6.2 Überprüfung der Hypothesen

Der Ergebnisteil zur Hypothesenprüfung ist in zwei Teile gegliedert. Zuerst wird sich der Forschungsfragen angenähert, indem anhand der deskriptiven Statistik die erhobenen Daten dar-

gestellt werden. Diese Aufarbeitung ist in Kapitel 6.2.1 dargelegt. Anschließend werden die aufgestellten Hypothesen überprüft. In Kapitel 6.2.2 sind die Tests der überprüften Veränderungshypothesen beschrieben.

### 6.2.1 Deskriptive Analyse der Wertestruktur und der Kontextfaktoren

Dieses Kapitel beschreibt die Wertestruktur der Studierenden und die Kontextfaktoren der Hypothesenprüfung. In einem ersten Schritt werden die Werteorientierungen der Studierenden deskriptiv dargestellt. Anschließend gehe ich im zweiten Schritt auf die Kontextfaktoren der Hypothesenprüfung ein.

In der Tabelle 47 ist die deskriptive Statistik der Werteskalen für die Studierenden zu allen drei Messzeitpunkten abgebildet. Die Tabelle enthält aus Gründen der Übersichtlichkeit lediglich die Stichprobengröße ( $n$ ), den Mittelwert ( $M$ ) und die Standardabweichung ( $SD$ ). Eine Erläuterung der Maßzahlen findet sich in Kapitel 6.1.1.

Die Wertestrukturen der Studierenden lassen sich anhand der Tabelle 47 beschreiben. Als erstes möchte ich darauf eingehen, welche Werte für die Studierenden am wichtigsten bzw. am unwichtigsten sind. Anschließend thematisiere ich die Standardabweichungen. Danach gehe ich kurz auf die Stichprobengröße ein. Abschließend werde ich auf die Veränderung der Mittelwerte zu den einzelnen Messzeitpunkten eingehen.

Nach Tabelle 47 können die Werteorientierungen der Berufs- und Familienorientierung die höchsten Mittelwerte vorweisen. Diese beiden Werte sind den Studierenden am wichtigsten. Das Wertebündel aus Sekundärtugenden und Autonomie folgt darauf. Studierende verbinden ein autonomes Handeln mit einem Grad an verbindlichen Sekundärtugenden. Eine jeweils geringe Wichtigkeit weisen die Werte der Kommunitär-Gemeinschaftlichen Orientierung, des technischen Fortschritts, der Politikbetrachtung und der Umweltbewertung auf. Eine noch geringe Ausprägung haben die Werte Konkurrenzdenken, Anomie und Hedonismus. Fast die geringsten Ausprägungen weist die Werteorientierung des Materialismus auf. Die geringsten Mittelwerte erhält das Konstrukt der Religiosität.

## 6. Ergebnisse

Tabelle 47: Datenanalyse der Studierendenwerte nach Messzeitpunkten

		Messzeitpunkt 1	Messzeitpunkt 2	Messzeitpunkt 3
<b>Berufsorientierung</b>	<b>M</b>	6.31	6.37	6.17
	<b>SD</b>	0.78	0.7	0.81
	<b>n</b>	759	344	290
<b>Familienorientierung</b>	<b>M</b>	6.28	6.19	6.23
	<b>SD</b>	1.04	1.15	1.08
	<b>n</b>	760	344	290
<b>Sekundärtugenden</b>	<b>M</b>	5.98	6.14	6.02
	<b>SD</b>	0.78	0.83	0.83
	<b>n</b>	716	334	285
<b>Autonomie</b>	<b>M</b>	5.97	6.17	5.89
	<b>SD</b>	0.78	0.73	0.88
	<b>n</b>	760	344	290
<b>Kommunitär- gemeinschaftliche Orien- tierung</b>	<b>M</b>	5.49	5.69	5.41
	<b>SD</b>	0.9	0.89	0.92
	<b>n</b>	715	335	285
<b>Technischer Fortschritt</b>	<b>M</b>	5.25	5.6	5.22
	<b>SD</b>	1.08	1	1.14
	<b>n</b>	715	335	285
<b>Politikbetrachtung</b>	<b>M</b>	4.92	5.12	4.79
	<b>SD</b>	1.52	1.62	1.6
	<b>n</b>	755	343	289
<b>Umweltbewertung</b>	<b>M</b>	4.51	4.65	4.46
	<b>SD</b>	1.31	1.38	1.26
	<b>n</b>	708	315	282
<b>Konkurrenzdenken</b>	<b>M</b>	3.87	4.07	3.84
	<b>SD</b>	1.49	1.57	1.56
	<b>n</b>	715	335	285
<b>Anomie</b>	<b>MW</b>	3.91	3.97	3.89
	<b>SD</b>	1.31	1.47	1.33
	<b>n</b>	714	317	285
<b>Hedonismus</b>	<b>M</b>	3.83	3.87	3.73
	<b>SD</b>	1.23	1.33	1.3
	<b>n</b>	716	335	285
<b>Materialismus</b>	<b>M</b>	3.41	3.76	3.27
	<b>SD</b>	1.17	1.23	1.19
	<b>n</b>	715	316	285
<b>Religiosität</b>	<b>M</b>	3.06	2.99	3.14
	<b>SD</b>	1.3	1.4	1.4
	<b>n</b>	769	316	285
Werte einer 7er-Skala von 1 (= trifft nicht zu) bis 7 (=trifft zu)				

In einem nächsten Schritt gehe ich auf die Standardabweichungen ein. Es zeigt sich, dass die Werteorientierung der Autonomie, der Berufsorientierung, der Sekundärtugenden und der Kommunitär-gemeinschaftlichen Orientierung die geringsten Standardabweichungen aufweisen. Diese statistischen Werte liegen in einem Bereich von 0.7 bis 0.92. Bei diesen Werteori-



entierungen gehen die Meinungen und Haltungen nicht weit auseinander. Die Werteorientierungen Politikbetrachtung und Konkurrenzdenken weisen dagegen die höchsten Standardabweichungen auf. Diese Werte liegen zwischen 1.49 und 1.62. Für diese Werteorientierungen scheint eine nicht einheitliche Ausrichtung der Werte zu bestehen.

Ein weiterer Gegenstand der deskriptiven Analyse ist die Betrachtung der Befragungsteilnehmer. Die Abnahme der Teilnehmerzahl wurde bereits in Kapitel 5.2 thematisiert. Im Rahmen der Analyse zur Werteorientierung fällt auf, dass zu allen drei Messzeitpunkten, die Skala zur Umweltbewertung die geringsten Teilnehmerzahlen aufweist. Die meisten Befragungsteilnehmer sind zu Messzeitpunkt 1 im Konstrukt Religiosität zu verzeichnen. In der zweiten und dritten Erhebungswelle weisen die Konstrukte der Berufsorientierung, Familienorientierung und Autonomie die meisten Befragungsteilnehmer auf.

Die zentrale Frage in dieser Studie ist, ob sich Werte im Studium verändern. Tabelle 47 erlaubt interessante Beobachtungen zur Beantwortung dieser Forschungsfrage. Die größte Werteveränderung tritt bei dem Konstrukt Materialismus auf. Von Messzeitpunkt 1 zu Messzeitpunkt 2 veränderte sich der Mittelwert um 0.35 Einheiten. Zwischen Messzeitpunkt 2 und Messzeitpunkt 3 gibt es sogar eine Veränderung von 0.49 Einheiten. Das Konstrukt des technischen Fortschritts weist ebenfalls große Veränderungen der Merkmalsausprägungen auf. Im ersten Messintervall von Messzeitpunkt 1 zu Messzeitpunkt 2 veränderte sich der Mittelwert ebenfalls um 0.35 Einheiten, in der darauffolgenden Zeitspanne um 0.37 Einheiten. Die Wertedimension Politikbetrachtung weist ebenso eine Veränderung auf. Zwischen Messzeitpunkt 1 und Messzeitpunkt 2 ergibt sich eine Mittelwertsdifferenz von 0.2 Einheiten. Von Messzeitpunkt 2 zu Messzeitpunkt 3 vergrößert sich die Differenz auf 0.33 Einheiten. Die weiteren Werteorientierungen weisen keine größeren Werteveränderungen auf. Die geringsten Veränderungen kommen bei den Wertedimensionen Familienorientierung und Anomie zustande. Dieser Mittelwertsdifferenz stützt die Vermutung, dass sich Werte im Rahmen des Hochschulstudiums verändern. Eine strengere Analyse folgt in Kapitel 6.2.2.

Welche Faktoren beeinflussen die gerade dargelegten Veränderungen? Im zweiten Teil dieser Analyse möchte ich die Kontextfaktoren, welche die Werte aufgrund der aufgestellten Hypothesen beeinflussen, beschreiben. Die Bedeutung der angewendeten statistischen Kennzahlen enthält Kapitel 6.1.1.

Das Konstrukt Gewissheit der Studienaufnahme fragt retrospektiv ab, in welcher Situation sich der Studierende vor dem Studium befand. In Kapitel 4.2.3 sind die Details zur Messung dargelegt. Die drei Merkmalsausprägungen verteilen sich ungleich. Rund ein Fünftel der befragten Personen (19 %) gab an, einen schwachen Studienwunsch ohne Fachbezug zu haben.

Rund 58 % der Untersuchungsteilnehmer besaßen einen starken Studienwunsch, wobei sie sich für kein Fach festgelegt hatten. Die Verbleibenden 23 % äußerten einen starken Studienwunsch für ein bereits vor Studienbeginn festgelegtes Fach.

Die Studienmotive sind ein weiteres Merkmal im Rahmen der Studienaufnahme. Tabelle 48 zeigt die statischen Kennzahlen der einzelnen Skalen. Als erstes fällt die identische Teilnehmerzahl von 356 Personen bei den drei Skalen auf. Abgesehen von den ideellen Motiven wurden die Skalen in der Breite voll ausgeschöpft. Die Standardabweichung ist bei den ideellen Motiven (1.01) und materielle Studienmotive (1.37) als mittelmäßig zu interpretieren. Bei den sozial-altruistischen Motiven ist die Standardabweichung mit 1.53 hoch. Hier scheinen große Meinungsunterschiede vorzuherrschen. Die höchsten Studienmotive sind die idealistischen Motive, gefolgt von den sozial-altruistischen Motiven. Die materiellen Motive sind nur etwas geringer ausgeprägt. Des Weiteren fällt auf, dass der Median bei den ideellen und materiellen Studienmotiven größer als der Mittelwert ist. Hier fallen viele Ausreißer in den Daten ins Gewicht und beeinflussen den Mittelwert bzw. die Verteilung der Skalen.

Tabelle 48: Datenanalyse der Skalen „Studienmotive“

	<b>ideelle Motive</b>	<b>materielle Motive</b>	<b>sozial- altruistische Motive</b>
<b>arithmetisches Mittel</b>	5.75	4.49	5.02
<b>Median</b>	6.00	4.67	5.00
<b>Standardabweichung</b>	1.01	1.37	1.53
<b>Minimum</b>	2.25	1.00	1.00
<b>Maximum</b>	7.00	7.00	7.00
<b>n</b>	356	356	356

Eine weitere zentrale Variable ist die Studienphase. In der zweiten aufgestellten Hypothese wird eine Werteveränderung in Abhängigkeit von dieser Variablen angenommen. Rund ein Viertel (24 %) der Befragten befanden sich nach der Definition von Kapitel 4.2.9 am Anfang des Studiums (ersten Erhebungswelle), die übrigen 76 % bereits in einer fortgeschrittenen Studienphase.

Das Studienfach gilt als zentrales Merkmal der Fachkultursozialisation (vgl. Kapitel 3.1.3.1). Kapitel 4.2.5 legt die detaillierte Operationalisierung der Fachgruppen offen. Die Verteilung der Fachzugehörigkeit ist für die erste Erhebungswelle in Tabelle 49 dargestellt. Die meisten Befragungsteilnehmer sind dem Fachgebiet der Erziehungswissenschaft zuzuordnen. Rund ein Fünftel der Studierenden gehören der Gruppe Sprach- und Kulturwissenschaften an. Fast 16 % der Untersuchungsteilnehmer studieren Mathematik oder Naturwissen-

schaften, ungefähr 5 % Medizin/Gesundheitswissenschaften, Jura/Rechtswissenschaften und Sozialwissenschaften. Ungefähr jeweils 2 % studieren Wirtschaftswissenschaften, Kunst/Musik, Psychologie und andere/ nicht einzuordnende Studienfächer. Diese kleinen Teilnehmergruppen wurden in der Kategorie Sonstige zusammengefasst.

Tabelle 49: Datenanalyse des „1. Fach / Hauptfach“

	<b>Stichprobe (n = 698)</b>
<b>Erziehungswissenschaften</b>	37.68 %
<b>Sprach- und Kulturwissenschaften</b>	18.05 %
<b>Mathematik/ Naturwissenschaften</b>	15.76 %
<b>Sozialwissenschaften</b>	7.02 %
<b>Medizin/Gesundheitswissenschaften</b>	6.16 %
<b>Jura/Rechtswissenschaften</b>	5.16 %
<b>Sonstige</b>	10.17 %

Die nachstehende Tabelle 50 zeigt die berechneten Indizes der Dimensionen Auseinandersetzung mit den Fachinhalten, außercurriculare Hochschulaktivitäten und veränderte Lebenssituation. Es fällt auf, dass die gesamte Skalenbreite der Konstrukte Intensität der Fachinhalte und veränderte Lebenssituation voll ausgeschöpft ist. Bei der Dimension außercurriculare Hochschulaktivitäten weist ein Student 14 Aktivitäten von 22 auf. In dieser Tabelle fällt zudem auf, dass Median und Mittelwert nur geringe Abweichungen aufweisen. Die Standardabweichung von 2.25 bzw. 1.15 ist bei den Skalen zur Auseinandersetzung mit der Intensität der Fachinhalte und veränderten Lebenssituation als mittelmäßig anzusehen. Eine geringe Standardabweichung hat die Dimension außercurriculare Hochschulaktivitäten mit 2.54. Tabelle 50 belegt zudem durch den hohen Mittelwert bei dem Indikator „Intensität der Fachinhalte“, dass die befragten Studierenden sich sehr mit den Inhalten ihres Studiums auseinandersetzen. Dazu stellen sie sich Veränderungen und sind bei außercurricularen Hochschulaktivitäten sehr eifrig, was nachstehende Zahlen belegen. Im Schnitt gehen die Studierenden 5.49 Tätigkeiten bei der intensiven Vertiefungen von Fachinhalten nach, weisen rund 4 außercurriculare Hochschulaktivitäten auf und verändern ihre Lebenssituation um zwei „Ereignisse“.

Tabelle 50: Datenanalyse der Indikatoren „verarbeitete Intensität der Fachinhalte, außercurriculare Hochschulaktivitäten und veränderte Lebenssituation“

	<b>verarbeitete Intensität der Fachinhalte</b>	<b>außercurriculare Hochschulaktivitäten</b>	<b>veränderte Lebenssituation</b>
<b>arithmetisches Mittel</b>	5.49	3.97	2.18
<b>Median</b>	6	4	2
<b>Standardabweichung</b>	2.25	2.54	1.15
<b>Minimum</b>	0	0	0
<b>Maximum</b>	12	14	5
<b>n</b>	177	256	188

Als letzten Kontextfaktor möchte ich auf den zeitgeschichtlichen Einfluss eingehen. Die berechneten statistischen Kennwerte sind in Tabelle 51 abgebildet. Es ist zu erkennen, dass die gesamte Skalenspanne ausgeschöpft wurde. Die Standardabweichung ist mit 1.25 als ausreichend zu interpretieren. Mittelwert und Median fallen fast zusammen und befinden sich auf einem niedrigen Ausprägungsniveau von rund 2.5 Skaleneinheiten. Dies legt den Schluss nahe, dass sich die Studierenden nur wenig durch die in Kapitel 4.2.8 operationalisierten Geschehnisse beeinflussen lassen.

Tabelle 51: Datenanalyse der Skala „zeitgeschichtliche Einflüsse“

	<b>zeitgeschichtliche Einflüsse</b>
<b>arithmetisches Mittel</b>	2.56
<b>Median</b>	2.5
<b>Standardabweichung</b>	1.25
<b>Minimum</b>	1
<b>Maximum</b>	7
<b>n</b>	280

Im nächsten Schritt werden die Skalen der Studienmotive, der Fachinhalte, der außercurricularen Hochschulaktivitäten, der veränderten Lebenssituation und des zeitgeschichtlichen Einflusses (künstlich) dichotomisiert (Median-Split). Anhand dieser Aufteilung in zwei gleich große Gruppen können die Analysen des Kapitels 6.2.2 durchgeführt werden. Negativ ist für diese künstliche Dichotomisierung (Zweiteilung) anzuführen, dass intervallskalierte Variable auf Nominalskalenniveau herabgesetzt werden und somit ein Informationsverlust stattfindet. Des Weiteren werden mittlere Merkmalsausprägungen einer der beiden Gruppen (niedrige oder hohe Ausprägung) zugeordnet und damit potentielle Unterschiede zwischen mittleren Ausprägungen und solchen mit niedrigeren oder hohen Ausprägungen nicht aufgedeckt.

### 6.2.2 Wandel der individuellen Wertorientierungen

In diesem Kapitel wird die Auswertung der zu testeten Hypothesen dargestellt. Zuerst wird die Globalthese getestet, ob sich Werte im Hochschulstudium verändern. Anschließend teste ich die aufgestellten Hypothesen. Das verwendete Verfahren ist die multivariate Varianzanalyse mit Messwiederholung. Als zu erklärende Variablen werden bei dieser Analyse die Variablen der Werteskala verwendet. Die wirkende Variable bildet der jeweilige Kontextfaktor der Hypothese.

#### 6.2.2.1 Das Auswertungsverfahren der Varianzanalyse mit Messwiederholung

Die Untersuchung von Prozessen und Veränderungen ist in sozialwissenschaftlichen Analysen von zentraler Bedeutung. Typischerweise beruhen solche Studien auf der Analyse von Paneldaten. Neben dem hier verwendeten Verfahren, der Varianzanalyse, bieten sich auch Formen der Strukturgleichungsmodellierung, wie autoregressive Modelle oder latente Wachstumsmodelle, zur Datenauswertung an (Christ & Schlüter 2012, S. 85). Problematisch ist allerdings bei diesen Modellen, dass die Stabilität nicht über alle Beobachtungsphasen hinweg erkannt werden kann (Urban 2000, S. 36). Das statistische Verfahren der Varianzanalyse mit Messwiederholung bietet dagegen die bessere Möglichkeit, Daten zu analysieren, welche zu mehreren Zeitpunkten von denselben Versuchspersonen erhoben wurden. Dieses Verfahren kann als eine Art erweiterter T-Test für abhängige Stichproben angesehen werden, wobei die Messwiederholung mehr als zwei abhängige Stichproben analysieren kann. Diese Analyseform basiert wie die Varianzanalyse ohne Messwiederholung auf der Idee der Varianzzerlegung (Janssen & Laatz 2005, S. 348 ff.). Die Varianzzerlegung kann stark vereinfacht dadurch ausgedrückt werden, dass sie drei Gegebenheiten anhand statistischer Tests (der F-Statistik) erklärt (vgl. Bühner 2011, S. 481). Zuerst wird geklärt, ob der Einflussfaktor einen Mittelwertsunterschied im gesamten Messwiederholungsfaktor erzeugt (Zwischensubjektfaktor). Als zweites wird untersucht, ob es Mittelwertunterschiede zwischen den einzelnen Messzeitpunkten gibt (Innersubjektfaktor). Diese Testform wird zur Prüfung der Globalthese angewendet. Und drittens wird erklärt, ob sich die verschiedenen Merkmalsausprägungen des Einflussfaktors jeweils unterschiedlich auf die einzelnen zeitlich gemessenen Mittelwertsunterschiede des Messwiederholungsfaktors auswirken (Interaktion). Anhand der Interaktionseffekte werden die aufgestellten Hypothesen zusammen mit den dazugehörigen Diagrammen

getestet. Mögliche Nachteile der Messwiederholung sind Sequenzeffekte, progressive Fehler und Folgeeffekte (Pospeschill 2006, S. 227). Ein Sequenzeffekt tritt auf, wenn bereits ein neues Ereignis eintritt, bevor die Auswirkungen des vorherigen Ereignisses abgeklungen sind. Der progressive Fehler kommt zustande, wenn sich das Antwortverhalten aufgrund der Untersuchungsteilnahme verändert. Ein Folgeeffekt wird hervorgerufen, wenn durch ein Ereignis bereits ein neues Ereignis ausgelöst wird.

Die Interpretation und Berechnung von Effektstärken ist bei messwiederholten Verfahren problematisch und schwierig. Effektstärken bei Verfahren ohne Messwiederholung sind relativ gut vergleichbar. Dagegen können bei Messwiederholung sehr unterschiedliche Effektgrößen in Abhängigkeit von den besonderen Bedingungen einer Befragung, wie beispielsweise den Faktorstufen einer Untersuchung, wirken. Effektstärken aus Studien mit unabhängigen Stichproben sind aus diesem Grund nicht mit Effektgrößen aus Untersuchungen mit Messwiederholungen vergleichbar! Daher ist auch der Vergleich von Effektgrößen zwischen unterschiedlichen Studien mit Messwiederholungsfaktoren problematisch und nicht vergleichbar. Die Effektstärke  $\eta^2_{\text{partial}}$  gilt als gebräuchlichste und gibt den Anteil der durch den Effekt erklärten Varianz auf der Ebene der Stichprobe an (Bühner & Ziegler 2009, S. 508 ff.). Obwohl  $\eta^2_{\text{partial}}$  häufig als Effektgröße für messwiederholte Varianzanalysen verwendet wird, ist die Interpretation problematisch. Die Größe von  $\eta^2_{\text{partial}}$  hängt u.a. von der Korrelation zwischen den wiederholten Messungen und den speziellen Berechnungen der Freiheitsgrade und Quadratsummen ab (Rasch et. al. 2010, S. 112).

Eine Bedingung für die Varianzanalyse mit Messwiederholung ist die Annahme der Zirkularität (Sphärizität). Sie fordert, dass die Differenzen aller Varianzen zwischen zwei Stufen des messwiederholten Faktors gleich sind. In diesem Rahmen ist der Spezialfall dieser Annahme - die Homogenität aller Korrelationen zwischen zwei Faktorstufen - zu betrachten. Allerdings ist die Anwendung und Aussagekraft dieses Tests problematisch (Rasch et. al. 2010, S. 139). Für die Anwendung der hier angewendeten multivariaten Varianzanalyse mit Messwiederholung ist die Zirkularitätsannahme nicht sehr relevant, weil dieses Verfahren verschiedene abhängige Variablen betrachtet und weil deren Art der Abhängigkeit in die Auswertung mit einfließt (Rasch et. al. 2010, S. 138).

In dieser Studie wird die globale Nullhypothese der Gesamtmittelwerte in einem multivariaten Test zuerst überprüft (Bortz 2005, S. 772). Ergibt sich bei diesem Test ein signifikantes Ergebnis, kann man davon ausgehen, dass die einzelnen univariaten Hypothesen einen Unterschied haben (Field 2009, S. 608 ff.). Allerdings sollten bei dieser Analyse die abhängigen

Variablen nicht korrelieren, was durch die vorangeschaltete Faktorenanalyse in Tabelle 17 geprüft wurde (Bortz 2005, S. 772).

#### 6.2.2.2 Test der Globalthese

Dieses Kapitel prüft die These, ob sich Werte innerhalb des Studiums ändern. In einem ersten Schritt wird anhand des multivariaten Testes eine Globalaussage über alle Werte ausgesprochen. Anschließend wird bei einem signifikanten Ergebnis ( $p < 0.05$ ) auf die einzelnen Werte der univariaten Tests eingegangen.

Das Ergebnis der zu prüfenden Globalthese mit 174 Testpersonen zeigt bei dem Innersubjektfaktor ein signifikantes Ergebnis des multivariaten Testes mit  $F(26, 148) = 4.65$ . Dieses Ergebnis bedeutet, dass sich Werte im Studium verändern. In einem weiteren Schritt soll nun auf univariater Ebene getestet werden, welche Werte sich im Studium verändern.

Tabelle 52: Ergebnis des Globalhypothesentests

Werteorientierung	df	F	Sig.	$\eta^2_{\text{partial}}$
Familienorientierung	2	2.09	n.s.	0.01
Berufsorientierung	2	7.69	**	0.04
Autonomie	2	7.69	**	0.04
Politikbetrachtung	2	4.63	*	0.03
Technischer Fortschritt	2	17.16	***	0.09
Materialismus	2	25.58	***	0.13
Hedonismus	2	2.44	n.s.	0.01
Sekundärtugenden	2	3.979	*	0.02
Konkurrenzdenken	2	0.45	n.s.	0.00
Kommunitär-gemeinschaftliche Orientierung	2	7.04	**	0.04
Umweltbewertung	2	0.52	n.s.	0.00
Anomie	2	1.25	n.s.	0.01
Religiosität	2	1.30	n.s.	0.01

\* =  $p < 0.05$ ; \*\* =  $p < 0.01$ ; \*\*\* =  $p < 0.001$ ; n.s. = nicht signifikant

Tabelle 52 beantwortet die Frage, welche einzelnen Werte sich anhand der univariaten Hypothesenprüfung verändern. Es zeigt sich eine Bestätigung der bereits in Kapitel 6.2.1 aufgestellten Vermutungen. Der Wert Materialismus erfährt die größte Veränderung mit einer höchst signifikanten Effektstärke von  $\eta^2_{\text{partial}} = 0.13$ . Ebenfalls eine höchst signifikante Effektstärke (0.09) weist die Werteorientierung technischer Fortschritt auf. Ferner verändern sich die Werteorientierungen Berufsorientierung (0.04), Autonomieanspruch des Individuums (0.04), Kommunitär-gemeinschaftliche Orientierung (0.04), Politikbetrachtung (0.03) und

Sekundärtugenden (0.02) signifikant. Die restlichen Werte weisen keine signifikanten Veränderungen auf.

Dieses Ergebnis zeigt, dass sich Werte innerhalb des Studiums verändern. Die Globalhypothese kann somit bestätigt werden. Warum sich Werte verändern kann aus dieser Analyse nicht herausgelesen werden. Anhand der aufgestellten Hypothese sollen nun Einflussfaktoren durch die Interaktionseffekte der Varianzanalyse mit Messwiederholung identifiziert werden. In welchem Bezug die Ergebnisse des Kapitels 6.2.2.3 zur jeweiligen Hypothese stehen und was das Ergebnis vor dem Hintergrund der Theorien und des Forschungsstands bedeutet, wird in Kapitel 7 dargestellt.

### 6.2.2.3 Tests der Hypothesen

Dieses Kapitel testet die aufgestellten Hypothesen. Die Auswertung wird anhand des in Kapitel 6.2.2.1 dargelegten Verfahrens der Varianzanalyse mit Messwiederholung vorgenommen. Die Hypothesen werden nach der Reihenfolge des Kapitels 3 überprüft. Wenn nicht anders dargestellt, wird von einem signifikanten Ergebnis bei  $p < 0.05$  gesprochen.

#### 6.2.2.3.1 Hypothesenprüfungen der direkten Hochschulsozialisationseffekte

In einem ersten Schritt werden die Sozialisationseffekte im unmittelbaren Rahmen der Hochschule geprüft. Dies wird anhand der gerechneten statistischen Tests für die Hypothesen 1 bis 4 vorgenommen.

***Hypothese 1a: Je schwächer der Wunsch zum studierten Fach ist, umso mehr verändern sich die Werte innerhalb des Studiums.***

Die durchgeführte Analyse mit 174 Testpersonen zu dieser Hypothese ergibt, dass die getestete Voraussetzung der Varianzhomogenität verletzt ist ( $p < 0.05$ ). Dies bedeutet, dass die Ergebnisse nur mit großer Vorsicht zu interpretieren sind. Die Analyse der multivariaten Tests ergibt, dass sich die Messzeitpunkte mit  $F(26, 146) = 3.26$  signifikant unterscheiden (Innersubjektfaktor). Bei dem Zwischensubjektfaktor des fachspezifischen Studienwunsches besteht mit  $F(26, 318) = 1.25$  kein signifikanter Unterschied. Der für die aufgestellte Hypo-



these zentrale Interaktionseffekt zwischen den Messzeitpunkten und dem fachspezifischen Studienwunsch ergibt mit  $F(52, 292) = 0.76$  keinen signifikanten Unterschied. Dies bedeutet, dass die aufgestellte Nullhypothese, die Studierenden verändern ihre Werte in Abhängigkeit ihres fachspezifischen Studienwunsches nicht, nicht verworfen werden kann. Die aufgestellte Hypothese gilt nicht.

***Hypothese 1b: Je geringer die Ausprägung eines Studienmotives ist, umso stärker verändern sich die Werte innerhalb des Studiums.***

Die aufgestellte Hypothese erwartet, dass sich durch geringe Studienmotive eine Werteveränderung ergibt. In dieser Studie wurden drei Arten von Studienmotiven erhoben: ideelle Studienmotive (Hypothese  $Ib_1$ ), materielle Studienmotive (Hypothese  $Ib_2$ ) und sozial-altruistische Motive (Hypothese  $Ib_3$ ). Nachstehend werden die Ergebnisse der Hypothesenprüfungen dargestellt.

Die Überprüfung des Einflusses von ideellen Studienmotiven auf die Veränderung von Werten wird zuerst mit 174 Testpersonen vorgenommen (Hypothese  $Ib_1$ ). Die Varianzhomogenität in dieser Analyse ist gegeben ( $p > 0.05$ ). Der durchgeführte multivariate Test ergibt, dass sich die Mittelwerte zu den drei Messzeitpunkten mit  $F(26, 147) = 4.66$  signifikant unterscheiden (Innersubjektfaktor). Des Weiteren unterscheidet sich die Höhe der ideellen Studienmotive bei den Wertorientierungen mit  $F(13, 160) = 3.32$  signifikant (Zwischensubjektfaktor). Der für die Hypothesenprüfung wichtige Interaktionseffekt zwischen den ideellen Studienmotiven und den Messzeitpunkten konnte mit  $F(26, 147) = 0.84$  keinen signifikanten Unterschied hervorbringen. Somit kann die aufgestellte Hypothese, dass ideelle Studienmotive eine Werteveränderung hervorrufen, nicht bestätigt werden.

Als nächstes wird der Einfluss von materiellen Studienmotiven auf die Wertorientierungen mit 174 Testpersonen geprüft (Hypothese  $Ib_2$ ). Die Varianzhomogenität ist bei dieser Analyse nicht gegeben ( $p < 0.05$ ). Somit müssen die Ergebnisse mit Vorsicht interpretiert werden. Anhand der durchgeführten multivariaten Tests kann gezeigt werden, dass sich die Mittelwerte der Messzeitpunkte mit  $F(26, 147) = 4.57$  signifikant unterscheiden (Innersubjektfaktor). Darüber hinaus können signifikante Unterschiede zwischen hohen und tiefen Ausprägungen von materiellen Motiven bei den Wertorientierungen mit  $F(13, 160) = 5.96$  festgestellt werden (Zwischensubjektfaktor). Ein Interaktionseffekt zwischen materiellen Motiven und Messzeitpunkte konnte mit  $F(26, 147) = 0.99$  nicht bestätigt werden. Demnach konnte die aufgestellte Hypothese nicht bestätigt werden.

Als letzte Analyse in diesem zu prüfendem Hypothesenbündel soll der Einfluss der sozial-altruistischen Motive auf die Werteveränderung mit 174 Testpersonen getestet werden (Hypothese  $Ib_3$ ). Der Test auf Varianzhomogenität ist positiv ( $p > 0.05$ ). Der Zwischensubjektfaktor zwischen den hohen und tiefen sozial-altruistischen Motiven bei den Werteorientierungen ist mit  $F(13, 160) = 1.75$  marginal signifikant ( $p < 0.1$ ). Des Weiteren sind die multivariaten Tests der Innersubjektfaktoren zwischen Messzeitpunkte mit  $F(26, 147) = 4.30$  und der Interaktionseffekt zwischen den Messzeitpunkten und den sozial-altruistischen Motiven mit  $F(26, 147) = 1.74$  signifikant. Dies bedeutet, dass die sozial-altruistischen Motive vor dem Studium die Werteorientierungen mit  $\eta^2_{\text{partial}} = 0.24$  im Studium beeinflussen.

Tabelle 53: Ergebnis der univariaten Interaktionseffekte zwischen sozial-altruistischen Motiven und den Messzeitpunkten auf die Wertedimensionen

Werteorientierung	df	F	Sig.	$\eta^2_{\text{partial}}$
Familienorientierung	2	0.16	n.s.	0.00
Berufsorientierung	2	0.02	n.s.	0.00
Autonomie	2	0.41	n.s.	0.00
Politikbetrachtung	2	0.97	n.s.	0.01
Technischer Fortschritt	2	1.22	n.s.	0.01
Materialismus	2	0.16	n.s.	0.00
Hedonismus	2	0.03	n.s.	0.00
Sekundärtugenden	2	6.82	**	0.04
Konkurrenzdenken	2	0.21	n.s.	0.00
Kommunitär-gemeinschaftliche Orientierung	2	3.04	*	0.02
Umweltbewertung	2	4.11	*	0.02
Anomie	2	1.70	n.s.	0.01
Religiosität	2	6.44	**	0.04

\* =  $p < 0.05$ ; \*\* =  $p < 0.01$ ; \*\*\* =  $p < 0.001$ ; n.s. = nicht signifikant

Aufgrund des signifikanten Interaktionseffekts bei den multivariaten Tests werden im folgenden Schritt die Ergebnisse der univariaten Interaktionseffekte für die einzelnen Werteorientierungen überprüft. Tabelle 53 zeigt das Ergebnis, dass es bei den Werteorientierungen Sekundärtugenden und Religiosität zu den höchsten signifikanten Effektstärken mit  $\eta^2_{\text{partial}} = 0.04$  kommt. Die Werteorientierungen Kommunitär-gemeinschaftliche Orientierung und Umweltbewertung erhalten geringe signifikante Effektstärken mit  $\eta^2_{\text{partial}} = 0.02$ .

Die Hypothese 1b ist gerichtet formuliert. Um die Richtung dieser Hypothese zu testen, werden die nachstehenden Diagramme herangezogen und interpretiert.

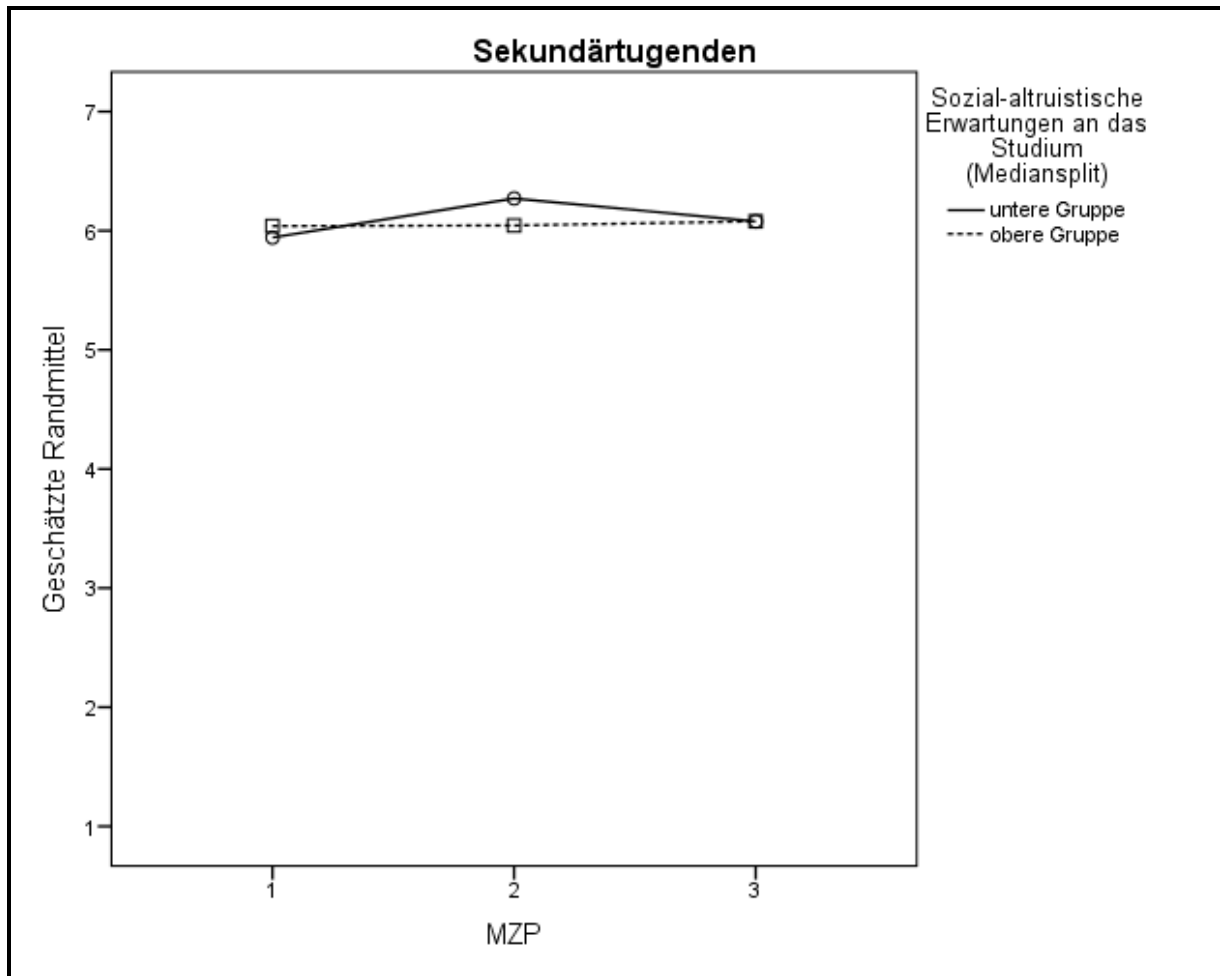


Abbildung 11: Sozialisationseffekt von sozial-altruistischen Motiven auf die Werteorientierung Sekundärtugenden

Abbildung 11 zeigt den Einfluss der sozial-altruistischen Motive auf die Werteorientierung Sekundärtugenden. Das Schaubild verdeutlicht, dass die Gruppe mit niedrigen sozial-altruistischen Motiven vor dem Studium (untere Gruppe) eine starke Werteveränderung über die drei Messzeitpunkte (MZP) erfährt. Die andere (obere) Gruppe scheint dagegen nur eine minimale und zu vernachlässigende Veränderung aufzuweisen. Aus diesem Grund liegt der Schluss nahe, dass sich die untere Gruppe stärker als die obere Gruppe, verändert. Somit kann die aufgestellte Hypothese angenommen werden.

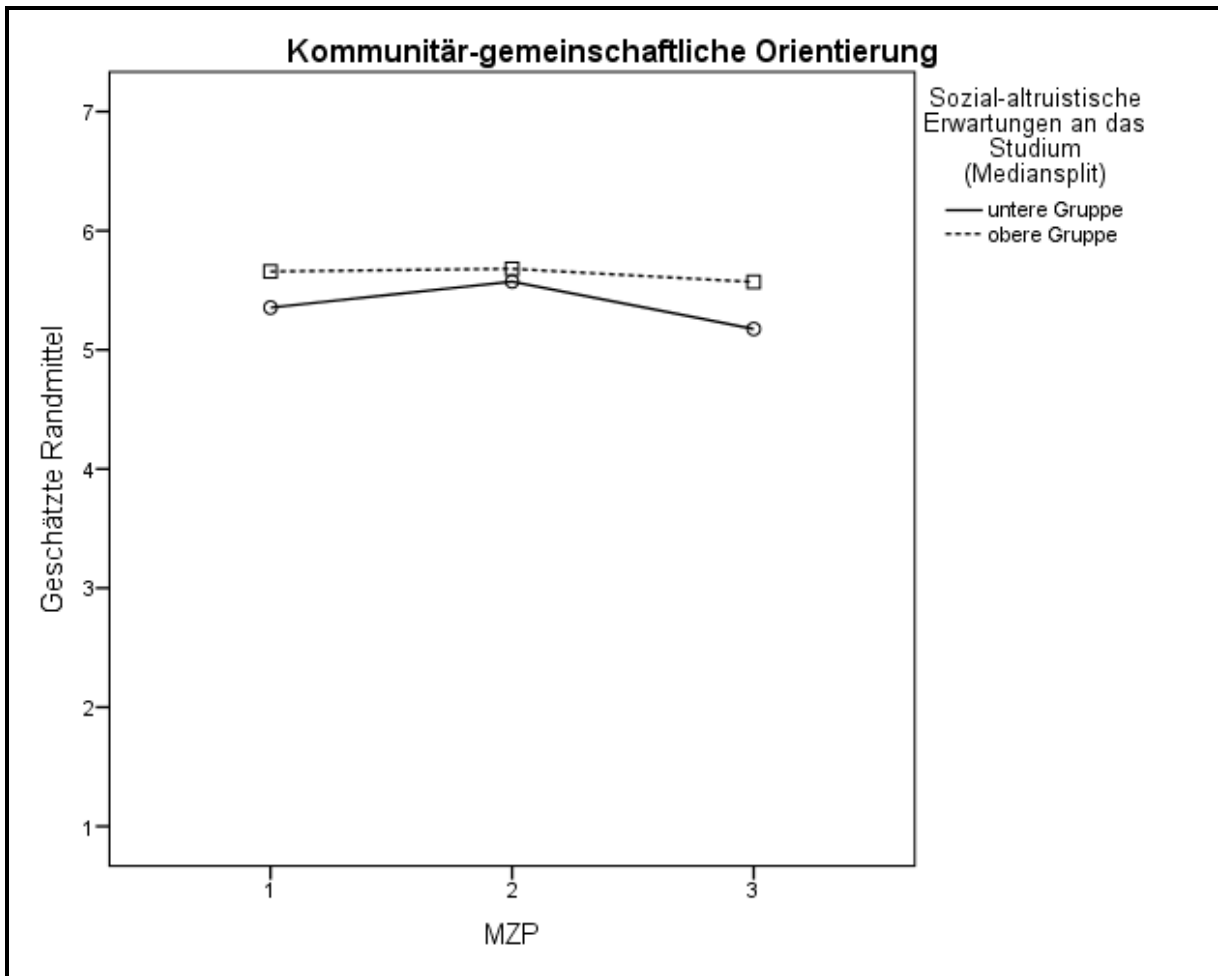


Abbildung 12: Sozialisationseffekt von sozial-altruistischen Motiven auf die Werteorientierung  
Kommunitär-gemeinschaftliche Orientierung

In Abbildung 12 wird die Kommunitär-gemeinschaftliche Orientierung zu den drei erhobenen Messzeitpunkten dargestellt und nach den Gruppen der sozial-altruistischen Motive unterschieden. Das Schaubild zeigt, dass sich die Gruppe mit hohen sozial-altruistischen Motiven nur minimal verändert. Dagegen unterscheidet sich die Gruppe der niederen sozial-altruistischen Motive zwischen Messzeitpunkten stark. Diese Beobachtung lässt den Schluss zu, dass sich Menschen, die vor dem Studium geringe sozial-altruistische Motiven haben, stärker verändern als Menschen mit hohen sozial-altruistischen Motiven. Die aufgestellte Hypothese kann hier angenommen werden.

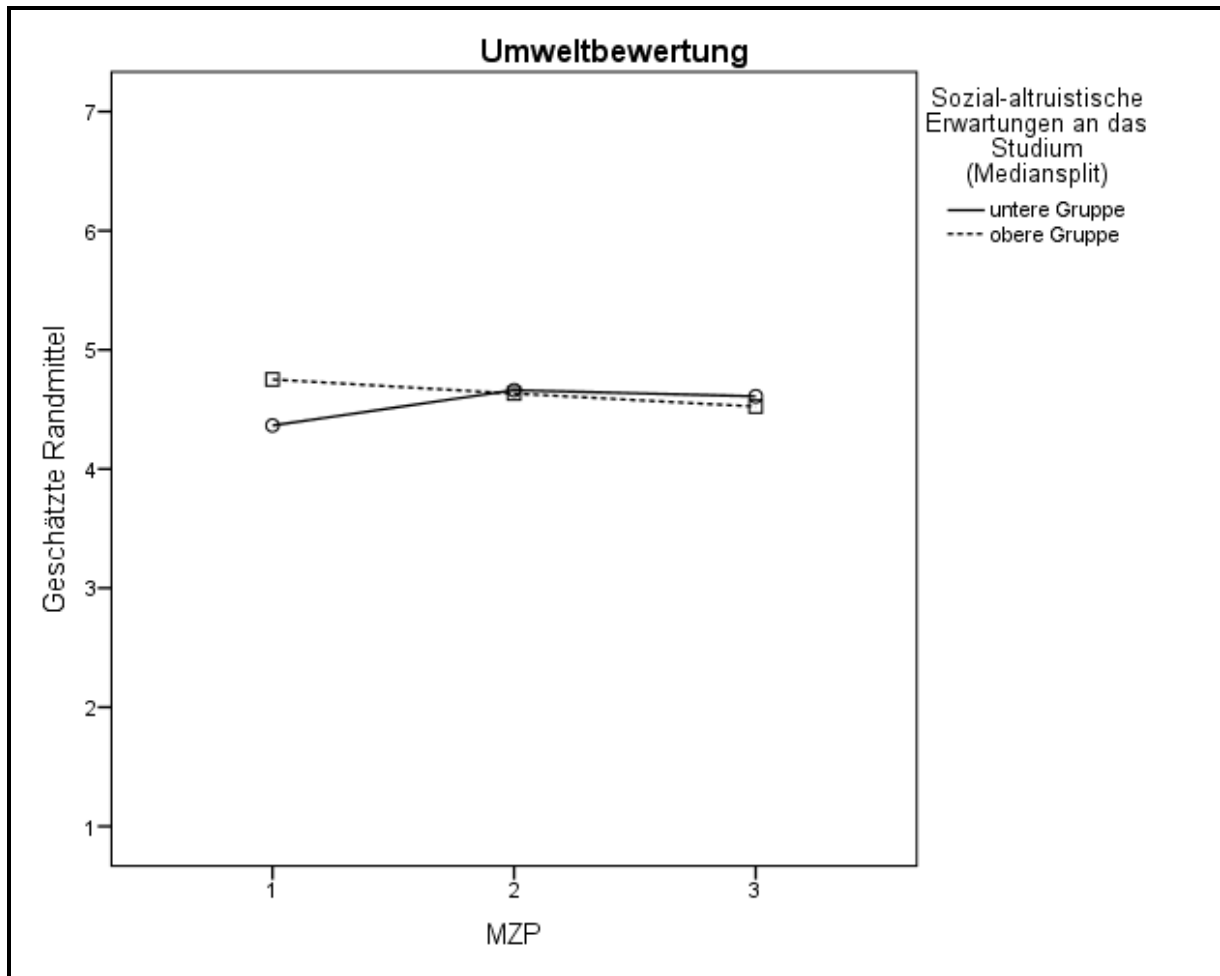


Abbildung 13: Sozialisationseffekt von sozial-altruistischen Motiven auf die Werteorientierung Umweltbewertung

Die Abbildung 13 stellt die Werteorientierung der Umweltbewertung nach den drei Messzeitpunkten dar. Das Diagramm ist aufgesplittet nach hohen und niedrigen sozial-altruistischen Studienmotiven. Aus dem Diagramm zeigt sich die leichte Tendenz, dass sich die untere Gruppe etwas stärker als die obere Gruppe verändert. Somit kann auch hier die aufgestellte Hypothese angenommen werden.

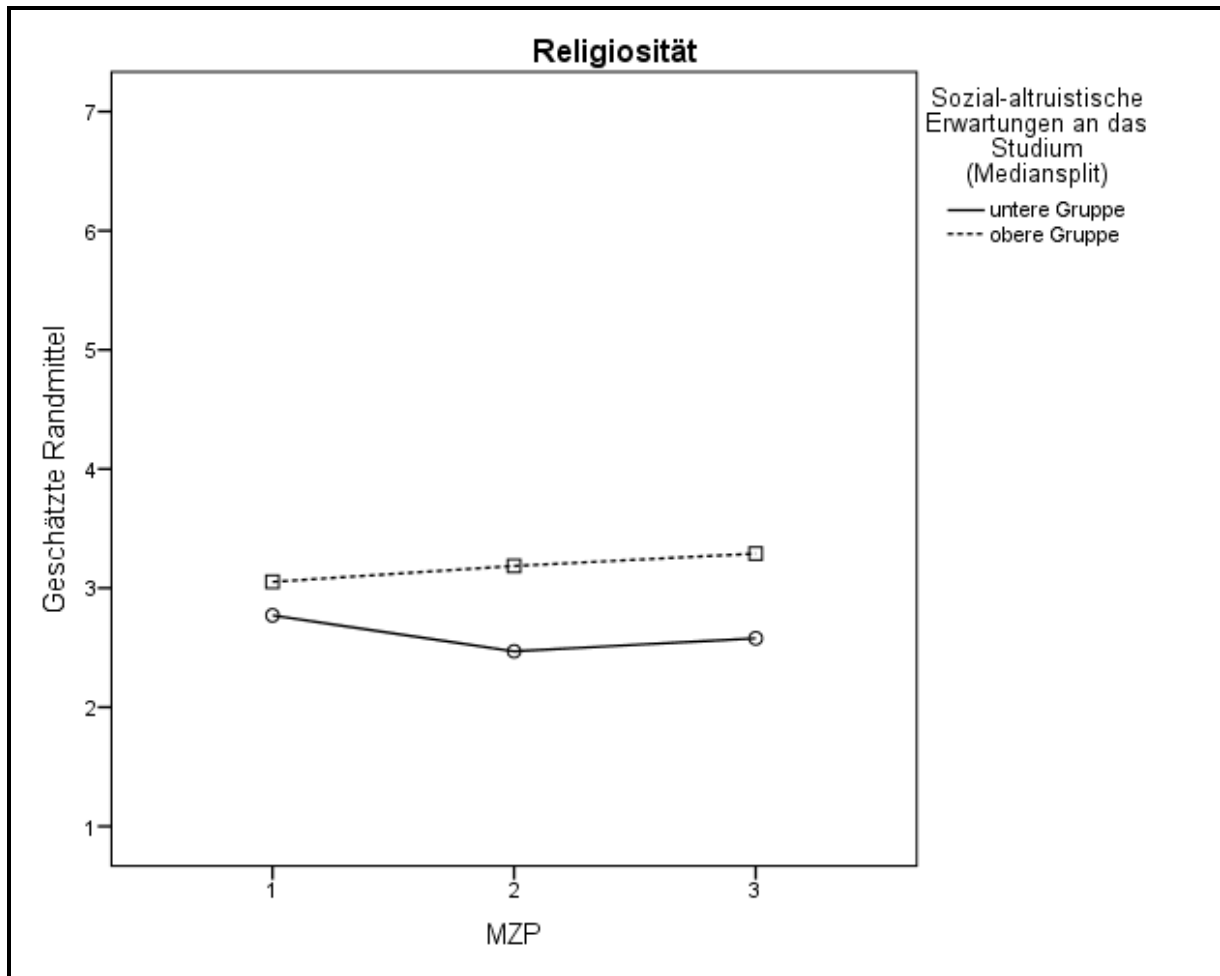


Abbildung 14: Sozialisationseffekt von sozial-altruistischen Motiven auf die Werteorientierung Religiosität

Abbildung 14 kann der Werteverlauf für die Religiosität nach den drei Erhebungswellen entnommen werden. Das Diagramm ist unterteilt nach hohen und niedrigen sozial-altruistischen Studienmotiven. Daraus kann entnommen werden, dass sich die obere Gruppe nur leicht verändert. Dagegen unterscheidet sich die untere Gruppe in den Messzeitpunkten des Diagramms etwas stärker. Aus diesem Grund ist auch hier die aufgestellte und gerichtete Hypothese anzunehmen.

***Hypothese 2: Zu Studienbeginn verändern sich die studentischen Werte stärker als zu anderen Studienphasen.***

Die Voraussetzungen zur Überprüfung der Hypothese 2 sind anhand des durchgeführten Tests auf Varianzhomogenität erfüllt ( $p > 0.05$ ). Die Analyse der multivariaten Tests zeigt ( $n = 171$ ), dass sich sowohl die Mittelwerte der Messzeitpunkte mit  $F(26, 144) = 3.65$  (Innersubjektfaktor) unterscheiden, als auch die Gruppen zwischen den Studienphasen mit  $F(13, 157) = 2.37$  (Zwischensubjektfaktor). Die Überprüfung des Interaktionseffekts, dass sich die Studi-

enphase auf die Werteveränderung auswirkt, konnte aufgrund des nicht signifikanten Ergebnisses mit  $F(26, 144) = 0.96$  nicht bestätigt werden. Die aufgestellte Hypothese 2 ist somit nicht bestätigt.

***Hypothese 3a: Wenn Studierende verschiedene erste Studienfächer bzw. unterschiedliche Hauptfächer studieren, dann variieren deren Werte über die Zeit.***

Die Hypothesenprüfung gestaltet sich aufgrund der hohen Anzahl der Faktorstufen in der wirkenden Variablen aus statistischer Sicht als problematisch. Aufgrund der niedrigen Zellenbesetzung bei 173 Testpersonen konnte hier die Varianzhomogenität nicht geprüft werden. Die multivariaten Tests ergaben einen signifikanten Unterschied zwischen den Messzeitpunkten mit  $F(26, 141) = 3.64$  (Innersubjektfaktor). Des Weiteren zeigte sich ein signifikanter Unterschied zwischen den Werteausprägungen der Fächer mit  $F(78, 855) = 1.97$  und  $\eta^2_{\text{partial}} = 0.15$  (Zwischensubjektfaktor). Dies spricht für die Theorie, dass sich die Werte in den Studienfächern unterscheiden! Allerdings konnten keine signifikanten Interaktionseffekte mit  $F(156, 835) = 0.95$  nachgewiesen werden. Das Fach hat somit keinen Einfluss auf die Werteveränderung im Studium.

***Hypothese 3b: Je intensiver sich die Studierenden mit den Fachinhalten des Studiums auseinandersetzen, umso eher werden ihre Werte verändert.***

In einem ersten Schritt zur Überprüfung der Hypothese wurde die Varianzhomogenität überprüft. Das Ergebnis dieses Tests zeigt, dass die Homogenität erfüllt ist ( $p > 0.05$ ) und somit die nachstehenden Ergebnisse gut zu interpretieren sind. Die Ergebnisse mit 163 Testpersonen der multivariaten Tests zeigen einen signifikanten Unterschied zwischen den Messzeitpunkten mit  $F(26, 136) = 4.78$  (Innersubjektfaktor). Die Intensität der fachlichen Auseinandersetzung hat allerdings mit  $F(13, 149) = 1.17$  (Zwischensubjektfaktor) keinen signifikanten Unterschied. Der Interaktionseffekt, dass die Intensität der fachlichen Auseinandersetzung die Werteveränderung beeinflusst, kann kein signifikantes Ergebnis mit  $F(26, 136) = 1.27$  vorweisen. Die geprüfte Hypothese ist somit nicht aufrechtzuerhalten.

***Hypothese 4: Je mehr sich die Studierenden mit außercurricularen Hochschulaktivitäten beschäftigen, umso eher werden ihre Werte verändert.***

Zur Überprüfung der Hypothese 4 muss in einem ersten Schritt die Voraussetzung der Varianzhomogenität geprüft werden. Das Ergebnis mit 173 Testpersonen dieses Tests zeigt, dass die Homogenitätsannahme nicht erfüllt ist ( $p < 0.05$ ). Die nachstehenden Ergebnisse sind mit Vorsicht zu interpretieren. Die Hypothesenprüfung anhand des multivariaten Tests zeigt einen signifikanten Unterschied zwischen den Messzeitpunkten mit  $F(26, 146) = 5.05$  (Innersubjektfaktor). Die Prüfung des Zwischensubjektfaktor, dass sich außercurricularen Hochschulaktivitäten auf die Höhe der Werteausprägung auswirkt, ergibt mit  $F(13, 159) = 1.42$  kein signifikantes Ergebnis. Der Überprüfung, dass die außercurricularen Hochschulaktivitäten die Werteentwicklung beeinflussen (Interaktionseffekt) ergibt mit  $F(26, 146) = 1.49$  kein signifikantes Ergebnis. Die hier aufgestellte Hypothese muss verworfen werden.

### 6.2.2.3.2 Hypothesenprüfungen für die Umwelteffekte der Hochschulsozialisation

In diesem Kapitel werden die Hypothesen getestet, die keinen direkten Bezug zur Hochschulsozialisation aufweisen. Somit wird der Blick über die Hochschulgrenze hinaus gerichtet. Diese Hypothesenprüfung soll weitere wichtige Erkenntnisse für den Forschungsstand, sowie für die Aussagekraft und Bedeutung der hier herangezogenen Theorien hervorbringen.

***Hypothese 5: Je mehr sich die Lebenssituation der Studierenden verändert, umso eher verändern sich die Werte der Studierenden über die Zeit.***

Der Hypothesenprüfung vorgeschaltet erfolgt die Prüfung der Varianzhomogenität. Diese kann aufgrund  $p < 0.05$  nicht angenommen werden. Aus diesem Grund haben die nachstehenden Ergebnisse einen geringen Aussagewert ( $n = 170$ ). Der Innersubjektfaktor des multivariaten Tests zeigt ein mit  $F(26, 143) = 4.29$  signifikantes Ergebnis. Dies bedeutet, dass sich die Werte über die Zeit verändern. Kein signifikanter Unterschied besteht mit  $F(13, 156) = 1.51$  bei dem Zwischensubjektfaktor. Der Grad der Veränderung in der Lebenssituation weist keinen signifikanten Einfluss auf die Höhe der Werteausprägung auf. Des Weiteren hat die veränderte Lebenssituation mit  $F(26, 143) = 0.86$  keinen Einfluss auf die Werteveränderung (Interaktionseffekt). Die aufgestellte Hypothese ist somit nicht zu akzeptieren.



***Hypothese 6: Je stärker die zeitgeschichtlichen Einflüsse subjektiv wahrgenommen werden, umso eher werden die Werte der Studierenden verändert.***

Für die Anwendung der Prüfverfahren von Hypothese 6 ist es notwendig, die Varianzhomogenität zu testen. Diese ist nicht erfüllt ( $p < 0.05$ ). Aus diesem Grund sind die nachstehenden Ergebnisse mit 172 Testteilnehmern nur bedingt aussagekräftig. Ein signifikanter Unterschied besteht innerhalb der Messzeitpunkte (Innersubjektfaktor) mit  $F(26, 145) = 4.58$ , dagegen ist kein signifikanter Unterschied für die Höhe des zeitgeschichtlichen Einflusses auf die Höhe der Werteorientierungen mit  $F(13, 158) = 1.21$  auszumachen (Zwischensubjektfaktor). Der Interaktionseffekt, dass sich Werte aufgrund des zeitgeschichtlichen Einflusses ändern, konnte mit einem nicht signifikanten Einfluss von  $F(26, 145) = 1.19$  nicht bestätigt werden. Die aufgestellte Hypothese ist somit nicht anzunehmen.

Zusammengefasst ist das Ergebnis, dass sich Werte innerhalb des Hochschulstudiums verändern. Empirisch kann dies anhand der signifikanten Innersubjektfaktoren gezeigt werden. Diese Faktoren untersuchen die Hypothese, ob sich Werte zwischen den Messzeitpunkten verändern.

Die Frage, warum sich die Werte verändern, kann allerdings anhand dieses Kapitels und der durchgeführten Untersuchungen in nur geringem Maße beantwortet werden. Aus dem signifikanten Einflussfaktor der aufgestellten Hypothesen folgt lediglich die Vorsozialisation als Wirkungsfaktor. In diesem Kontext kann ein signifikanter Interaktionseffekt zwischen den sozial-altruistischen Motiven für die Studienaufnahme und der Werteveränderung festgestellt werden (Hypothese 1b).

Das folgende Kapitel 7 ordnet die Ergebnisse im Rahmen des Forschungsstandes und der angewendeten Theorien ein. Dabei wird auf die eingangs formulierte Problemstellung und die zu prüfenden Hypothesen Bezug genommen. Des Weiteren werden auch alternative Erklärungsansätze aufgegriffen, die Ergebnisse auf praktische Relevanz geprüft und Ansatzpunkte für weitere Untersuchungen dargestellt.

## 7. Zusammenfassung und Diskussion

Diese Studie untersucht die Werte von Studierenden. Im Mittelpunkt steht die Frage: Bleiben Werte innerhalb des Studiums gleich oder nicht? Um diese Frage zu beantworten, muss zuerst geklärt werden, ob sich Werte im Hochschulstudium verändern oder nicht bereits vollständig vor dieser Lebensphase ausprägt sind. In einem zweiten Schritt ist bei einer Werteveränderung zu klären, warum es dazu kommt. Hierfür war in dieser Studie zu untersuchen, ob die Hochschule als zentrale Sozialisationsinstanz oder externe Einflussfaktoren auf die Werte der Studierenden einwirken. Des Weiteren ist zu hinterfragen, ob sich Werteveränderungen auf Fachkultursozialisation zurückführen lassen oder auf Hochschulkultursozialisation.

Dafür bestehen verschiedene Theorien. Sie sollen die Werteveränderungen erklären, falls solche gefunden werden. Im Folgenden sollen die verwendeten Theorien noch einmal vor dem Hintergrund der Hypothesen und empirischen Ergebnisse diskutiert werden.

Die Theorien zur Erklärung der Werteveränderung sind in die Hybridtheorie der Sozialisation eingebettet. Diese Theorie erklärt anhand von vielen Subtheorien, wie ein Mensch in die Gesellschaft wächst. Eine Trennung erfolgt in diesem Kontext nach Hochschulkultursozialisation und Fachkultursozialisation.

Im Rahmen der Fachkultursozialisation wird argumentiert, dass es durch unterschiedliche Kapitalakkumulationen und Distinktionen im Rahmen des Studienfaches zu Werteveränderung kommt. Dies zeigt sich beispielsweise durch die verschiedene Lagen der Studierenden bei ihren Fachdisziplinen im sozialen Raum (vgl. Kapitel 2.1.6.2.2) oder durch das Durchlaufen der kulturellen Segmente (Kapitel 2.1.6.2.3). Der Habitus wird in diesem Kontext geprägt und passt sich der jeweiligen Fachkultur an.

Dagegen vertreten die Theorien der Hochschulkultursozialisation einen anderen Standpunkt. Sozialisation geht hier von der gesamten Institution Hochschule aus. Parsons vertritt hierzu – stark vereinfacht – die These, dass durch die Verinnerlichung der kognitiven Rationalität eine Werteveränderung zustande kommt (vgl. Kapitel 2.1.4.2). Diese Wertemuster sollen die Studierenden nicht für fachspezifische Aufgaben ausbilden, sondern für den gesamtgesellschaftlichen Nutzen sozialisieren. Die Theorie der Impact of College-Forschung ist eng mit Parsons Theorie verbunden. Beide Theorien sehen den Studierenden als passiven Sozialisanden an. Des Weiteren beschränken sich die Theorien ausschließlich auf die Erklärung des amerikanischen Hochschulsystems. Ein Unterschied bei diesen beiden Theorien besteht darin, dass die Impact of College-Forschung vorwiegend empirisch arbeitet. Im Gegensatz hierzu

behandelt die Theorie Parsons die Hochschulsozialisation im Rahmen einer Makrotheorie ausschließlich theoretisch.

Im Rahmen des Sozialisationsansatzes ist es unerlässlich, die Sozialisation vor dem Hochschulstudium als prägenden Faktor zu sehen. In diesem Rahmen wird über die primären und sekundären Sozialisationsinstanzen ein starker Einfluss auf den Sozialisanden ausgeübt (vgl. Kapitel 2.1.2.1). Diese Prägungen werden mit an die Hochschule getragen und wirken noch weit in die nachfolgenden Lebensphasen hinein.

Die Theorie der Selbstsozialisation besagt im Prozess der Hochschulsozialisation, dass die Studierenden selbst zentral an ihrer Entwicklung beteiligt sind (vgl. Kapitel 2.1.3). Somit sind die selbst erbrachten „Leistungen“ der Studierenden zu untersuchen. Folglich werden Werte durch Eigenleistungen im Rahmen der Hochschulaktivität verändert. Eine Art „Fremdsozialisation“, wie bei Durkheim oder Parsons, tritt somit stark in den Hintergrund. Aus dieser Eigentätigkeit der handelnden Person entwickeln sich die Lebenswelten der Studierenden, und daraus folgt die Eingliederung in die Gesellschaft.

Einen weiteren fruchtbaren Erklärungsansatz für diese Studie bietet Ingleharts Sozialisationshypothese (vgl. Kapitel 2.2.2.1). Die Werteentstehung wird hier im Rahmen der Vorsozialisation und durch die gesellschaftlichen Bedingungen in der Jugendzeit erklärt. Demnach ist es zentral, unter welchen Bedingungen man aufwächst und wie man damit umgeht.

Einen ähnlichen Erklärungsweg geht Klages (vgl. Kapitel 2.2.2.2). Er bestimmt gesellschaftliche und zeitgeschichtliche Faktoren, die Auslöser für einen Wertewandel sind. Zudem führt die Spannung zwischen Individuum und gesamtgesellschaftlichen Umweltaforderungen zu Veränderungen, die das Individuum bewältigen muss. Dies geschieht im Rahmen eines Wertewandels.

Das Hochschulstudium findet in der Lebensphase Jugend statt. In dieser Phase sind vier verschiedene Entwicklungsaufgaben zu bewältigen: (1) die Qualifikation für den Beruf, (2) der Aufbau einer eigenen Geschlechterrolle und Partnerbindung, (3) die Entwicklung einer Konsumentenrolle und zudem (4) die Entwicklung eines individuellen Wertesystems (vgl. Kapitel 2.3.1). Die Veränderung der studentischen Werte ist in dieser Lebensphase als Ausdruck einer Bewältigung dieser Entwicklungsaufgaben zu sehen. Sie beschreiben das Spannungsverhältnis und die Situation, welche die Studierenden bewältigen müssen.

An dieser Stelle werden die abgeleiteten und geprüften Hypothesen aus den dargelegten Theorien interpretiert. Es soll dargestellt werden, was die einzelnen Tests im Rahmen der Hypothesenprüfung (Kapitel 6.2.2) und der angewandten Theorie bedeuten. Im Anschluss werden diese Ergebnisse auf die angewandten Theorien übertragen und diskutiert.

Als Erstes wird die Globalthese überprüft. Anschließend wird auf den direkten Einflussfaktor Hochschule eingegangen (Hypothese 1 bis 4). Abschließend werden die Hypothesenannahmen zu den externen Umwelteinflüssen der Hochschulsozialisation auf die Werteorientierungen aufgearbeitet (Hypothese 5 und 6).

Die Globalthese besagt, dass sich Werte im Rahmen der Hochschulsozialisation verändern. Die unspezifische Globalthese kann aufgrund der durchgeführten empirischen Tests als zutreffend angesehen werden: Werte verändern sich im Hochschulstudium. Ob sie sich jedoch aufgrund der Hochschulsozialisation verändern – sei es aufgrund der Fachkultursozialisation oder aufgrund der Hochschulkultursozialisation – oder aufgrund paralleler gesellschaftlicher Veränderungen oder aufgrund der Veränderung der Lebenssituation der Studierenden, oder aufgrund ihrer Auseinandersetzungen mit jugendlichen Entwicklungsaufgaben, soll anhand der Ergebnisse zu den einzelnen Hypothesen erörtert werden.

Die erste Hypothese überprüft den Einfluss der Vorsozialisation auf die Werteveränderung. Die Hypothese, dass sich die Gewissheit der Studienaufnahme als Einflussfaktor auf die Werteveränderung der Studierenden auswirkt, konnte nicht bestätigt werden. Dieses Ergebnis bedeutet, dass anscheinend die erwartete Identitätssuche und die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben der Jugend keinen Einfluss auf die Werteveränderung der Studierenden aufweisen. Als Ursache kann angeführt werden, dass die Entwicklungsaufgaben der Jugendlichen durch die Bewältigung des Hochschullebens zurückgedrängt werden. Das bedeutet, dass die Gewissheit der Studienaufnahme keinen Einfluss hat. Des Weiteren wäre alternativ zu überlegen, dass die Entwicklungsaufgaben dieser Jugendlichen bereits soweit abgeschlossen sind, dass keine Interaktionseffekte zustande kommen. Eine Ausnahme bildet hier die Entwicklungsaufgabe zu einem „individuellen Wertesystem“, was durch die bestätigte Globalthese belegt werden kann. Der in diesem Kontext erwartete Einfluss der Studienmotive auf die Werteveränderung erweist sich lediglich bei den sozial-altruistischen Motiven als Einflussfaktor. Für ideelle und materielle Studienmotive konnte kein Einfluss auf die Werteveränderung festgestellt werden. Jedoch kann aus diesem Befund der vorsichtige Schluss gezogen werden, dass die Sozialisationsinstanzen vor dem Studium einen Einfluss auf die Werteentwicklung ausüben. In diesem Kontext müssen besonders die primären und sekundären Sozialisationsinstanzen genannt werden (vgl. Abbildung 1). Hierbei scheint es sich sogar um einen Langzeiteffekt zu handeln. In Verbindung mit dem Hochschulstudium scheinen somit niedrige sozial-altruistische Motive einen starken Einfluss auf die Werteveränderung der Studierenden zu erhalten. Somit scheinen Studierende, die in nur geringem Maße diese Motive besitzen,

sehr leicht beeinflussbar zu sein, was auch bedeutet, dass diese Menschen stark verändert werden können.

Die zweite Hypothese untersucht den Einfluss der Studienphase auf die Werteentwicklung. In diesem Rahmen werden aufgrund des aktuellen Forschungsstandes und der theoretischen Begründung besonders starke Unterschiede bei der Werteentwicklung zwischen den Vergleichsgruppen Studienanfänger und fortgeschrittene Studierende erwartet (vgl. Kapitel 3.1.2). Diese Hypothese konnte nicht bestätigt werden. Die Studienphase hat keinen Einfluss auf die Werteveränderung. Eher scheinen die Studierenden die Studieneingangsphase schnell zu überwinden, sich anzupassen und in ähnlicher Form wie ihre Kommilitonen Kapitalien aufzunehmen. Alternativ müsste man überlegen, ob die Studierenden in jeder Studienphase gleich hohen Sozialisierungseffekten ausgesetzt sind, die einen Veränderungseinfluss für die Studienphasen bedingen. Somit scheint als Rückschluss eine ähnlich hohe Kapitalaneignung während aller Studienphasen möglich.

Das dritte Hypothesenbündel prüft die zentrale Fachkultursozialisation (Kapitel 3.1.3). Es wird versucht zu erklären, welchen Einfluss das studierte Fach und dessen studierte Intensität auf die Werte der Studierenden erhält.

In einem ersten Schritt ist für die Werteveränderung auf der Ebene des Studienfaches keine veränderte Wechselwirkung festzustellen. Dies legt den Schluss nahe, dass bereits vor dem Studium die gefundenen empirischen Unterschiede in den Fachdisziplinen bestanden. Studierende unterscheiden sich zwar innerhalb der Fachdisziplinen (vgl. 6.2.2.3.1), allerdings nimmt die Werteveränderung im Rahmen der ausschließlich betrachteten Fachdisziplinen keinen Stellenwert ein. Möglicherweise wird durch die Distinktion zu anderen Fächern dieser bereits bestehende Unterschied aufrechterhalten, sodass in diesem Rahmen keine Werteveränderung zustande kommt.

Im zweiten Schritt wird im Rahmen dieses Hypothesenbündels überprüft, ob die Intensität der fachlichen Auseinandersetzung auf die Werteentwicklung wirkt. Diese Annahme konnte nicht bestätigt werden. Anscheinend werden Werte nicht durch die Höhe an absolvierten Studienleistungen verändert. Dies spricht beispielsweise gegen die in dieser Hypothese vermutete theoretische Begründung von Parsons, dass eine intensive Auseinandersetzung mit den Fachinhalten zu einer schnell anwachsender „kognitiven Rationalität“ führt. Hierbei stellt sich eher die Frage, ob mit Intensität und Höhe ein guter Indikator gewählt wurde. Beispielsweise sollte in zukünftigen Befragungen nach der „Tiefe“ des Lehrstoffes gefragt werden. Zudem ist zu fragen, ob eine Werteveränderung eher durch eine tiefe Auseinandersetzung mit wenigen Fachinhalten ausgelöst wird. Diese Auseinandersetzungen bedingen die Wahrnehmungs-,

Denk- und Handlungsmuster in den Fachdisziplinen möglicherweise stärker und inkorporieren Kapitalien zur Werteveränderung tiefgründiger.

Anhand der vierten Hypothese wird der Einfluss der außercurricularen Hochschulaktivitäten auf die Werteveränderungen überprüft. Es wird angenommen, dass ein hohes außercurriculares Engagement an der Hochschule die Werteveränderung stärker beeinflusst als ein geringes Engagement. Die Hypothese konnte anhand des empirischen Befunds nicht bestätigt werden. Anscheinend treffen die zwei herangezogenen Theorien für diese Gegebenheit nicht zu. Die Identifikation mit der Hochschule hat keinen Einfluss, wie die Impact of College-Forschung behauptet. Des Weiteren hat der angenommene Einfluss der Selbstsozialisation keine Wirkung. Offenbar sind die Eigenleistungen des Individuums für die Persönlichkeitsbildung im Rahmen dieser Hypothesen nicht aussagekräftig. Zwar wurde zur Prüfung der Hypothese ein Index berechnet, welcher quantitative Merkmale einrechnet, allerdings ist diese Form von Operationalisierung problematisch. Besser wäre die Operationalisierung anhand qualitativer Merkmale. Hier wäre beispielsweise abzufragen, wie intensiv ein Engagement oder eine Aktivität aussieht. Dies könnte anhand des Zeitaufwandes oder der möglichen Leistungen abgefragt werden.

Zusammengefasst ergibt sich das Bild, dass die Hochschule nur einen bedingten Einfluss auf die Werteveränderungen aufweist. Aus diesem Grund können Werteveränderungen weder auf die Fachkultursozialisation noch auf die Hochschulkultursozialisation exakt zurückgeführt werden. Diese Studie kann daher keine Hinweise geben, ob die Fachkultursozialisation oder die Hochschulkultursozialisation die gefundene Werteveränderung erklärt.

Dagegen konnte ein Einfluss der Vorsozialisation auf die Werteveränderung nachgewiesen werden. Dies zeigt sich darin, dass sich die Werte der Studierenden mit geringen sozial-altruistischen Motiven vor dem Studium stärker verändern als bei Studierenden mit hohen sozial-altruistischen Motiven. Es ist somit denkbar, dass Werteveränderungen als Hochschulsozialisationseffekt im Rahmen des Studiums nicht generell auftreten, sondern unter ganz bestimmten Bedingungen, die wiederum von der Vorsozialisation abhängen. Allerdings müssen die Ursachen zur Werteveränderung gesucht werden. Aus diesem Grund müssen auch die stark vernachlässigten Determinanten zu Werteveränderungen außerhalb der Hochschule gesucht werden (vgl. Kapitel 2.1.2.3). Die nachfolgenden Hypothesen 5 und 6 greifen dies auf.

Mit der Hypothese 5 wird überprüft, ob erzwungene Krisen oder strukturelle Veränderungen der Lebenssituation im Rahmen der Bourdieuschen Habitustheorie auf die Werteentwicklung der Studierenden einwirken. Diese Hypothese wurde nicht bestätigt. Offenbar sind die

erhobenen Indikatoren nicht stark genug, um eine Werteveränderung auszulösen. Des Weiteren wurden möglicherweise falsche Indikatoren zu Hypothesen herangezogen, welche den Habitus nicht verändern, was folglich für die Trägheit des Habitus spricht, aber gegen die empirisch bestätigte Globalthese der Werteveränderung.

Die Hypothese 6 prüft, welchen Stellenwert ein zeitgeschichtlicher Einfluss auf die Wertentwicklung aufweist. Anhand der Inglehartschen Sozialisationshypothese (Kapitel 2.2.2.1) und durch Klages Prozess der Modernisierung (Kapitel 2.2.2.2) wird eine Veränderung von Werten erwartet, die sich allerdings auch nur sehr langsam vollziehen kann. Es wurde herausgefunden, dass die Höhe des zeitgeschichtlichen Einflusses keinen Einfluss auf die Werteentwicklung aufweist. Demnach scheinen die erhobenen Ereignisse keinen Einfluss zu haben. Dieses Ergebnis ist nur schwer theoretisch einzuordnen. Beispielsweise wird im Rahmen der Sozialisationsforschung argumentiert, dass die Makroebene einen Einfluss auf das Individuum aufweist (vgl. Durkheim 2008) oder die studentische Kultur stark gegenwartsorientiert ist (vgl. Kapitel 2.1.6.2.3). Allerdings kann anhand der vorgebrachten Sozialisationshypothese von Inglehart und den Ausführungen von Klages argumentiert werden, dass man die falschen Ereignisse ausgewählt hat oder die Ereignisse zu abstrakt sind. Vielmehr müssten die Studierenden auf den Einfluss von externen Hochschulereignissen auf der Mikroebene befragt werden. Anzudenken wäre auch, im Rahmen des Modernisierungsprozesses zu argumentieren, dass sich die langfristig wirkenden Faktoren nach der Theorie von Klages noch nicht entfalten konnten.

Als Ergebnis der Hypothesenprüfung ist festzuhalten, dass auch die Faktoren außerhalb der Hochschule keinen Einfluss auf die Werteveränderung aufweisen. Diese Ergebnisse stellen die dargelegten Annahmen in Frage und lassen alternative Erklärungsansätze zu.

Im nächsten Schritt werden die Befunde im Rahmen der angewandten Theorien interpretiert. Speziell werden Vor- und Nachteile anhand von theoretischen Schwächen und Stärken diskutiert, welche die Erklärungs- und Aussagekraft dieser Theorien für die Fragestellung dieser Arbeit bestimmen.

Die einbezogenen Theorien weisen Vor- und Nachteile auf. Dies ist ein Grund, weshalb die angewendeten Theorien nur bedingt Antworten auf die Forschungsfragen geben. Allerdings können die Ergebnisse der geprüften Hypothesen für eine Erweiterung der Theorien verwendet werden.

In einem ersten Schritt könnte man aufgrund der bestätigten Globalthese davon ausgehen, dass alle Theorien stimmen. Allerdings muss diese Behauptung modifiziert werden. Einige Theorien beleuchten die Situation an den deutschen Hochschulen sehr unscharf. Beispielswei-

se ist zu berücksichtigen, dass diese Theorien für andere Länder entwickelt wurden oder speziell die Hochschulen gar nicht in den Blick genommen haben.

Erklärungsstärkste Theorie zur Veränderung von Werteorientierung ist der Ansatz von Bourdieu. Diese Fachkulturtheorie und deren Weiterentwicklung wurden aufgrund der empirisch gefundenen Ergebnisse gefestigt. Die bestätigte Hypothese 1b zur Vorsozialisation stützt diese Aussage. Des Weiteren ist plausibel, dass sich der Habitus aufgrund der Aneignung von kulturellem und sozialem Kapital ändert (Globalthese). Ferner belegen die empirisch gefundenen Werteunterschiede zwischen den Fächern, dass es in den Fächern unterschiedliche Paradigmen, Codes, Wahrnehmens- und Handlungsmuster gibt. Dies entspricht der Annahme des vorgeschlagenen Modells eines sozialen Raums und dessen Unterteilung der Fachdisziplinen nach Engler (vgl. Kapitel 2.1.6.2.2). Aus der nicht bestätigten Hypothese 2 folgt zudem der nachstehende Schluss: In dem vorgeschlagenen Modell der kulturellen Segmente (Kapitel 2.1.6.2.3) verläuft eine Werteveränderung in den untersuchten Studienphasen gleich. Ebenso kann Bourdieus Theorie dahingehend gestützt werden, dass sich der Habitus nur schwer verändern lässt. Die untersuchten Krisen der Hypothese 5 besaßen keinen Einfluss auf die Habitusveränderung der Werte. Gegen diese Theorie spricht, dass eine Werteveränderung in Abhängigkeit der Fachdisziplinen nicht stattgefunden hat (Hypothese 3). Hier scheint eine Habitusveränderung immer in der gleichen Stärke stattgefunden zu haben, sodass es zu keinen Interaktionseffekten gekommen ist. Diese Interpretation würde eher Parsons Ansatz stützen.

Die Theorien der Hochschulkultursozialisation eignen sich dagegen nur bedingt zur Erklärung der dargelegten Problemdefinition aus Kapitel 1. Anhand der Theorie von Parsons müsste sich durch eine intensivere Auseinandersetzung mit den Fachinhalten eine Werteveränderung erklären lassen (Hypothese 3b), was aber nicht der Fall ist. Zudem erklärt diese Theorie nicht die unterschiedlichen Werte in den Fächern (Hypothese 3a). Nach Parsons müssten alle Fächer gleich sein, da alle Disziplinen das Ziel zur Vorbereitung von gesellschaftlichen Problemlösungen haben. Hier ist ersichtlich, dass diese Theorie auf einer zu hohen (Makro-) Ebene ansetzt, um Unterschiede und Veränderungen von Individuen zu erklären. Ein weiterer Kritikpunkt ist, dass das Modell aufgrund der Besonderheiten in den USA nicht auf andere Bildungssysteme anwendbar ist. Die Impact of College-Forschung hat ebenfalls den entscheidenden Nachteil, dass sie kaum fachspezifische Unterschiede erklärt. Des Weiteren kann die aus der Commitment-Theorie abgeleitete Hypothese 4 zur Werteveränderung durch außercurriculare Hochschulaktivitäten nicht bestätigt werden. Offenbar fördern Engagements außerhalb des Curriculums die Bindung zur Hochschule nicht. Die empirischen Ergebnisse der Impact of College-Forschung stimmen zum Teil mit den Ergebnissen dieser Studie überein. Hier



ist anzuführen, dass die Religiosität bei Studierenden nur schwach ausgeprägt ist. Zudem geht die Impact of College-Forschung von einem Liberalisierungseffekt aus, der sich in eine Richtung entwickelt. Die Ergebnisse dieser Studie können diesen Trend nicht bestätigen. Vielmehr ist daraus der Schluss zu ziehen, dass sich Werte eher durch periodische Schwankungen verändern (Kapitel 6.2.1). Allerdings muss bedacht werden, dass lediglich drei Messzeitpunkte verwendet wurden und dadurch dieser Befund als leichter Trend zu bewerten ist.

Im Rahmen dieser Studie wurden wichtige Erkenntnisse für die Jugendtheorien gewonnen. Speziell für die Entwicklungsaufgaben wurde festgestellt, dass diese bei der Aufnahme eines Hochschulstudiums schon fast abgeschlossen sind. Dies folgt aus der nicht bestätigten Hypothese 1a. Die Gewissheit der Studienaufnahme hat keinen Einfluss auf die Werteveränderung. Die Entwicklungsaufgaben, außer bei Werten, scheinen somit weitgehend abgeschlossen zu sein.

Die sozialwissenschaftlichen Ansätze von Klages und Inglehart erklären anhand ihrer Theorien einen gesellschaftlichen Wertewandel. Somit fließen diese Theorien ebenfalls in diese Studie ein. Der Wertewandel wird anhand einer langen Zeitreihe betrachtet. Seine Auslöser sind gesellschaftliche Großereignisse und gesellschaftliche Veränderungen Bedingungen. Die Hypothese sechs, welche gesellschaftliche Großereignisse aufgreift, wurde nicht bestätigt. Allerdings muss bedacht werden, dass diese Studie lediglich einen kleinen zeitgeschichtlichen Ausschnitt abbildet. Somit ist eine Kritik an diesen Theorien schwierig. Allerdings wird Ingleharts Sozialisationshypothese durch die Bestätigung der Hypothese 1b gestützt. Die Argumentation kann dahin gehen, dass die Rahmenbedingungen der Vorsozialisation einen Einfluss auf die Werteentwicklung aufweisen. Somit stellen die Bedingungen in der Jugendphase, worauf auch Bourdieu hinweist, einen zentralen Einflussfaktor für die Werteentwicklung der Studierenden dar.

Eine weitere Theorie zur Erklärung von Werteveränderungen im Studium ist der Ansatz der Selbstsozialisation. Stark vereinfacht beschreibt diese Theorie, wie die Eigenleistungen des Individuums zur veränderten Werteorientierung führen. Die Hypothese 4 konnte nicht bestätigt werden. Dieses Ergebnis bedeutet, dass sich zwar Werte verändern (Globalthese), allerdings scheint der Einfluss der Eigenleistungen nicht relevant zu sein. Werteveränderungen scheinen tendenziell eher von einer Fremdsocialisation beeinflusst zu werden.

Somit lässt sich feststellen, dass die vorliegende Studie einen wesentlichen Teil zur Erweiterung der angewendeten Theorien beigetragen hat. Besonders für die Theorien der Hochschulsozialisation konnten wichtige Erkenntnisse gewonnen werden. Anhand der empirischen

Ergebnisse wurde herausgearbeitet, dass besonders die Theorien aussagekräftig sind, welche die Bedingungen der Vorsozialisation aufgreifen und ausarbeiten.

Die vorliegende Studie entwickelt die Theorien im Rahmen der Werteveränderungen weiter und zeigt, welche Werte die Studierenden vertreten und was ihnen wichtig ist. Den höchsten Stellenwert nimmt bei den Studierenden die Berufs- und Familienorientierung ein. Beide Werte scheinen zentral für die Studierenden in ihren täglichen Lebenswelten zu sein, um in der Gesellschaft bestehen zu können. Eine derart hohe Bindung an Familie und Partnerschaft bestätigt auch die aktuelle 16. Shell Jugendstudie (Gensicke 2010, S. 194 ff.). Zudem erhält diese Wertausprägung seit Jahren ein immer stärker werdendes Gewicht für Jugendliche. Somit geht diese Studie mit den Ergebnissen der 16. Shell Jugendstudie einher.

Eine weitere wichtige Orientierungshilfe ist das Wertbündel aus Sekundärtugenden und Autonomieanspruch. Studierende vereinigen die Werteorientierung des autonomen Handelns mit einem Grad an verbindlichen Sekundärtugenden. Diese hoch eingestufte Wichtigkeit überrascht nicht. Krieger (2008) und Mägdefrau (2008) beschreiben in ihren Studien, dass traditionelle Werte, unter die auch Sekundärtugenden fallen können, in den letzten Jahren immer stärker vertreten wurden. Die Studierenden befinden sich in einer Lebensphase, in der sie lernen müssen, selbständig zu handeln; wegen der hohen Bewertung wollen sie dies auch tun.

Einen geringen Stellenwert erhalten die Werteorientierungen zur Religiosität. Diese Wertedimension hat bei den abgefragten Werten die geringste Zustimmung. Das ist nicht überraschend. Aus der Impact of College-Forschung ist bekannt, dass Studierende nur sehr gering religiös sind. Zudem sind Studierende aus Ostdeutschland überproportional vertreten, die tendenziell keiner Religionsgemeinschaft angehören.

Die Werte der Studierenden drücken die Verarbeitung der vorgefundenen gesellschaftlichen Situation aus. Hurrelmann (2006, S. 11) arbeitet diese Gesamtthese in seinem Ansatz der produktiven Realitätsverarbeitung aus. Die zweite These Hurrelmanns beschreibt beispielsweise, wie sich Sozialisation als Prozess der Persönlichkeitsentwicklung in wechselseitiger Abhängigkeit von körperlichen/psychischen Grundstrukturen (»innere Realität«) und den sozialen/physikalischen Umweltbedingungen (»äußere Realität«) vollzieht (Hurrelmann 2006, S. 26 f.). Dieser Ansatz bedeutet, dass sich Werte im Kontext sozialer und gesellschaftlicher Bedingungen entwickeln. Sozialisationsforschung muss deswegen die gesellschaftliche Gegenwartdiagnose im Blick haben. Folglich geben Werte Auskunft, in welcher Gesamtsituation die Studierenden leben und wie dadurch die Werte zustande kommen. Aus dem Grund ist die hoch eingeschätzte Berufsorientierung wichtig (Tabelle 47). Die Arbeitsmarktstatistik wäre

hier ein weiterer psychologischer Einflussfaktor. Ein wichtiges Merkmal ist die Familie. In der Werteorientierung der Studierenden ist dieser Wert mit der Berufsorientierung gleichzusetzen. Die Familie dient als eine Art Rückhalt, als „sicherer Hafen“. Allerdings hat sich das Bild der Familie geändert. Die traditionelle Familie überwiegt zwar, allerdings ist diese Familienform rückläufig. Weitere gesellschaftliche Bedingungen sind der demografische Wandel, die Globalisierung oder die Schulden-/Eurokrise. Der dargelegte und wirkende Zeitgeist schlägt sich zudem in Modetrends und etlichen Jugendkulturen nieder, die zusätzlich mit regionalen Standards auf die Wertorientierung einwirken.

Werte sind unter dem Gesichtspunkt des Generationsaspekts zu sehen. Einerseits können die Werte der Eltern auf die Kinder übertragen werden. Andererseits ist zu beachten, dass die Studierenden die Entscheidungsträger der nächsten Generation sind. Die Werte der heutigen Studierenden sind somit die Werte der zukünftigen gesellschaftlichen Entscheidungsträger. Aus diesem Grund leistet diese Studie einen wichtigen Beitrag dazu, die Werte der kommenden Generation zu erforschen.

Die in der Einleitung dargelegte Problemstellung konnte anhand dieser Studie teilweise geklärt werden. Zukünftige Studien sollten mehr die unmittelbare Umwelt der Studierenden in den Blick nehmen. Hierbei wäre zu untersuchen, welchen Einfluss das soziale Kapital, in Form von Kontakten zu Kommilitonen, Dozenten oder Professoren, aufweist. Dazu wäre einerseits das Modell von Bourdieu ein fruchtbarer Ansatz, andererseits könnte das sozialpsychologische Kommunikationsmodell von Schlöder (Kapitel 2.2.3) interessante Anknüpfungspunkte liefern.

Von Bedeutung wäre bei weiteren Forschungsaktivitäten beispielsweise auch, wie sich neue Situationen oder Krisen auf die Werte der Studierenden auswirken. Hier könnte beispielsweise eine Familiengründung genannt werden oder der Umgang mit einer durchgefallenen Prüfung. Theorien aus der Psychologie wären hier hilfreich, um eine mögliche Werteveränderung zu erklären.

Weitere Studien zu diesem Thema müssten in der Vorsozialisation ansetzen. Es wäre zu klären, welche schulischen Schwerpunktfächer oder soziale Leistungen vor dem Studium auf die Werteveränderung im Studium auswirken. Hierbei könnten Langzeiteffekte für eine gelingende bzw. fehlgeschlagene Sozialisation identifiziert werden.

Forschungsmethodisch müsste in weiteren Studien darauf geachtet werden, dass die Werte aus den Datenerhebungen auch in der Realität gelebt werden. Hierbei wären Mixed Methods notwendig und zur Klärung der Forschungsfragen unerlässlich (Hussy, Schreier & Echterhoff

2010, 273 ff.). Eine Entwicklung solcher Studien müsste anhand der Delphi-Methode und mit Expertenkommissionen konzipiert werden (vgl. Bortz & Döring 2006, S. 261).

Diese Studie zeigt, dass die Erklärung von Werteveränderungen komplex ist. Die Theorien aus verschiedenen Fachbereichen können lediglich einzelne Ansatzpunkte zur Klärung der Forschungsfrage geben. Aus diesem Grund müssen interdisziplinäre Perspektiven betrachtet werden. Neben der Psychologie, Sozialwissenschaft und Erziehungswissenschaft ist auch die Philosophie zu nennen. Fakt ist, dass sich Werte im Hochschulstudium ändern. Viele Determinanten für die Werteveränderung konnten nicht gefunden werden. Diese Studie hat gezeigt, dass die Vorsozialisation einen bedeutenden Stellenwert für die Werteentwicklung aufweist. Zukünftige Studien zu dieser Thematik können daher die Ergebnisse dieser Arbeit als Ausgangspunkt aufnehmen und die dargelegten Vorschläge in ihre Studien aufnehmen.

## 8. Literaturverzeichnis

- Abels, H. & König, A. (2010). *Sozialisation: soziologische Antworten auf die Frage, wie wir werden, was wir sind, wie gesellschaftliche Ordnung möglich ist und wie Theorien der Gesellschaft und der Identität ineinanderspielen*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Albert, M.; Hurrelmann, K. & Quensel, G. (2010). Jugend 2010: Selbstbehauptung trotz Verunsicherung? In: Shell Deutschland Holding (Hrsg.), *Jugend 2010. Eine pragmatische Generation behauptet sich*. S. 37–51. Frankfurt am Main: Fischer.
- Allport, G. W. (1959). *Persönlichkeit: Struktur, Entwicklung und Erfassung der menschlichen Eigenart*. Meisenheim am Glan: Hain.
- Allport, G. W.; Vernon, P. E. & Lindzey, G. (1960). *Study of values. A scale for measuring dominant interests in personality*. Boston: Houghton Mifflin.
- Anrich, E. (1956). *Die Idee der deutschen Universität: die fünf Grundschriften aus der Zeit ihrer Neubegründung durch klassischen Idealismus und romantischen Realismus*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Apel, H. (1989). Fachkulturen und studentischer Habitus. Eine empirische Vergleichsstudie bei Pädagogik- und Jurastudierenden. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 9 (1), 2–22.
- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55, 469–480.
- Austin, A. (1977). *Four critical years*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bandorski, S. (2008). *Der Mikrozensus im Schnittpunkt von Geschlecht und Migration: Möglichkeiten und Grenzen einer sekundär-analytischen Auswertung des Mikrozensus 2005*. Baden-Baden: Nomos-Verlag.
- Bauer, U. (2002). Selbst- und/oder Fremdsozialisation: Zur Theoriedebatte in der Sozialisationsforschung. Eine Entgegnung auf Jürgen Zinnecker. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 22 (2), 118–142.
- Bauman, Z. (1997). *Flaneure, Spieler, Touristen. Essays zu postmodernen Lebensformen*. Hamburg: Hamburger Edition.
- Bell, D. (1976). *Die nachindustrielle Gesellschaft*. 2. Auflage. Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Bernstein, B. (1977). *Beiträge zu einer Theorie des pädagogischen Prozesses*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Biermann, R. (2009). *Der mediale Habitus von Lehramtsstudierenden. Eine quantitative Studie zum Medienhandeln angehender Lehrpersonen*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. 4. Auflage. Heidelberg: Springer.
- Bortz, J. & Schuster, C. (2010). *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler*. 7. Auflage. Heidelberg: Springer.
- Bortz, J. (2005). *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler*. 6. Auflage. Heidelberg: Springer.
- Bourdieu, P. & Passeron J. C. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit: Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Stuttgart: Klett.

- Bourdieu, P. (1976). *Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabyliischen Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: R. Kreckel (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten* (Soziale Welt, Sonderband 2). S. 183–198. Göttingen: Schwartz.
- Bourdieu, P. (1988). *Homo academicus*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1992). *Die verborgenen Mechanismen der Macht*. Hamburg: VSA.
- Bourdieu, P. (1993). *Sozialer Sinn: Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1999). *Die feinen Unterschiede*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (2001). *Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Braithwaite, V. A. & Law, H. G. (1985). Structure of human values: Testing the adequacy of Rokeach Value Survey. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49, 250–263.
- Brake, A. & Büchner, P. (2009). Dem familialen Habitus auf der Spur. Bildungsstrategien in Mehrgenerationenfamilien. In: B. Friebertshäuser; M. Rieger-Ladich & L. Wigger (Hrsg.), *Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu*. 2. durchgesehene und erweiterte Auflage. S. 59–81. Wiesbaden: VS Verlag.
- Bronfenbrenner, U. (1981). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Brosius, F. (2006). *SPSS 14*. Heidelberg: mitp.
- Bühner, M. & Ziegler, M. (2009). *Statistik für Psychologen und Sozialwissenschaftler*. München: Pearson Studium.
- Bühner, M. (2011). *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion*. 3. Auflage. München: Pearson Studium.
- Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und Reaktorsicherheit (2010). *Umweltbericht 2010. Umweltpolitik ist Zukunftspolitik*. [Online Document] URL [http://www.bmu.de/files/pdfs/allgemein/application/pdf/broschuere\\_umweltbericht\\_2010\\_bf.pdf](http://www.bmu.de/files/pdfs/allgemein/application/pdf/broschuere_umweltbericht_2010_bf.pdf) (25.10.2012).
- Bundesregierung (2000). *Sechster Familienbericht. Familien ausländischer Herkunft in Deutschland. Leistungen – Belastungen – Herausforderungen und Stellungnahme der Bundesregierung*. [Online Document] URL [http://www.bmfsfj.de/doku/Publikationen/familienbericht/download/6\\_Familienbericht.pdf](http://www.bmfsfj.de/doku/Publikationen/familienbericht/download/6_Familienbericht.pdf) (24.10.2012).
- Burkatzki, E. (2007). *Verdrängt der Homo oeconomicus den Homo communis? Normbezogene Orientierungsmuster bei Akteuren mit unterschiedlicher Markteinbindung*. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag.
- Burzan, N. (2007). *Soziale Ungleichheit: eine Einführung in die zentralen Theorien*. 3. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag.
- Chatman, J. (1991). Matching people and organizations: Selection and socialization in public accounting firms. *Administrative Science Quarterly*, 36, 459–484.
- Christ, O. & Schlüter, E. (2012). *Strukturgleichungsmodelle mit Mplus. Eine praktische Einführung*. München: Oldenbourg.
- Compes, P. (1987). *Zur Analyse von Sozialisationsprozessen in der Handlungstheorie Talcott Parsons. Dargestellt am Beispiel der Sozialisation an Hochschulen*. Hagen: ohne Verlag.

- Deutsche Shell (2000). *Jugend 2000 - 13. Shell Jugendstudie. Band 1*. Opladen: Leske + Budrich.
- Diaz-Bone, R. (2006). *Statistik für Soziologen*. Konstanz: UTB.
- Dickmeis, C. (1997). *Die Entwicklung von individuellen Werthaltungen im Jugendalter. Eine Längsschnittuntersuchung in Ost- und Westberlin*. Münster: Waxmann.
- Diekmann, A. (1995). *Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen*. 1. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Diekmann, A. (2009). *Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen*. 20. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Durkheim, E. (1972). *Erziehung und Soziologie*. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann.
- Durkheim, E. (1973). *Erziehung, Moral und Gesellschaft*. Neuwied und Berlin: Luchterhand.
- Durkheim, E. (1977). *Über die Teilung der sozialen Arbeit*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Durkheim, E. (2008). *Der Selbstmord*. 11. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Eder, K. (1989). Klassentheorie als Gesellschaftstheorie. Bourdieus dreifache kulturtheoretische Berechnung der traditionellen Klassentheorie. In: K. Eder (Hrsg.), *Klassenlage, Lebensstil und kulturelle Praxis*. S. 15–46. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Elias, N. (1977). *Über den Prozess der Zivilisation: Wandlungen der Gesellschaft - Entwurf zu einer Theorie der Zivilisation*. Band 2. 3. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Engler, S. (1993). *Fachkultur, Geschlecht und soziale Reproduktion: eine Untersuchung über Studentinnen und Studenten der Erziehungswissenschaft, Rechtswissenschaft, Elektrotechnik und des Maschinenbaus*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Feldman, K. A. & Newcomb, T. M. (1970). *The impact of college on students. An analysis of four decades of research*. 2. Auflage. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ferchhoff, W. (2007). *Jugend und Jugendkulturen im 21. Jahrhundert. Lebensformen und Lebensstile*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS: (and sex and drugs and rock 'n' roll)*. 3. Auflage. Los Angeles: SAGE.
- Fix, M. (2011). *Jahresbericht des Rektorats 10/11. PH Ludwigsburg*. [Online Document]  
URL [http://www.ph-ludwigsburg.de/index.php?eID=tx\\_nawsecuredl&u=0&file=fileadmin/subsites/9i-verw-t-01/user\\_files/Download-Zentrum/Jahresberichte/PH-Jahresbericht-2010\\_web.pdf&t=1311256093&hash=0fc21492723cc4a93acd7053b97bf468](http://www.ph-ludwigsburg.de/index.php?eID=tx_nawsecuredl&u=0&file=fileadmin/subsites/9i-verw-t-01/user_files/Download-Zentrum/Jahresberichte/PH-Jahresbericht-2010_web.pdf&t=1311256093&hash=0fc21492723cc4a93acd7053b97bf468) (20.07.2011).
- Flanagan, S. C. (1987). Value change in industrial societies. *American Political Science Review*, 81, 1303–1319.
- Frank, A. (1990). *Hochschulsozialisation und akademischer Habitus: eine Untersuchung am Beispiel der Disziplinen Biologie und Psychologie*. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.
- Friebertshäuser, B. (1992). *Übergangsphase Studienbeginn. Eine Feldstudie über Riten der Initiation in eine studentische Fachkultur*. Weinheim: Juventa.
- Friebertshäuser, B. (2008). Statuspassage von der Schule ins Studium. In: W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung*. 2. Auflage. S. 611–627. Wiesbaden: VS Verlag.
- Friedrichs, J. (1968). *Werte und soziales Handeln: ein Beitrag zur soziologischen Theorie*. Tübingen: Mohr.

- Fritzsche, Y. (2000). Moderne Orientierungsmuster: Inflation am Wertehimmel. In: Deutsche Shell (Hrsg.), *Jugend 2000 - 13. Shell Jugendstudie. Band 1*. S. 93–156. Opladen: Leske + Budrich.
- Fuchs-Heinritz, W. (2000). Religion. In: Deutsche Shell (Hrsg.), *Jugend 2000 - 13. Shell Jugendstudie. Band 1*. S. 157–180. Opladen: Leske + Budrich.
- Gapski, J.; Köhler, T. & Lähnemann, M. (2000). *Alltagsbewusstsein und Milieustruktur der westdeutschen Studierenden in den 80er und 90er Jahren. Studierende im Spiegel der Milieulandschaft Deutschlands*. Reihe HIS Kurzinformation, Nr.A1/2000. Hannover: Hochschul-Informationssystem.
- Gensicke, T. (2006). Zeitgeist und Wertorientierung. In: Shell Deutschland Holding (Hrsg.), *Jugend 2006. Eine pragmatische Generation unter Druck*. S. 169–202. Frankfurt am Main: Fischer.
- Gensicke, T. (2010). Wertorientierungen, Befinden und Problembewältigung. In: Shell Deutschland Holding (Hrsg.), *Jugend 2010. Eine pragmatische Generation behauptet sich*. S. 187–242. Frankfurt am Main: Fischer.
- Georg, W. (1998). *Soziale Lage und Lebensstil: eine Typologie*. Opladen: Leske + Budrich.
- Georg, W.; Sauer, C. & Wöhler, T. (2009). Studentische Fachkultur und Lebensstile – Reproduktion oder Sozialisation? In: P. Kriwy & C. Gross (Hrsg.), *Klein aber fein! Quantitative empirische Sozialforschung mit kleinen Fallzahlen*. S. 349–371. Wiesbaden: VS Verlag.
- Geulen, D. & Hurrelmann, K. (1980). Zur Pragmatik einer umfassenden Sozialisationstheorie. In: K. Hurrelmann & D. Ulich (Hrsg.), *Handbuch der Sozialisationsforschung*. S. 51–67. Weinheim: Beltz.
- Geulen, D. (1977). *Das vergesellschaftete Subjekt. Zur Grundlegung der Sozialisationstheorie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Gille, M. (2008). Umkehr des Wertewandels? Veränderung des individuellen Werteraums bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen seit Beginn der 1990er Jahre. In: M. Gille (Hrsg.), *Jugend in Ost und West seit der Wiedervereinigung: Ergebnisse aus dem replikativen Längsschnitt des DJI-Jugendsurvey*. S. 119–172. Wiesbaden: VS Verlag.
- Gottberg, J. v. & Prommer, E. (2008). Einleitung. In: J. v. Gottberg & E. Prommer (Hrsg.), *Verlorene Werte? Medien und die Entwicklung von Ethik und Moral*. S. 7–14. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH.
- Graumann, C. F. & Willig, R. (1983). Wert, Wertungen, Werthaltungen. In: H. Thomae (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie. Themenbereich C. Theorie und Forschung; Serie 4. Motivation und Emotion*. S. 312–395. Göttingen: Hogrefe.
- Graumann, C. F. (1965). Die Dynamik von Werten, Interessen und Einstellungen. In: Thomae, H. (Hrsg.), *Handbuch der Psychologie. 2. Band. Allgemeine Psychologie. II. Motivation*. Göttingen: Hogrefe.
- Habermas, J. (1987). Die Idee der Universität – Lernprozesse. In: Habermas (Hrsg.), *Eine Art Schadensabwicklung*. S. 73–99. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Habermas, J.; Friedeburg, L. v.; Oehler, C. & Wetz, F. (1961). *Student und Politik. Eine soziologische Untersuchung zum politischen Bewußtsein Frankfurter Studenten*. Neuwied: Hermann Luchterhand Verlag.
- Hadjar, A. (2004). *Ellenbogenmentalität und Fremdenfeindlichkeit bei Jugendlichen. Die Rolle des hierarchischen Selbstinteresses*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Helmke, A. (2001). Hochschulsozialisation. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. 2. Auflage*. S. 255–260. Weinheim: Psychologie Verlags Union.



- Hermann, D. (2003). *Werte und Kriminalität: Konzeption einer allgemeinen Kriminalitätstheorie*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Hillmann, K.-H. (2000). Soziale Werte. In: G. Reinhold (Hrsg.), *Soziologie-Lexikon*. 4. Auflage. München: Oldenbourg.
- Hillmann, K.-H. (2003). *Wertwandel: Ursachen, Tendenzen, Folgen*. Würzburg: Carolus.
- Hillmann, K.-H. (2007). Altruismus. In: K. -H. Hillmann (Hrsg.), *Wörterbuch der Soziologie*. 5. Auflage. S. 23. Stuttgart: Kröner.
- Hofer, M.; Reinders, H: & Fries, S. (2010). Wie sich Werte ändern. Ein zieltheoretischer Vorschlag zur Erklärung individuellen und gesellschaftlichen Wertewandels. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 42 (1), 26–38.
- Horstkemper, M. & Tillmann, K. J. (2008). Sozialisation in Schule und Hochschule. In: K. Hurrelmann, M. Grundmann & S. Walper (Hrsg.), *Handbuch Sozialisationsforschung*. 7. überarbeitete Auflage. S. 290–305. Weinheim: Beltz.
- Huber, L. & Portele, G. (1983). Hochschule und Persönlichkeitsentwicklung. In: L. Huber (Hrsg.), *Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule. Enzyklopädie der Erziehungswissenschaft*. S. 92–113. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Huber, L. (1980). Sozialisation in der Hochschule. In: K. Hurrelmann & D. Ulich (Hrsg.), *Handbuch der Sozialisationsforschung*. S. 521–550. Weinheim: Beltz Verlag.
- Huber, L. (1990a). Fachkulturen. Über die Mühen der Verständigung zwischen den Disziplinen. In: K. Emert: L. Huber & E. Liebau (Hrsg.), *Humboldt, High-Tech und High-Culture. Was heißt „Hochschulkultur“ heute?* S. 68–99. Evangelische Akademie Loccum: Rehburg-Loccum.
- Huber, L. (1990b). Disciplinary Cultures and Social Reproduction. *European Journal of Education*, 25 (3), 241–261.
- Huber, L. (1991). Sozialisation in der Hochschule. In: K. Hurrelmann & D. Ulich (Hrsg.), *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung*. S. 417–441. Weinheim: Beltz Verlag.
- Huber, L.; Liebau, E.; Portele, G. & Schütte, W. (1983). Fachcode und studentische Kultur. In: E. Becker (Hrsg.), *Reflexionsprobleme der Hochschulforschung: Beiträge zur Theorie- und Methodendiskussion*. S. 144–170. Weinheim: Beltz.
- Huntington, S. P. (1998). *Kampf der Kulturen – Die Neugestaltung der Weltpolitik im 21. Jahrhundert*. 4. Auflage. München: Europa Verlag GmbH.
- Hurrelmann, K. & Quenzel, G. (2012). *Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung*. 11. Auflage. Weinheim: Juventa.
- Hurrelmann, K. (2006). *Einführung in die Sozialisationsforschung*. 9. Auflage. Weinheim: Beltz.
- Hurrelmann, K. (2007). *Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung*. 9. Auflage. Weinheim: Juventa.
- Hurrelmann, K.; Grundmann, M. & Walper, S. (2008). Zum Stand der Sozialisationsforschung. In: K. Hurrelmann, M. Grundmann & S. Walper (Hrsg.), *Handbuch Sozialisationsforschung*. 7. überarbeitete Auflage. S. 14–31. Weinheim: Beltz.
- Husemann, N. (2007). *Stability and change in life goals in the transition from school to work: Selection, environmental fit, and socialization processes*. Dissertation. Berlin: Freie Universität.
- Hussy, W.; Schreier, M. & Echterhoff, G. (2010). *Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften - für Bachelor*. Berlin: Springer.

- Inglehart, R. (1980). Zusammenhang zwischen sozioökonomischen Bedingungen und individuellen Wertprioritäten. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 32 (1), 144–153.
- Inglehart, R. (1983). The persistence of materialist and postmaterialist value orientation. *European Journal of Political Research*, 11, 81–91.
- Inglehart, R. (1989). *Kultureller Umbruch: Wertwandel in der westlichen Welt*. Frankfurt am Main & New York: Campus-Verlag.
- Isserstedt, W.; Middendorf, E.; Kandulla, M.; Borchert, L & Leszczensky, M. (2010). *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2009. 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung und HIS.
- Jansen, R. (1987). *Individuelles und kollektives Erleben universitärer Umwelt: Eine mehrbenenanalytische Überprüfung von Kausalmodellen zur Beziehung zwischen erlebter Hochschulumwelt und persönlichen Merkmalen der Studierenden*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Janssen, J. & Laatz, W. (2005). *Statistische Datenanalyse mit SPSS für Windows*. 5. Auflage. Heidelberg: Springer.
- John, O. P.; Angleitner, A. & Ostendorf, F. (1988). The lexical approach to personality: a historical review of trait taxonomic research. *European Journal of Personality*, 2, 171–203.
- Kandil, F. (2006). Anomie. In: B. Schäfer & J. Kopp (Hrsg.), *Grundbegriffe der Soziologie*. 9. Auflage. S. 22–23. Wiesbaden: VS Verlag.
- Kaufmann, F.-X. (2006). Religion. In: B. Schäfer & J. Kopp (Hrsg.), *Grundbegriffe der Soziologie*. 9. Auflage. S. 235–237. Wiesbaden: VS Verlag.
- Klages, H. & Gensicke, T. (2006). Wertesynthese – Funktional oder Dysfunktional? *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 58 (2), 332–351.
- Klages, H. (1985). *Wertorientierungen im Wandel: Rückblick, Gegenwartsanalyse, Prognosen*. Frankfurt am Main & New York: Campus-Verlag.
- Klages, H. (1986). Wertewandel in der Bundesrepublik: Ideologie und Realität. In T. Waigel & P. Eisenmann (Hrsg.), *Wertewandel in Staat und Gesellschaft*. S. 20–31. München: Hanns-Seidel-Stiftung.
- Klages, H. (1988). *Wertedynamik: über die Wandelbarkeit des Selbstverständlichen*. Osnabrück: Fromm.
- Klages, H. (1992). Die gegenwärtige Situation der Wert- und Wertwandelforschung - Probleme und Perspektiven. In: H. Klages; H.-J. Hippler & W. Herbert (Hrsg.), *Werte und Wandel: Ergebnisse und Methoden einer Forschungstradition*. S. 5–39. Frankfurt am Main: Campus.
- Klages, H. (1998). Werte und Wertewandel. In: B. Schäfers & W. Zapf (Hrsg.), *Handwörterbuch zur Gesellschaft Deutschlands*. S. 698–709. Opladen: Leske + Budrich.
- Klages, H. (2001). Brauchen wir eine Rückkehr zu traditionellen Werten? *Aus Politik und Zeitgeschehen*, 29, 7–14.
- Klein, M. (2003). Gibt es eine Generation Golf? Eine empirische Inspektion. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 55, 99–115.
- Klein, M. (2005). Gesellschaftliche Wertorientierungen, Wertewandel und Wählerverhalten. In: J. Falter & H. Schoen (Hrsg.), *Handbuch Wahlforschung*. S. 423–445. Wiesbaden: VS Verlag.

- Kluckhohn, C. (1951). Values and Value-Orientation in the Theory of Action. An Exploration in Definition and Classification. In: T. Parsons & E. A. Shils (Hrsg.), *Toward a general theory of action*. S. 388–433. Cambridge: Harvard University Press.
- Klusmann, U.; Trautwein, U. & Lüdtke, O. (2005). Intrinsische und extrinsische Lebensziele: Reliabilität und Validität einer deutschen Fassung des Aspirations Index. *Diagnostica*, 51, 40–51.
- Kmieciak, P. (1976). *Wertstrukturen und Wertwandel in der Bundesrepublik Deutschland : Grundlagen einer interdisziplinären empirischen Wertforschung mit einer Sekundäranalyse von Umfragedaten*. Göttingen: Schwartz.
- Koller-Meinfelder, F. (2009). *Analysis of Incomplete Survey Data – Multiple Imputation via Bayesian Bootstrap Predictive Mean Matching*. [Online Document] URL <http://d-nb.info/1000073157/34> (05.11.2012).
- Kraus, K. & Woschée, R. (2012). Commitment und Identifikation mit Projekten. In: M. Wasatian; I. Braumandl & L. v. Rosenstiel (Hrsg.), *Angewandte Psychologie für das Projektmanagement: Ein Praxisbuch für die erfolgreiche Projektleitung*. 2. Auflage. S. 187–206. Berlin: Springer.
- Krieger, R. (2008). Vom Wertewandel zur "Zeitenwende": Rückkehr zu traditionellen Erziehungsvorstellungen auch bei Lehramt-Studierenden. *Bildung und Erziehung*, 61, 99–114.
- Krobath, H. T. (2009). *Werte: ein Streifzug durch Philosophie und Wissenschaft*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Kruse, V. (2008). *Geschichte der Soziologie*. Konstanz: UVK.
- Kuhnke, R. (2005). *Methodenanalyse zur Panelmortalität im Übergangspanel. Arbeitsbericht im Rahmen der Dokumentationsreihe: Methodische Erträge aus dem „DJI-Übergangspanel“*. DJI: Arbeitspapier 3/2005. [Online Document] URL [http://www.dji.de/bibs/276\\_4764\\_WT\\_3\\_2005\\_kuhnke.pdf](http://www.dji.de/bibs/276_4764_WT_3_2005_kuhnke.pdf) (15.7.2011).
- Lehmann, R. & Hoffmann, E. (2009). *BELLA: Berliner Erhebung arbeitsrelevanter Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf "Lernen"*. Münster: Waxmann.
- Liebau, E. & Huber, L. (1985). Die Kulturen der Fächer. In: E. Liebau & S. Müller-Rolli (Hrsg.), *Lebensstil und Lernform. Zur Kulturosoziologie Pierre Bourdieus*. Neue Sammlung: 3/85; Themenheft. S. 314–339. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Lienert, G. A. & Ratz, U. (1998). *Testaufbau und Testanalyse*. 6. Auflage. Weinheim: Beltz.
- Maag, G. (1991). *Gesellschaftliche Werte: Strukturen, Stabilität und Funktion*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Mägdefrau, J. (2008). Welche Werte haben zukünftige Lehrer? - Lehramtsstudierende und Studierende nicht-pädagogischer Fachrichtungen im Vergleich. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 28 (1), 36–55.
- Maslow, A. H. (1977). *Motivation und Persönlichkeit*. Olten: Walter-Verlag.
- Meulemann, H. (1996). *Werte und Wertewandel: Zur Identität einer geteilten und wieder vereinten Nation*. Weinheim: Juventa.
- Meulemann, H. (2002). Pretest. In: G. Endruweit & G. Trommsdorff (Hrsg.), *Wörterbuch der Soziologie*. 2. Auflage. S. 415. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Miebach, B. (2010). *Soziologische Handlungstheorie: Eine Einführung*. 3. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag.

- Mohler, P.-P. & Wohn, K. (2005). Persönliche Wertorientierungen im European Social Survey. *ZUMA-Arbeitsbericht*, 2005 (1), 1–20.
- Moscovici, S. (1988). Notes toward a description of social representations. *European Journal of Social Psychology*, 18, 211–250.
- Müller, H.-P. (1993). *Sozialstruktur und Lebensstile. Der neuere theoretische Diskurs über soziale Ungleichheit*. 2. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Multrus, F. (2004). *Fachkulturen. Begriffsbestimmung, Herleitung und Analysen. Eine empirische Untersuchung über Studierende deutscher Hochschulen*. [Online Document] [http://deposit.ddb.de/cgi-bin/dokserv?idn=972191909&dok\\_var=d1&dok\\_ext=pdf&filename=972191909.pdf](http://deposit.ddb.de/cgi-bin/dokserv?idn=972191909&dok_var=d1&dok_ext=pdf&filename=972191909.pdf) (02.04.2010).
- Multrus, F.; Bargel, T. & Ramm, M. (2008). *Studiensituation und studentische Orientierungen. 10. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen. Langfassung*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Murray, H. A. (1938). *Explorations in personality*. New York: Oxford University Press.
- Nerdinger, F. W. (2011). Gravitation und organisationale Sozialisation. In: F. W. Nerdinger; G. Blickle & N. Schaper (Hrsg.), *Arbeits- und Organisationspsychologie*. S. 69–79. Berlin: Springer.
- Niederbacher, A. & Zimmermann, P. (2011). *Grundwissen Sozialisation: Einführung zur Sozialisation im Kindes- und Jugendalter*. 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag.
- Noelle-Neumann, E. & Petersen, T. (2001). Zeitenwende. Der Wertewandel 30 Jahre später. *Aus Politik und Zeitgeschehen*, 29, 15–22.
- Noelle-Neumann, E. & Strümpel, B. (1984). *Macht Arbeit krank? Macht Arbeit glücklich? Eine aktuelle Kontroverse*. München: Piper.
- Opp, K. D. (1983). *Die Entstehung sozialer Normen: ein Integrationsversuch soziologischer, sozialpsychologischer und ökonomischer Erklärungen*. Tübingen: Mohr.
- Parsons, T. & Platt, G. M. (1990). *Die amerikanische Universität: ein Beitrag zur Soziologie der Erkenntnis*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Parsons, T. & Shils, E.A. (1976). *Toward a General Theory of Action*. Cambridge: Harvard.
- Parsons, T. (1976a). Sozialsysteme. In: S. Jensen (Hrsg.), *Talcott Parsons - Zur Theorie sozialer Systeme*. S. 275–316. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Parsons, T. (1976b). Grundzüge des Sozialsystems. In: S. Jensen (Hrsg.), *Talcott Parsons - Zur Theorie sozialer Systeme*. S. 161–274. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Portele, G. & Huber, L. (1995). Hochschule und Persönlichkeitsentwicklung. In: L. Huber (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Band 10. Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule*. S. 92–113. Stuttgart: Klett.
- Pospeschill, M. (2006). *Statistische Methoden. Strukturen, Grundlagen, Anwendungen in Psychologie und Sozialwissenschaften*. München: Elsevier, Spektrum Akademischer Verlag.
- Pot, Johan Hendrik Jacob van der (1985). *Die Bewertung des technischen Fortschritts: eine systematische Übersicht der Theorien. Band 2*. Assen: van Gorcum.
- Raithel, J. (2005). *Die Stilisierung des Geschlechts: Jugendliche Lebensstile, Risikoverhalten und die Konstruktion von Geschlechtlichkeit*. Weinheim: Juventa.

- Ramm, M.; Multrus, F. & Bargel, T. (2011). *Studiensituation und studentische Orientierungen. 11. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Rasch, B.; Friese, M.; Hofmann, W. & Naumann, E. (2010). *Quantitative Methoden Band 2: Einführung in die Statistik für Psychologen und Sozialwissenschaftler*. 3. Auflage. Berlin: Springer.
- Rehbein, B. (2006). *Die Soziologie Pierre Bourdieus*. Konstanz: UTB.
- Rehfus, W. D. (2003). *Handwörterbuch Philosophie*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Reichertz, J. (2008). Werteverlust oder Wertevermehrung? Medien und ihr Einfluss auf die Entwicklung von Werte. In: J. Gottber & E. Prommer (Hrsg.), *Verlorene Werte? Medien und die Entwicklung von Ethik und Moral*. S. 65–76. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH.
- Renner, W. (2005). *Ein lexikalisches Modell der Wertorientierungen unter besonderer Berücksichtigung kultureller Unterschiede*. Innsbruck: Studia Universitätsverlag.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York: The Free Press.
- Rosa, H.; Strecker, D. & Kottmann, A. (2007). *Soziologische Theorien*. Konstanz: UVK.
- Rost, D. H. (2007). *Interpretation und Bewertung pädagogisch-psychologischer Studien*. 2. Auflage. Weinheim: Beltz.
- Roth, E. (1972). *Der Werteinstellungstest. Eine Skala zur Messung dominanter Interessen der Persönlichkeit*. Bern: Huber.
- Roth, J. (2012). *Eltern-Kind-Beziehung und elterliche Werteinstellungen : eine vergleichende Untersuchung in Deutschland, Finnland und Polen mittels Erweiterung und Evaluation des Parent-Child Relationship Inventory (PCRI) unter besonderer Berücksichtigung der frühen Kindheit*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Scheffer, D. & Heckhausen, H. (2010). Eigenschaftstheorien der Motivation. In: J. Heckhausen & H. Heckhausen (Hrsg), *Motivation und Handeln*. 4. überarbeitete und erweiterte Auflage. S. 43–72. Berlin: Springer.
- Scherr, A. (2006). Jugenden. In: A. Scherr (Hrsg.), *Soziologische Basics: Eine Einführung für Pädagogen und Pädagoginnen*. S. 86–90. Wiesbaden: VS Verlag.
- Schiefele, U. (2009). Motivation. In: E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie*. S. 151–178. Springer: Heidelberg.
- Schimpl-Neimanns, B. (2000). Soziale Herkunft und Bildungsbeteiligung. Empirische Analysen zu herkunftsspezifischen Bildungsungleichheiten zwischen 1950 und 1989. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 52 (4), 636–669.
- Schlöder, B. (1993). *Soziale Werte und Werthaltungen: eine sozialpsychologische Untersuchung des Konzepts sozialer Werte und des Wertwandels*. Opladen: Leske & Budrich.
- Schmidt, H. & Gessmann, M. (2009). *Philosophisches Wörterbuch*. 23. Auflage. Stuttgart: Kröner.
- Schneekloth, U & Leven, I. (2006). Methodik. In: Shell Deutschland Holding (Hrsg.), *Jugend 2006. Eine pragmatische Generation unter Druck*. S. 453–459. Frankfurt am Main: Fischer.
- Schnell, R.; Hill, P. B. & Esser, E. (2008). *Methoden der empirischen Sozialforschung*. 8. Auflage. Oldenburg: München.

- Schnitzer, K.; Isserstedt, W.; Müßig-Trapp, P. & Schreiber, J. (1998). *Das soziale Bild der Studentenschaft in der Bundesrepublik Deutschland. 15. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS Hochschul-Informationssystem*. Bonn: BMBF.
- Scholl-Schaaf, M. (1975). *Werthaltung und Wertesystem: ein Plädoyer für die Verwendung des Wertkonzepts in der Sozialpsychologie*. Bonn: Bouvier.
- Schöndorf, H. (2010). Idealismus. In: W. Brugger & H. Schöndorf (Hrsg.), *Philosophisches Wörterbuch*. 23. Auflage. S. 212–213. Freiburg: Alber.
- Schreyögg, G. (2003). *Organisation: Grundlagen moderner Organisationsgestaltung*. 4. Auflage. Wiesbaden: Gabler.
- Schubarth, W. (2010). Die "Rückkehr der Werte". Die neue Wertedebatte und die Chance der Wertebildung. In: W. Schubarth; K. Speck & H. L. v. Berg (Hrsg.), *Wertebildung in Jugendarbeit, Schule und Kommune. Bilanz und Perspektiven*. S. 21–41. Wiesbaden: VS Verlag.
- Schulze, H.-J. & Künzler, J. (1991). Funktionalistische und systemtheoretische Ansätze in der Sozialisationsforschung. In: K. Hurrelmann & D. Ulich (Hrsg.), *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung*. S. 121–136. Weinheim: Beltz Verlag.
- Schwartz, S. H. & Bilsky, W. (1987). Toward a universal psychological structure of human values. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 550–562.
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. In: M. Zanna (Hrsg.), *Advances in experimental social psychology*. S. 1–65. Orlando: Academic Press.
- Schwingel, M. (2003). *Pierre Bourdieu zur Einführung*. 4. Auflage. Hamburg: Junius.
- Six, B. (1985). Wert und Werthaltungen. In: T. Herrmann & E. D. Lantermann (Hrsg.), *Persönlichkeitspsychologie: ein Handbuch in Schlüsselbegriffen*. S. 401–425. München: Urban und Schwarzenberg.
- Smelser, N. J. (1990). Sozialstrukturelle Dimensionen des höheren Bildungswesens. In: T. Parsons & G. M. Platt (Hrsg.), *Die amerikanische Universität: ein Beitrag zur Soziologie der Erkenntnis*. S. 508–548. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Spada, H. (1990). Umweltbewusstsein: Einstellung und Verhalten. In: L. Kruse; C. F. Grauman & E. D. Lantermann (Hrsg.), *Ökologische Psychologie*. S. 623–631. München: Psychologie-Verlags-Union.
- Spranger, E. (1905). *Die Grundlagen der Geschichtswissenschaft: Eine Erkenntnistheoretisch Psychologische Untersuchung*. Berlin: Reuther & Reichard.
- Spranger, E. (1921). *Lebensformen: geisteswissenschaftliche Psychologie und Ethik der Persönlichkeit*. 2. Auflage. Halle (Saale): Niemeyer.
- Spranger, E. (1950). *Lebensformen: geisteswissenschaftliche Psychologie und Ethik der Persönlichkeit*. 8. Auflage. Tübingen: Neomarius.
- Spranger, E. (1966). *Lebensformen: geisteswissenschaftliche Psychologie und Ethik der Persönlichkeit*. 9. Auflage. Tübingen: Niemeyer.
- Statistisches Bundesamt (2010a). Statistik und Wissenschaft. Demographische Standards Ausgabe 2010. Band 17. 5. Auflage. [Online Document] URL [https://www.destatis.de/DE/Methoden/StatistikWissenschaftBand17.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](https://www.destatis.de/DE/Methoden/StatistikWissenschaftBand17.pdf?__blob=publicationFile) (26.10.2012).
- Statistisches Bundesamt (2010b). *STATISTISCHES JAHRBUCH 2010. Für die Bundesrepublik Deutschland mit »Internationalen Übersichten«*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.

- Staubmann, H. (2001). Handlungstheoretische Systemtheorie: Talcott Parsons. In: J. Morel; E. Bauer; T. Meleghy et. al. (Hrsg.), *Soziologische Theorie. Abriss der Ansätze ihrer Hauptvertreter*. 7. Auflage. München, Wien: Oldenbourg.
- Steinrück, M. & Bolder, A. (2001). Vorwort. In: P. Bourdieu (Hrsg.), *Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik*. S. 7–12. Hamburg, VSA-Verlag.
- Stiksrud, H. A. (1976). *Diagnose und Bedeutung individueller Werthierarchien*. Frankfurt am Main: Lang.
- Tamke, F. (2008). *Jugenden, soziale Ungleichheit und Werte. Theoretische Zusammenführung und empirische Überprüfung*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Tenbruck, F. (1965). *Jugend und Gesellschaft*. 2. Auflage. Freiburg: Rombach.
- Theobald, W. (1998). *Integrative Umweltbewertung: Theorie und Beispiele aus der Praxis*. Berlin: Springer.
- Tillmann, K.-J. (2010). *Sozialisationstheorien: eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung*. 16. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Universität Koblenz-Landau (2011a). *Chronik*. [Online Document] URL <http://www.uni-koblenz-landau.de/uni/chronik-der-universitaet> (20.07.2011).
- Universität Koblenz-Landau (2011b). *Zahlen, Daten, Fakten*. [Online Document] URL <http://www.uni-koblenz-landau.de/uni/zahlen-daten-fakten> (20.07.2011).
- Urban, D. (2000). *Längsschnittanalysen mit latenten Wachstumskurvenmodellen in der politischen Sozialisationsforschung*. [Online Document] URL <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-116203> (15.11.2012).
- Vosgerau, K. (2005). *Studentische Sozialisation in Hochschule und Stadt: Theorie und Wandel des Feldes; mit einer Fallstudie zur fachspezifischen Erfahrung der Großstadt*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Waschulewski, U. (2002). *Die Wertpsychologie Eduard Sprangers: eine Untersuchung zur Aktualität der "Lebensformen"*. Münster: Waxmann.
- Weber, M. (1972). *Wirtschaft und Gesellschaft: Grundriss der verstehenden Soziologie*. Herausgegeben von J. Winckelmann. 5. revidierte Auflage. Tübingen: Mohr.
- Weber, M. (2010). *Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus*. 3. Auflage. München: Beck.
- Westermann, R. (o.J.). *Jahresbericht 2007/2008. Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald*. [Online Document] URL [http://www.uni-greifswald.de/fileadmin/mp/6\\_informieren/Pressestelle/Dienstleistungen/Jahresberichte/Jahresbericht\\_07\\_08.pdf](http://www.uni-greifswald.de/fileadmin/mp/6_informieren/Pressestelle/Dienstleistungen/Jahresberichte/Jahresbericht_07_08.pdf) (20.07.2011).
- Windolf, P. (1992). Fachkultur und Studienfachwahl. Ergebnisse einer Befragung von Studienanfängern. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 55 (1), 76–98.
- Wingen, M. (1997). *Familienpolitik : Grundlagen und aktuelle Probleme*. Stuttgart : Lucius & Lucius.
- Wuermeling, F. (2007). Passt die Türkei zur EU und die EU zu Europa? Eine Mehrebenenanalyse auf der Basis der Europäischen Wertestudie. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 59 (2), 185–214.
- Zierer, K. (2010). Aspekte einer schulischen Werteerziehung. In: K. Zierer (Hrsg.), *Schulische Werteerziehung*. Baltmannsweiler: Schneider.

- Zinnecker, J. (1975). *Der heimliche Lehrplan: Untersuchungen zum Schulunterricht*. Weinheim: Beltz.
- Zinnecker, J. (2002). Selbstsozialisation - Essay über ein aktuelles Konzept. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 20 (3), 272–290.



## 9. Anhang

### 9.1 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	Rahmenmodell zur Hochschulsozialisation und weitere Umwelten .....	14
Abbildung 2:	Entwicklung der Hochschulsozialisation .....	16
Abbildung 3:	Vier-Funktionen-Paradigma nach Parsons .....	25
Abbildung 4:	Theoretischer Ansatz von Bourdieu .....	46
Abbildung 5:	Kulturelles Kapital nach Bourdieu .....	50
Abbildung 6:	Sozialer Raum nach Bourdieu).....	53
Abbildung 7:	Positionierung der Studierenden im sozialen Raum.....	70
Abbildung 8:	Teilbereiche der Fachkulturen .....	72
Abbildung 9:	Wertewandeldimensionen nach Klages.....	106
Abbildung 10:	Hypothesendeterminanten der Werte(-veränderung) .....	131
Abbildung 11:	Sozialisationseffekt von sozial-altruistischen Motiven auf die Werteorientierung Sekundärtugenden .....	203
Abbildung 12:	Sozialisationseffekt von sozial-altruistischen Motiven auf die Werteorientierung Kommunitär-gemeinschaftliche Orientierung .....	204
Abbildung 13:	Sozialisationseffekt von sozial-altruistischen Motiven auf die Werteorientierung Umweltbewertung .....	205
Abbildung 14:	Sozialisationseffekt von sozial-altruistischen Motiven auf die Werteorientierung Religiosität .....	206

9.2 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Rokeach Value Survey .....	99
Tabelle 2:	Erziehungsziele in der Bundesrepublik von 1951 bis 1995 .....	107
Tabelle 3:	Wertedimensionen von Renner .....	116
Tabelle 4:	Itemanalyse der Werte-Skala „Familienorientierung“ .....	144
Tabelle 5:	Itemanalyse der Werte-Skala „Berufsorientierung“ .....	145
Tabelle 6:	Itemanalyse der Werte-Skala „Autonomie“ .....	145
Tabelle 7:	Itemanalyse der Werte-Skala „Politikbetrachtung“ .....	146
Tabelle 8:	Itemanalyse der Werte-Skala „Technischer Fortschritt“ .....	147
Tabelle 9:	Itemanalyse der Werte-Skala „Materialismus“ .....	147
Tabelle 10:	Itemanalyse der Werte-Skala „Hedonismus“ .....	148
Tabelle 11:	Itemanalyse der Werte-Skala „Sekundärtugenden“ .....	149
Tabelle 12:	Itemanalyse der Werte-Skala „Konkurrenzdenken“ .....	149
Tabelle 13:	Itemanalyse der Werte-Skala „Kommunitär-gemeinschaftliche Orientierung“ .... .....	150
Tabelle 14:	Itemanalyse der Werte-Skala „Umweltbewertung“ .....	151
Tabelle 15:	Itemanalyse der Werte-Skala „Religiosität“ .....	152
Tabelle 16:	Itemanalyse der Werte-Skala „Anomie“ .....	153
Tabelle 17:	Faktorenanalyse der Werte-Skalen .....	154
Tabelle 18:	Itemanalyse der Skala „ideelle Motive“ .....	157
Tabelle 19:	Itemanalyse der Skala „materielle Motive“ .....	157
Tabelle 20:	Itemanalyse der Skala „sozial-altruistische Motive“ .....	158
Tabelle 21:	Faktorenanalyse der Studienmotive .....	159
Tabelle 22:	Erhebungsinstrument „Gewissheit der Studienaufnahme“ .....	160
Tabelle 23:	Indikatoren „veränderten Lebenssituation“ .....	161
Tabelle 24:	Erhebungsinstrument „Studienfach“ .....	162
Tabelle 25:	Indikatoren „Intensität der Fachinhalte“ .....	164
Tabelle 26:	Indikatoren „außercurricularen Hochschulaktivitäten“ .....	164
Tabelle 27:	Itemanalyse der Skala „zeitgeschichtlicher Einfluss“ .....	165
Tabelle 28:	Indikatoren der „Studienphase“ .....	166
Tabelle 29:	Demografische Variable „Geschlecht“ .....	167
Tabelle 30:	Demografische Variablen „Alter“ .....	167
Tabelle 31:	Demografische Variablen „Bildung“ .....	168

Tabelle 32:	Demografische Variablen „Migrationshintergrund“ .....	169
Tabelle 33:	Demografische Variable „Beruf“ .....	170
Tabelle 34:	Demografische Variablen „Familie“ .....	171
Tabelle 35:	Demografische Variablen „Regionale Standards“ .....	171
Tabelle 36:	Datenanalyse des Pretests .....	172
Tabelle 37:	Erhebungsschwerpunkte der Panelwellen .....	177
Tabelle 38:	Datenanalyse des Merkmals „Geschlecht“ .....	181
Tabelle 39:	Datenanalyse des Merkmals „Alter in Jahren“ .....	182
Tabelle 40:	Datenanalyse des Merkmals „Soziale Herkunftsgruppen“ .....	183
Tabelle 41:	Datenanalyse des Merkmals „Studieren mit Kind“ .....	183
Tabelle 42:	Datenanalyse des Merkmals „Geschwister“ .....	184
Tabelle 43:	Datenanalyse des Merkmals „Hochschultypen“ .....	185
Tabelle 44:	Datenanalyse des Merkmals „Herkunftslandesland“ .....	185
Tabelle 45:	Datenanalyse des Merkmals „Urbanisierungsgrad des Herkunftsgebiets“ .....	187
Tabelle 46:	Prüfung der Panelmortalität anhand logistischer Regression.....	190
Tabelle 47:	Datenanalyse der Studierendenwerte nach Messzeitpunkten .....	192
Tabelle 48:	Datenanalyse der Skalen „Studienmotive“ .....	194
Tabelle 49:	Datenanalyse des „1. Fach / Hauptfach“ .....	195
Tabelle 50:	Datenanalyse der Indikatoren „Intensität der Fachinhalte, außercurriculare Hochschulaktivitäten und veränderte Lebenssituation“ .....	195
Tabelle 51:	Datenanalyse der Skala „zeitgeschichtlicher Einfluss“ .....	196
Tabelle 52:	Ergebnis des Globalhypothesentests .....	199
Tabelle 53:	Ergebnis der univariaten Interaktionseffekts zwischen sozial-altruistischen Motive und den Messzeitpunkten auf die Wertedimensionen .....	202

9.3 Fragebogen des Pretests

# PANELBEFRAGUNG ZUR HOCHSCHULSOZIALISATION

Steffen Wild  
Pädagogische Hochschule Ludwigsburg  
Fakultät I - Institut für Pädagogische Psychologie und Soziologie  
Reuteallee 46  
D-71634 Ludwigsburg  
Email: steffenwild1980@web.de

---

## Pretest

Liebe Kommilitoninnen und Kommilitonen,

im Rahmen meiner Doktorarbeit zum Thema „Hochschulsozialisation“ führe ich eine Pilotstudie durch. Ziel dieser Erhebung ist die Optimierung der Methodologie, des Fragebogens und der Messinstrumente.

Ihre Anonymität ist selbstverständlich gewährleistet. Ihre persönlichen Kontaktdaten werden nach der Auswertung gelöscht!

Der Erfolg der anstehenden bundesweiten Haupterhebungen hängt auch von Ihrer jetzigen Mitarbeit ab, deshalb hoffe ich, dass Sie sich rund 10 Minuten Zeit nehmen und an der Umfrage beteiligen.

Vielen Dank für Ihr Engagement!

Mit freundlichen Grüßen,

Ludwigsburg, im Dezember 2009



.....  
Steffen Wild  
(Doktorand PH Ludwigsburg)

## Identifikationsnummer

Der vorliegende Fragebogen ist Teil einer Längsschnittstudie. Aus diesem Grund bitte ich Sie, auf dem Fragebogen unbedingt einen persönlichen Code zu vermerken. Nur so können die Fragebogen zugeordnet werden.

Ihr persönlicher Code setzt sich wie folgt zusammen (Beispiel):

1. erster Buchstabe Ihres Geburtsortes (**B**erlin)
2. zweiter Buchstabe des Vornamens Ihrer Mutter (**M**arion)
3. letzte Ziffer der Hausnummer Ihres Erstwohnsitzes (**3**2)
4. erster Buchstabe des Vornamens Ihres Vaters (**R**ainer)
5. letzten zwei Ziffern der Postleitzahl Ihres Erstwohnsitzes (716**34**)

Bsp. Fragebogen ID: BA2R34

Ihre Fragebogen ID: \_\_\_\_\_

## Datum

Tragen Sie bitte hier das Datum ein, an dem Sie den Fragebogen ausfüllen (z. B. 06.12.2009):

□□.□□.□□□□

## Kontaktdaten

Ohne Angabe einer regelmäßig abgerufenen E-Mail-Adresse kann ich Sie leider nicht kontaktieren. Ich möchte Sie daher bitten Ihre E-Mail-Adresse in nachstehendem Feld einzutragen (z. B. max.mustermann247@web.de).

\_\_\_\_\_@\_\_\_\_\_

<b>Ihr Geschlecht</b>	weiblich	<input type="radio"/>
	männlich	<input type="radio"/>

**Ihr Geburtsjahr:** \_\_\_\_\_

<b>Welchen Abschluss streben Sie als Nächstes an der PH Ludwigsburg an?</b>	
Lehramt an Grund- und Hauptschulen	<input type="radio"/>
Lehramt an Realschulen	<input type="radio"/>
Lehramt an Sonderschulen	<input type="radio"/>
Bachelor Bildungswissenschaft/ lebenslanges Lernen	<input type="radio"/>
Bachelor Frühkindliche Bildung und Erziehung	<input type="radio"/>
Bachelor Kultur- und Medienbildung	<input type="radio"/>
Diplom Erziehungswissenschaft	<input type="radio"/>
Magister Fachdidaktik	<input type="radio"/>
Magister Aufbaustudiengang Kulturmanagement	<input type="radio"/>
Master Berufspädagogik/Ingenieurwissenschaften	<input type="radio"/>
Master Bildungsforschung	<input type="radio"/>
Master Bildungsmanagement	<input type="radio"/>
Master Kulturwissenschaft und Kulturmanagement	<input type="radio"/>
Master Kulturmanagement	<input type="radio"/>
Master Religionspädagogik	<input type="radio"/>
Master Sonderpädagogik	<input type="radio"/>
Promotion	<input type="radio"/>
Habilitation	<input type="radio"/>

**Ihr Hochschulesemester:** \_\_\_\_\_

<b>Welches ist der höchste berufliche Abschluss Ihrer Eltern?</b>	Vater	Mutter
Hochschulabschluss (einschl. Lehrerausbildung und Fachhochschule)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Meisterprüfung, Fachschul-/Technikerabschluss	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lehre bzw. Facharbeiterabschluss	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
keinen Berufsabschluss	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
mir nicht bekannt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

<b>Ordnen Sie bitte den aktuell bzw. zuletzt ausgeübten Beruf Ihrer Eltern in das nachfolgend aufgeführte Spektrum beruflicher Positionen ein.</b>	Vater	Mutter
größere(r) Selbständige(r)/freiberuflich	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
mittlere(r) Selbständige(r)/freiberuflich	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
kleinere(r) Selbständige(r)/freiberuflich/Meister(in),Polier	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Beamter/Beamtin des höheren Dienstes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Beamter/Beamtin des gehobenen Dienstes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

<b>Ordnen Sie bitte den aktuell bzw. zuletzt ausgeübten Beruf Ihrer Eltern in das nachfolgend aufgeführte Spektrum beruflicher Positionen ein.</b>	Vater	Mutter
Beamter/Beamtin des einfachen und mittleren Dienstes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Angestellte(r) in gehobener Position	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Angestellte(r) mit qualifizierter Tätigkeit in mittlerer Position	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Angestellte(r) mit ausführender Tätigkeit	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Facharbeiter(in), unselbständige(r) Handwerker(in)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ungelernte(r), angelernte(r) Arbeiter(in)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

<b>Welcher Religionsgemeinschaft gehören Sie an?</b>		
Der evangelischen Kirche (ohne Freikirche)		<input type="radio"/>
Einer evangelischen Freikirche		<input type="radio"/>
Der römisch-katholischen Kirche		<input type="radio"/>
Einer anderen, christlichen Religionsgemeinschaft		<input type="radio"/>
Einer anderen, nicht-christlichen Religionsgemeinschaft		<input type="radio"/>
Keiner Religionsgemeinschaft		<input type="radio"/>

<b>Haben Sie Kinder, die Sie während Ihres Studiums aufziehen?</b>	nein	<input type="radio"/>
	ja	<input type="radio"/>

<b>Haben Sie Geschwister?</b>	nein	<input type="radio"/>
	ja	<input type="radio"/>

<b>In welchem heutigen Bundesland sind Sie in Ihrer Kindheit überwiegend aufgewachsen?</b>		
Land Baden-Württemberg		<input type="radio"/>
Freistaat Bayern		<input type="radio"/>
Land Berlin		<input type="radio"/>
Land Brandenburg		<input type="radio"/>
Freie Hansestadt Bremen		<input type="radio"/>
Freie Hansestadt Hamburg		<input type="radio"/>
Land Hessen		<input type="radio"/>
Land Mecklenburg-Vorpommern		<input type="radio"/>
Land Niedersachsen		<input type="radio"/>
Land Nordrhein-Westfalen		<input type="radio"/>
Land Rheinland-Pfalz		<input type="radio"/>
Saarland		<input type="radio"/>
Freistaat Sachsen		<input type="radio"/>
Land Sachsen-Anhalt		<input type="radio"/>
Land Schleswig-Holstein		<input type="radio"/>
Freistaat Thüringen		<input type="radio"/>
Ausland		<input type="radio"/>

<b>Haben Sie vor der Erstimmatrikulation bereits eine Berufsausbildung abgeschlossen?</b>	nein	<input type="radio"/>
	ja	<input type="radio"/>

<b>Welche Hochschulzugangsberechtigung hatten Sie bei der Erstimmatrikulation?</b>	
allgemeine Hochschulreife	<input type="radio"/>
fachgebundene Hochschulreife	<input type="radio"/>
Fachhochschulreife	<input type="radio"/>
andere Studienberechtigung	<input type="radio"/>

<b>Sind Sie für Ihr Studium umgezogen?</b>	nein	<input type="radio"/>
	ja	<input type="radio"/>

<b>In welchem Gemeindetyp waren Sie in Ihrer Kindheit ansässig?</b>	
Bis 1.999 (Einwohner)	<input type="radio"/>
2.000 – 4.999 (Einwohner)	<input type="radio"/>
5.000 – 19.999 (Einwohner)	<input type="radio"/>
20.000 – 49.999 (Einwohner)	<input type="radio"/>
50.000 – 99.999 (Einwohner im Randgebiet)	<input type="radio"/>
50.000 – 99.999 (Einwohner im Zentrum)	<input type="radio"/>
100.000 – 499.999 (Einwohner im Randgebiet)	<input type="radio"/>
100.000 – 499.999 (Einwohner im Zentrum)	<input type="radio"/>
500.000 – und mehr (Einwohner im Randgebiet)	<input type="radio"/>
500.000 – und mehr (Einwohner im Zentrum)	<input type="radio"/>

<b>Jeder Mensch hat bestimmte Vorstellungen, die sein Leben und Verhalten bestimmen. Wenn Sie einmal daran denken, was Sie in Ihrem Leben eigentlich anstreben: Wie wichtig sind dann folgende Dinge für Sie persönlich?</b>	<b>unwichtig</b>	.....					<b>außerordentlich wichtig</b>
gesundheitsbewusst leben	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Macht und Einfluss haben	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
sozial Benachteiligten und gesellschaftlichen Randgruppen helfen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Eigenverantwortlich leben und handeln	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
nach Sicherheit streben	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
die eigenen Bedürfnisse gegen andere durchsetzen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
sich unter allen Umständen umweltbewusst verhalten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
das tun, was andere auch tun	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
stolz sein auf die deutsche Geschichte	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
von anderen unabhängig sein	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
einen hohen Lebensstandard haben	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
an Gott glauben	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
die guten Dinge des Lebens in vollen Zügen genießen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
die eigene Phantasie und Kreativität entwi-	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



<b>Jeder Mensch hat bestimmte Vorstellungen, die sein Leben und Verhalten bestimmen. Wenn Sie einmal daran denken, was Sie in Ihrem Leben eigentlich anstreben: Wie wichtig sind dann folgende Dinge für Sie persönlich?</b>	unwichtig	.....						außerordentlich wichtig
ckeln								
viele Kontakte zu anderen Menschen haben	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ein gutes Familienleben führen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
auch Meinungen tolerieren, denen man eigentlich nicht zustimmen kann	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
am Althergebrachten festhalten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
einen Partner haben, dem man Vertrauen kann	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
sich bei seinen Entscheidungen auch von seinen Gefühlen leiten lassen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
fleißig und ehrgeizig sein	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
gute Freunde haben, die einen anerkennen und akzeptieren	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
sich politisch engagieren	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gesetz und Ordnung respektieren	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

<b>Die folgenden Fragen beziehen sich auf Ihre Kindheit. Wir möchten einiges über die Zeit, in der Sie 8 bis 13 Jahre alt waren, erfahren. Natürlich ist das alles schon lange her, und bei der einen oder anderen Frage wird es Ihnen schwerfallen, sich noch zu erinnern. Versuchen Sie trotzdem einmal festzustellen, wie das damals alles war.</b>	trifft nicht zu	.....						trifft zu
Wenn meine Eltern von mir etwas wollten, wozu ich keine Lust hatte, musste ich es doch machen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Meine Eltern waren ständig besorgt, dass ich mich erkälten könnte.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
In unserer Familie konnten wir über alles sprechen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Meine Eltern waren der Auffassung, Kinder sollten grundsätzlich gehorchen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Meine Eltern duldeten häufig Widerspruch.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wenn mir meine Eltern einmal was verboten, blieben sie dabei und erlaubten es mir auch später nicht.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Meine Eltern waren stets dagegen, dass ich durch kleine Arbeiten Geld verdiente, als ich noch zur Schule ging.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
In unserer Familie ging es harmonisch und friedlich zu.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

<p><b>Die folgenden Fragen beziehen sich auf Ihre Kindheit. Wir möchten einiges über die Zeit, in der Sie 8 bis 13 Jahre alt waren, erfahren. Natürlich ist das alles schon lange her, und bei der einen oder anderen Frage wird es Ihnen schwerfallen, sich noch zu erinnern. Versuchen Sie trotzdem einmal festzustellen, wie das damals alles war.</b></p>	<p>trifft nicht zu ..... ... trifft zu</p>
<p>Wenn ich auf der Straße spielen wollte, waren meine Eltern sehr besorgt, weil da so leicht etwas passieren könnte.</p>	<p><input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/></p>
<p>Meine Eltern spürten gar nicht, wenn es mir mal nicht gut geht.</p>	<p><input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/></p>
<p>Meine Eltern merkten mir sofort an, wenn ich vor etwas Angst habe.</p>	<p><input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/></p>
<p>Meine Eltern merkten mir nicht an, wenn ich mal traurig war.</p>	<p><input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/></p>
<p>In der Wohnung durfte ich auch mal laut sein.</p>	<p><input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/></p>
<p>Meine Eltern bestrafen mich für Dinge, die ich nicht tun durfte, und machten dabei keine Ausnahme.</p>	<p><input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/></p>
<p>Ich durfte meine Eltern stets kritisieren.</p>	<p><input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/></p>
<p>Meine Eltern waren sehr darauf bedacht, dass ich mich auf keinen Fall in Schlägereien mit anderen Kindern verwickeln lies.</p>	<p><input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/></p>
<p>In schwierigen Situationen unterstützen wir uns gegenseitig.</p>	<p><input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/></p>
<p>In unserer Familie ging jeder seinen eigenen Weg.</p>	<p><input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/></p>
<p>Wenn mir meine Eltern etwas verboten und ich bettelte eine Weile, erlaubten sie es schließlich doch.</p>	<p><input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/></p>
<p>Wenn ein Ausflug in der Familie geplant wurde, durfte ich auch mitreden, wohin es gehen sollte.</p>	<p><input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/></p>
<p>Meine Eltern brauchten mich nur anzuschauen, und schon wussten sie, dass etwas nicht stimmt.</p>	<p><input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/></p>
<p>In unserer Familie kam es oft zu Reibereien.</p>	<p><input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/></p>

Bemerkungen, Hinweise und Verbesserungsvorschläge :

😊😊😊😊 **Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!** 😊😊😊😊

9.4 Fragebogen der Erhebungswelle 1

**PANELBEFRAGUNG  
ZUR  
HOCHSCHULSOZIALISATION**

Steffen Wild  
Pädagogische Hochschule Ludwigsburg  
Fakultät I - Institut für Pädagogische Psychologie und Soziologie  
Reuteallee 46  
D-71634 Ludwigsburg  
E-Mail: steffenwild1980@web.de

**Survey I**

Liebe Kommilitoninnen und Kommilitonen,

im Rahmen meiner Doktorarbeit führe ich eine Längsschnittuntersuchung zum Thema „Hochschulsozialisation“ durch. Ziel der Untersuchung ist die Gewinnung neuer Erkenntnisse über die Entwicklung von Studierenden innerhalb ihres Hochschulstudiums. Daher möchte ich Sie zu mehreren Zeitpunkten über dieselben Themen mit kurzen Fragebögen befragen. Die angedachten Zeitintervalle betragen rund sechs Monate. Am Ende der Datenerhebung verlose ich unter allen Teilnehmern einen iPod.

Die Anonymität der Befragung ist aufgrund der Erhebung Ihrer E-Mail-Adresse nur bedingt gewährleistet. Ich werde allerdings alles tun, um Diskretion zu wahren und Sie zu schützen. Ihre Kontaktdaten werden nach der letzten Erhebungswelle gelöscht. Um Ihnen einen Einblick in meine Arbeit zu gewähren, werde ich Sie mit halbjährigen „Newslettern“ über die verschiedenen Erhebungen informieren.

Der Erfolg der Erhebung hängt vor allem von Ihrer Mitarbeit ab, deshalb hoffe ich, dass Sie sich die Mühe machen und an der Umfrage teilnehmen.

Vielen Dank für Ihr Engagement!

Mit freundlichen Grüßen,

Ludwigsburg, den 14. März 2010



.....  
Steffen Wild  
(Doktorand PH Ludwigsburg)

## Identifikationsnummer

Der vorliegende Fragebogen ist Teil einer Längsschnittstudie. Aus diesem Grund bitte ich Sie, auf dem Fragebogen unbedingt einen persönlichen Code zu vermerken. Nur so können die Fragebogen zugeordnet werden.

Ihr persönlicher Code setzt sich wie folgt zusammen (Beispiel):

- 1.-erster Buchstabe Ihres Geburtsortes (Berlin)
2. zweiter Buchstabe des Vornamens Ihrer Mutter (Marion)
3. letzte Ziffer der Hausnummer Ihres Erstwohnsitzes (32)
4. erster Buchstabe des Vornamens Ihres Vaters (Rainer)
5. letzte zwei Ziffern der Postleitzahl Ihres Erstwohnsitzes (71634)

Bsp. Fragebogen ID: BA2R34

Ihre Fragebogen ID: \_\_\_\_\_

## Datum

Tragen Sie bitte hier das Datum ein, an dem Sie den Fragebogen ausfüllen (z. B. 06.12.2009):

□□.□□.□□□□

## Kontaktdaten

Ohne Angabe einer regelmäßig abgerufenen E-Mail-Adresse kann ich Sie leider nicht kontaktieren. Ich möchte Sie daher bitten Ihre E-Mail-Adresse in nachstehendem Feld einzutragen (z. B. max.mustermann247@web.de).

\_\_\_\_\_@\_\_\_\_\_

<b>Als nächstes wüsste ich gerne Ihre Meinung zu den folgenden Behauptungen. Bitte kreuzen Sie je nach dem Grad Ihrer Zustimmung an.</b>	<b>stimmt nicht</b>	.....					<b>stimmt</b>
		..					
Allein, wie man heute lebt, zählt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Was ich nächste Woche machen werde, überlege ich dann, wenn es soweit ist.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich habe keine Pläne, sondern warte, was die Zukunft mir bringt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich lebe im Hier und Jetzt und mache mir keine Gedanken, wie es einmal kommen wird.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mit „Zukunft“ kann ich eigentlich nichts anfangen, ich lebe hier und jetzt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Über religiöse Dinge rede ich ungern.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
In meiner Clique wird oft über religiöse Dinge und übernatürliche Sachen geredet.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Es gibt Vorgänge, die man nicht erklären kann, in denen sind übernatürliche Kräfte am Werk.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Es gibt eine höhere Gerechtigkeit, alles, was man im Leben getan hat, wird einem später einmal angerechnet.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Für mich gibt es keine Zufälle im Leben.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Irgendeine Religion sollte man schon haben.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Für mich hat alles, was geschieht, eine höhere Bestimmung.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

<b>In dieser Liste finden Sie Dinge, die im Leben wichtig sein können. Geben Sie bitte an, wie viel Wert Sie persönlich auf diese Dinge in Ihrem Leben legen und wie wichtig Sie Ihnen sind.</b>	<b>stimmt nicht</b>	.....					<b>stimmt</b>
		..					
Kinder haben ist mir wichtig.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Es ist mir wichtig, eine eigene Familie, in der man sich wohlfühlt, zu haben.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Eine glückliche Partnerschaft zu haben finde ich wichtig.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mir ist wichtig einen soliden Beruf zu haben, mit dem man auf eigenen Beinen steht.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Einen Beruf, der einem auch etwas bedeutet, ist mir wichtig.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Eine vernünftige Ausbildung ist mir wichtig.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Es ist mir wichtig, alleine auf Ideen zu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

<b>In dieser Liste finden Sie Dinge, die im Leben wichtig sein können. Geben Sie bitte an, wie viel Wert Sie persönlich auf diese Dinge in Ihrem Leben legen und wie wichtig Sie Ihnen sind.</b>	<div style="display: flex; justify-content: space-between;"> <span>stimmt nicht</span> <span>.....</span> <span>stimmt</span> </div> <div style="text-align: center; margin-top: 5px;">                 ..             </div>
kommen.	
Mich von unangenehmen Dingen nicht so leicht unterkriegen zu lassen ist mir wichtig.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
Mir ist es wichtig, selbstständig zu denken und zu handeln.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
Es ist es mir wichtig, mir nichts zuschulden kommen zu lassen.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
„Alte Werte“, wie Sparsamkeit, Sauberkeit und Ordnung sind mir in meinem Leben wichtig.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
Politisches Interesse ist mir wichtig.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
Für mich ist es wichtig, dass ich politische Zusammenhänge verstehe.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
Mir ist es wichtig, mit dem Computer zu umgehen können.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
Mit neuer Technik umgehen zu können ist mir wichtig.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
Macht und Einfluss sind mir wichtig.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
Mir ist wichtig, cleverer und gerissener zu sein als andere.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>

<b>In dieser Liste finden Sie Meinungen zu verschiedenen Seiten des Lebens. Geben Sie bitte den Grad Ihrer Zustimmung an.</b>	<div style="display: flex; justify-content: space-between;"> <span>stimmt nicht</span> <span>.....</span> <span>stimmt</span> </div> <div style="text-align: center; margin-top: 5px;">                 ..             </div>
Man sollte umziehen, wenn es der Job erfordert.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
Ich vertrete die eigene Meinung, auch wenn die Mehrheit anders denkt.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
Der Sinn des Lebens besteht für mich darin, Spaß zu haben.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
Meine Devise ist: Genießen und möglichst angenehm zu leben.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
Ich habe großes Verständnis für die Leute, die nur tun, wozu sie gerade Lust haben.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
Man sollte das tun, was andere auch tun.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
Man sollte am Althergebrachten festhalten.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
Nur wer seine Pflichten erfüllt, erreicht sein Lebensziel.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>

In dieser Liste finden Sie Meinungen zu verschiedenen Seiten des Lebens. Geben Sie bitte den Grad Ihrer Zustimmung an.							
	stimmt nicht	.....					stimmt
Auf mich kann man sich verlassen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Andere halten mich für fleißig.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich finde es wichtig, dass Absprachen eingehalten werden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Technische Erneuerungen machen mein Leben schöner.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Technischer Fortschritt ist nötig.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Am liebsten möchte ich in allen Lebensbereichen (Hochschule, Sport etc.) zu den Besten gehören.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Erfolg im Leben zu haben bedeutet für mich, besser als andere zu sein.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich habe immer den Ehrgeiz, besser als der Durchschnitt zu sein.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich bin nur dann zufrieden, wenn meine Leistungen überdurchschnittlich sind.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Man sollte immer nach Wegen suchen, anderen zu helfen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Eine Person sollte immer um das Wohlergehen anderer bemüht sein.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gemeinnutz geht vor Eigennutz.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Würde des Einzelnen und das Wohlergehen aller sollten in jeder Gesellschaft die wichtigsten Anliegen sein.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich denke immer erst an mich, ohne viel Rücksicht auf andere zu nehmen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeder sollte etwas für die Gesellschaft leisten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nach meiner Einschätzung wird das Umweltproblem in seiner Bedeutung von vielen Umweltschützern stark übertrieben.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Der weitere Ausbau des Straßennetzes sollte aus Umweltschutzgründen stark beschränkt werden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wenn wir so weitermachen wie bisher, steuern wir auf eine Umweltkatastrophe zu.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Umweltschutzmaßnahmen sollten auch dann durchgesetzt werden, wenn dadurch Arbeitsplätze verloren gehen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Es ist heute alles so in Unordnung geraten, dass niemand mehr weiß, wo er eigentlich steht.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Dinge sind heute so schwierig gewor-	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

In dieser Liste finden Sie Meinungen zu verschiedenen Seiten des Lebens. Geben Sie bitte den Grad Ihrer Zustimmung an.	.....						
	stimmt nicht						stimmt
den, dass man nicht mehr weiß, was los ist.							
Heute ändert sich alles so schnell, dass man oft nicht weiß, woran man sich halten soll.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Den meisten Menschen fehlt ein richtiger Halt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Heute ist jeder so mit sich beschäftigt, dass er nicht an morgen denken kann.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Man sollte schnell Erfolg haben.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich möchte viel Geld auf der hohen Kante haben.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Man sollte in seinem Leben viel Geld verdienen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich möchte auch in 20 oder 30 Jahren noch gut aussehen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Im Hinblick auf die Wahl meines weiteren Ausbildungsweges ist es mir wichtig, ...	.....						
	stimmt nicht						stimmt
Zeit zu gewinnen, um mir über meine Zukunftsplanung klar zu werden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
viel Freiraum für meine persönliche Entwicklung zu haben.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
mich nicht so früh in meinem Lebensweg festlegen zu müssen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
meine Jugendzeit etwas zu verlängern.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
frühzeitig finanziell unabhängig zu sein.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
mich direkt für meinen Beruf zu qualifizieren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
von meinen Eltern unabhängig zu sein.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
frühzeitig eigenes Geld zu verdienen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Ich nehme an den folgenden Aktivitäten oder Tätigkeiten teil: (Mehrfachnennung möglich)	
Fachschaften	<input type="radio"/>
studentische Selbstverwaltung/Vertretung (AStA u.ä.)	<input type="radio"/>
offizielle Selbstverwaltungsgremien (Senat, Konzil u.ä.)	<input type="radio"/>
informelle Aktionsgruppen	<input type="radio"/>



<b>Ich nehme an den folgenden Aktivitäten oder Tätigkeiten teil:</b> (Mehrfachnennung möglich)	
Studentenverbindungen	<input type="radio"/>
Studentengemeinde	<input type="radio"/>
Studentensport, Sportgruppen	<input type="radio"/>
kulturelle Aktivitäten (z.B. Theater-, Musik-, Orchestergruppen)	<input type="radio"/>
Beschäftigung als Hilfskraft/Tutor/in	<input type="radio"/>
Vorlesungen oder Seminare anderer Studienrichtungen	<input type="radio"/>
öffentliche Vorträge	<input type="radio"/>

<b>Ich bin ...</b>	weiblich	<input type="radio"/>
	<b>(Filter 1)</b> männlich	<input type="radio"/>

**Mein Geburtsjahr ist:** \_\_\_\_\_

<b>Die Hochschule, an der ich immatrikuliert bin:</b>	
PH Ludwigsburg <b>(Filter 2)</b>	<input type="radio"/>
Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald <b>(Filter 3)</b>	<input type="radio"/>
Universität Duisburg-Essen <b>(Filter 3)</b>	<input type="radio"/>
Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn <b>(Filter 3)</b>	<input type="radio"/>
Universität Koblenz-Landau <b>(Filter 3)</b>	<input type="radio"/>
sonstige Hochschule <b>(Filter 3)</b>	<input type="radio"/>

<b>Der Abschluss, den ich als nächstes an der PH Ludwigsburg anstrebe:</b> <b>(Filter 2)</b>		
Lehramt an	Grund- und Hauptschulen	<input type="radio"/>
	Realschulen	<input type="radio"/>
	Sonderschulen	<input type="radio"/>
Bachelor	Bildungswissenschaft/ lebenslanges Lernen	<input type="radio"/>
	Frühkindliche Bildung und Erziehung	<input type="radio"/>
	Kultur- und Medienbildung	<input type="radio"/>
Diplom	Erziehungswissenschaft	<input type="radio"/>
Magister	Fachdidaktik	<input type="radio"/>
	Aufbaustudiengang Kulturmanagement	<input type="radio"/>
Master	Berufspädagogik/Ingenieurwissenschaften	<input type="radio"/>
	Bildungsforschung	<input type="radio"/>
	Bildungsmanagement	<input type="radio"/>
	Kulturwissenschaft und Kulturmanagement	<input type="radio"/>
	Kulturmanagement	<input type="radio"/>
	Religionspädagogik	<input type="radio"/>
	Sonderpädagogik	<input type="radio"/>
Promotion		<input type="radio"/>
Habilitation		<input type="radio"/>

<b>Der Abschluss, den ich als nächstes anstrebe: (Filter 3)</b>	
Diplom	<input type="radio"/>
Magister	<input type="radio"/>

<b>Der Abschluss, den ich als nächstes anstrebe: (Filter 3)</b>	
Staatsexamen (außer Lehramt)	<input type="radio"/>
Staatsexamen für ein Lehramt	<input type="radio"/>
Bachelor/Baccalaureus	<input type="radio"/>
Master	<input type="radio"/>
sonstiger Abschluss (z.B. Promotion)	<input type="radio"/>
habe mich noch nicht festgelegt	<input type="radio"/>

<b>Mein Hauptfach bzw. meine Studienfächer:(Filter 3)</b>	1. Fach / Haupt- fach	2. Fach	3. Fach	4. Fach
<b>Sprach- und Kulturwissenschaften</b> (Evangelische Theologie/Religionslehre; Katholische Theologie/Religionslehre; Philosophie, Ethik, Religionswissenschaft; Geschichte; Archäologie; Medienkunde, Kommunikationswissenschaft; Journalistik; Publizistik; Bibliothekswissenschaft; Dokumentationswissenschaft; Allgemeine und vergleichende Literatur- und Sprachwissenschaft; Latein; Griechisch; Byzantinistik; Germanistik; Deutsch; Anglistik; Englisch; Amerikanistik; Romanistik; Französisch; Italienisch; Portugiesisch; Spanisch; Slawistik; Baltistik; Finno-Ugristik; andere slawische Sprache; Außereuropäische Sprach- und Kulturwissenschaften; Völkerkunde; Ethnologie; Volkskunde; Sonstige Fächer der Sprach- und Kulturwissenschaften)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Psychologie</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Erziehungswissenschaften</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Sportwissenschaft</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Jura/Rechtswissenschaften</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Wirtschaftswissenschaften</b> (Betriebswirtschaftslehre; Volkswirtschaftslehre; Wirtschaftswissenschaften; Wirtschaftsingenieurwesen; Sonstige Fächer der Wirtschaftswissenschaften)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Sozialwissenschaften</b> (Politikwissenschaft; Politologie; Sozialwissenschaft; Soziologie; Sozialkunde; Sozialwesen; Sozialpädagogik; Sonstige Fächer der Sozialwissenschaften)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Mathematik, Naturwissenschaften</b> (Mathematik; Statistik; Informatik; Physik; Astronomie; Chemie; Biochemie; Lebensmittelchemie; Pharmazie; Biologie; Geologie; Geowissenschaften; Geographie; Erdkunde; Sonstige Fächer der Naturwissenschaften)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Medizin/Gesundheitswissenschaften</b> (Gesundheitswissenschaft/-management/-pädagogik; Nichtärztliche Heilberufe; Pflegewissenschaft; Humanmedizin; Zahnmedizin; Veterinärmedizin)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaft</b> (Agrarwissenschaften; Gartenbau; Lebensmittel- und	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

<b>Mein Hauptfach bzw. meine Studienfächer:(Filter 3)</b>	1. Fach / Haupt- fach	2. Fach	3. Fach	4. Fach
Getränketechnologie; Landespflege; Landschaftsgestaltung; Umweltgestaltung; Naturschutz; Forstwissenschaft; Holzwirtschaft; Ernährungs- und Haushaltswissenschaften; Sonstige Fächer der Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaften)				
<b>Ingenieurwissenschaften</b> (Bergbau; Hüttenwesen; Maschinenbau; Verfahrenstechnik (einschl. Produktions-, Fertigungs-, Versorgungstechnik, Physikalische Technik, Chemie-Ingenieurwesen u. a.); Elektrotechnik; Elektronik; Nachrichtentechnik; Verkehrstechnik; Verkehrsingenieurwesen; Nautik; Schiffsbau; Schiffstechnik; Architektur; Innenarchitektur; Raumplanung; Umweltschutz; Bauingenieurwesen; Ingenieurbau; Vermessungswesen; Kartographie; Sonstige Fächer der Ingenieurwissenschaften)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Kunst, Musik</b> (Kunstwissenschaft, -geschichte, -erziehung; Bildende Kunst; Gestaltung: Graphik; Design; Neue Medien; Darstellende Kunst; Film; Fernsehen; Schauspiel; Theaterwissenschaft; Musik; Musikwissenschaft; Musikerziehung; Sonstige Fächer der Kunst und Musik)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>andere Studienfächer, nicht einzuordnende</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Mein Hochschulesemester:** \_\_\_\_\_

<b>Welches ist der höchste berufliche Abschluss Ihrer Eltern?</b>	Vater	Mutter
Hochschulabschluss (einschl. Lehrerausbildung und Fachhochschule)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Meisterprüfung, Fachschul-/Technikerabschluss	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lehre bzw. Facharbeiterabschluss	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
keinen Berufsabschluss	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
mir nicht bekannt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

<b>Ordnen Sie bitte den aktuell bzw. zuletzt ausgeübten Beruf Ihrer Eltern in das nachfolgend aufgeführte Spektrum beruflicher Positionen ein.</b>	Vater	Mutter
größere(r) Selbständige(r)/freiberuflich z.B. Unternehmer(in) mit großem Betrieb bzw. hohem Einkommen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
mittlere(r) Selbständige(r)/freiberuflich z.B. Einzelhändler(in) mit großem Geschäft, Hauptvertreter(in), größere(r) Landwirt(in)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
kleinere(r) Selbständige(r)/freiberuflich/Meister(in),Polier z.B. Einzelhändler(in) mit kleinem Geschäft, Handwerker(in), kleinere(r) Landwirt(in)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

<b>Ordnen Sie bitte den aktuell bzw. zuletzt ausgeübten Beruf Ihrer Eltern in das nachfolgend aufgeführte Spektrum beruflicher Positionen ein.</b>	Vater	Mutter
Beamter/Beamtin des höheren Dienstes ab Regierungsrat/-rätin, Lehrer(in) ab Studienrat/-rätin aufwärts	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Beamter/Beamtin des gehobenen Dienstes z.B. Inspektor(in), Oberinspektor(in), Amtmann/-frau, Amtsrat/-rätin	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Beamter/Beamtin des einfachen und mittleren Dienstes z.B. Schaffner(in), Amtshilfe, Sekretär(in)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Angestellte(r) in gehobener Position z.B. Lehrer(in), wiss. Mitarbeiter(in), Prokurist(in), Abteilungsleiter(in)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Angestellte(r) mit qualifizierter Tätigkeit in mittlerer Position z.B. Sachbearbeiter(in), Buchhalter(in), Werkmeister(in), Krankenschwester/-pfleger	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Angestellte(r) mit ausführender Tätigkeit z.B. Stenotypist(in), Verkäufer(in)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Facharbeiter(in), unselbständige(r) Handwerker(in)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
nie berufstätig gewesen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ungelernte(r), angelernte(r) Arbeiter(in)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

<b>Welcher Religionsgemeinschaft gehören Sie an?</b>		
Der evangelischen Kirche (ohne Freikirche)		<input type="radio"/>
Einer evangelischen Freikirche		<input type="radio"/>
Der römisch-katholischen Kirche		<input type="radio"/>
Einer anderen, christlichen Religionsgemeinschaft		<input type="radio"/>
Einer anderen, nicht-christlichen Religionsgemeinschaft		<input type="radio"/>
Keiner Religionsgemeinschaft		<input type="radio"/>

<b>Haben Sie Kinder, die Sie während Ihres Studiums aufziehen?</b>	nein	<input type="radio"/>
	ja	<input type="radio"/>

<b>Haben Sie Geschwister?</b>	nein	<input type="radio"/>
	<b>(Filter 4)</b> ja	<input type="radio"/>

<b>Waren Sie das erste Kind ihrer Eltern? (Filter 4)</b>	nein	<input type="radio"/>
	ja	<input type="radio"/>

<b>Haben Sie Grundwehrdienst/ Militärdienst geleistet (gedient)? (Filter 1)</b>	nein	<input type="radio"/>
	Grundwehrdienst geleistet	<input type="radio"/>

<b>Haben Sie jemanden, mit dem Sie Sorgen und Nöte durchsprechen können?</b>	nein	<input type="radio"/>
	ja	<input type="radio"/>

<b>Würden Sie Ihre Kinder so erziehen, wie Ihre Eltern Sie erzogen haben, oder würden Sie etwas anders machen?</b>	genau so	<input type="radio"/>
	anders	<input type="radio"/>

<b>Würden Sie sich selbst eher als Jugendliche/r oder Erwachsene/r bezeichnen?</b>	Jugendliche/r	<input type="radio"/>
	Erwachsene/r	<input type="radio"/>

Wie würden Sie Ihre derzeitige finanzielle Situation beschreiben?						
○	○	○	○	○	○	○
mir geht es finanziell überhaupt nicht gut, ich kann mir finanziell gar nichts leisten			mir geht es finanziell ausgesprochen gut, ich kann mir alles leisten was ich will			

**Bitte rekonstruieren Sie in diesem Stundenplan Ihre Tätigkeiten in der letzten Woche. Nutzen Sie dazu die auf der linken Seite stehenden Liste von Aktivitäten. Tragen Sie einfach die entsprechenden vollen Stundenzahlen in alle Felder ein (Falls Ihre letzte Woche außergewöhnlich war, dann rekonstruieren Sie bitte die Woche davor; 0 = keine Nutzung).**

	Zeitaufwand in der vergangenen Woche						
	Mo	Di	Mi	Do	Fr	Sa	So
Fernsehen schauen							
Internetnutzung (≠ Studium bzw. Erwerbsarbeit)							

Ich verbringe viel Zeit mit ...							
	keine Zeit	.....					viel Zeit
... Freunden und Bekannten außerhalb der Hochschule	○	○	○	○	○	○	○
... Eltern und Geschwistern	○	○	○	○	○	○	○
... Studierenden des eigenen Faches	○	○	○	○	○	○	○
... Studierenden anderer Fächer	○	○	○	○	○	○	○
... Assistenten/Assistentinnen, Lehrbeauftragten Ihres Faches	○	○	○	○	○	○	○
... Professoren/Professorinnen Ihres Faches	○	○	○	○	○	○	○
... Berufstätigen im zukünftigen Berufsfeld	○	○	○	○	○	○	○

<b>Haben Sie vor der Erstimmatrikulation bereits eine Berufsausbildung abgeschlossen?</b>	nein	○
	ja	○

<b>Welche Hochschulzugangsberechtigung hatten Sie bei der Erstimmatrikulation?</b>	
	allgemeine Hochschulreife ○
	fachgebundene Hochschulreife ○
	Fachhochschulreife ○
	andere Studienberechtigung ○

<b>In welchen Fächern hatten Sie Ihre Leistungskurse zur Hochschulzugangsberechtigung?</b>	
	sprachlich-literarischer Schwerpunkt ○
	mathematisch-naturwissenschaftlicher Schwerpunkt ○
	Gesellschaftlich-geschichtlicher Schwerpunkt ○

<b>In welchen Fächern hatten Sie Ihre Leistungskurse zur Hochschulzugangsberechtigung?</b>		
	Kombinationen	<input type="radio"/>
	sonstiges	<input type="radio"/>

<b>Finanziert Ihre Familie primär Ihr Studium?</b>	nein	<input type="radio"/>
	ja	<input type="radio"/>

<b>Wohnen Sie während des Semesters bei Ihren Eltern? (Filter 5)</b>	nein	<input type="radio"/>
	ja	<input type="radio"/>

<b>Fahren Sie mindestens ein Mal im Monat nach Hause? (Filter 5)</b>	nein	<input type="radio"/>
	ja	<input type="radio"/>

<b>Können Sie nachstehende Sprachkenntnisse nachweisen?</b>	nein	ja
Latinum	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Graecum	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

<b>In welchem heutigen Bundesland sind Sie in Ihrer Kindheit überwiegend aufgewachsen?</b>		
Land Baden-Württemberg		<input type="radio"/>
Freistaat Bayern		<input type="radio"/>
Land Berlin		<input type="radio"/>
Land Brandenburg		<input type="radio"/>
Freie Hansestadt Bremen		<input type="radio"/>
Freie Hansestadt Hamburg		<input type="radio"/>
Land Hessen		<input type="radio"/>
Land Mecklenburg-Vorpommern		<input type="radio"/>
Land Niedersachsen		<input type="radio"/>
Land Nordrhein-Westfalen		<input type="radio"/>
Land Rheinland-Pfalz		<input type="radio"/>
Saarland		<input type="radio"/>
Freistaat Sachsen		<input type="radio"/>
Land Sachsen-Anhalt		<input type="radio"/>
Land Schleswig-Holstein		<input type="radio"/>
Freistaat Thüringen		<input type="radio"/>
Ausland		<input type="radio"/>

<b>Wie würden Sie den Ortstyp der Wohngemeinde, in dem Sie als Kind gewohnt haben, bezeichnen? Eingestuft werden soll nicht die Gemeinde im Verwaltungssinn, sondern die (geschlossene) Siedlung, die Sie wahrgenommen haben.</b>		
Einzelgehöft/ Weiler		<input type="radio"/>
Dorf in rein ländlicher Gegend		<input type="radio"/>
Dorf in der Nähe einer mittleren Stadt oder Großstadt		<input type="radio"/>
ländliche Kleinstadt (bis 30.000 Einwohner)		<input type="radio"/>
industrielle Kleinstadt (bis 50.000 Einwohner)		<input type="radio"/>
Stadt mittlerer Größe mit wenig Industrie (bis 100.000 Einwohner)		<input type="radio"/>
Stadt mittlerer Größe mit viel Industrie (bis 100.000 Einwohner)		<input type="radio"/>
kleine bis mittlere Großstadt (bis 500.000 Einwohner)		<input type="radio"/>

große Großstadt (über 500.000 Einwohner)	<input type="radio"/>
Vorort einer Großstadt	<input type="radio"/>

Bemerkung/en:

😊😊😊😊 **Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!** 😊😊😊😊

9.5 Fragebogen der Erhebungswelle 2

**PANELBEFRAGUNG  
ZUR  
HOCHSCHULSOZIALISATION**

Steffen Wild  
Pädagogische Hochschule Ludwigsburg  
Fakultät I - Institut für Pädagogische Psychologie und Soziologie  
Reuteallee 46  
D-71634 Ludwigsburg  
E-Mail: steffenwild1980@web.de

**Survey II**

Liebe Kommilitoninnen und Kommilitonen,

auf diesem Weg möchte ich Sie zur zweiten Erhebungswelle der Längsschnittstudie „Hochschulsozialisation“ begrüßen. Dabei geht es um die Gewinnung neuer Erkenntnisse über die Entwicklung von Studierenden innerhalb ihres Hochschulstudiums. Diese Erhebungswelle beinhaltet rund 160 Fragen und kann in ca. 20 Minuten durchgearbeitet werden. Vielen Dank für Ihre zahlreichen Anmerkungen und Verbesserungsvorschläge zur ersten Erhebungswelle. Ich habe sie zur Kenntnis genommen und versucht in dieser Befragung einzuarbeiten. Allerdings bitte ich Sie um Verständnis dafür, dass nicht alle Ihre Anregungen umgesetzt werden konnten.

Die Anonymität der Befragung ist wiederum aufgrund Ihrer bekannten E-Mail-Adresse nur bedingt gewährleistet. Ich werde allerdings alles tun, um Diskretion zu wahren und Sie zu schützen. Ihre Kontaktdaten werden nach der letzten Erhebungswelle gelöscht. Um Ihnen einen Einblick in meine Arbeit zu gewähren, werde ich Sie wie gewohnt mit einem „Infobrief“ per E-Mail über verschiedene Ergebnisse informieren.

Durch Ihre kontinuierliche Mitwirkung an dieser Befragung können Sie einen entscheidenden Teil dazu beitragen, dass diese Studie auf einer soliden Grundlage steht. Daher hoffe ich, dass Sie sich die Mühe machen, wieder an der Umfrage teilzunehmen.

Vielen Dank für Ihr Engagement!

Mit freundlichen Grüßen,

Ludwigsburg, den 26. September 2010



.....  
Steffen Wild  
(Doktorand PH Ludwigsburg)



## Identifikationsnummer

Der vorliegende Fragebogen ist Teil einer Längsschnittstudie. Aus diesem Grund bitte ich Sie, auf dem Fragebogen unbedingt einen persönlichen Code zu vermerken. Nur so können die Fragebogen zugeordnet werden.

Ihr persönlicher Code setzt sich wie folgt zusammen (Beispiel):

1. erster Buchstabe Ihres Geburtsortes (Berlin)
2. zweiter Buchstabe des Vornamens Ihrer Mutter (Marion)
3. letzte Ziffer der Hausnummer Ihres Erstwohnsitzes (Stand: April/Mai 2010) (32)
4. erster Buchstabe des Vornamens Ihres Vaters (Rainer)
5. letzten zwei Ziffern der Postleitzahl Ihres Erstwohnsitzes (Stand: April/Mai 2010) (71634)

Bsp. Fragebogen ID:

BA2R34

Ihre Fragebogen ID (Bitte verwenden Sie Großbuchstaben): \_\_\_\_\_

## Datum

Tragen Sie bitte hier das Datum ein, an dem Sie den Fragebogen ausfüllen (z. B. 06.12.2009):

.   .

Die deutsche Gesellschaft durchläuft einen offenkundiger werdenden Wandlungsprozess, in dem das Thema Migration eine breiter werdende Rolle einnimmt. Aus diesem Grund möchte ich Sie über Ihren Migrationshintergrund befragen.

<b>Sind Sie auf dem heutigen Gebiet der Bundesrepublik Deutschland geboren?</b>	
Ja	<input type="radio"/>
Nein	<input type="radio"/>

<b>Besitzen Sie die deutsche Staatsangehörigkeit?</b>	
(Filter 1) ja, nur die deutsche	<input type="radio"/>
(Filter 1) ja, die deutsche und mindestens eine ausländische	<input type="radio"/>
nein	<input type="radio"/>

<b>Besitzen Sie die deutsche Staatsangehörigkeit ... (Filter 1)</b>	
durch Geburt	<input type="radio"/>
als Spätaussiedler(in)	<input type="radio"/>
durch Einbürgerung	<input type="radio"/>

<b>Besitzen bzw. besaßen Ihre Eltern die deutsche Staatsangehörigkeit?</b>	Vater	Mutter
(Filter 2) ja, nur die deutsche	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
(Filter 2) ja, die deutsche und mindestens eine ausländische	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
nein	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

<b>Besitzen oder besaßen die Elternteile die deutsche Staatsangehörigkeit ... (Filter 2)</b>	Vater	Mutter
durch Geburt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
als Spätaussiedler(in)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
durch Einbürgerung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Zur theoretischen Spezifikation benötigen wir noch retrospektive Angaben der Lehramtsstudierenden der PH Ludwigsburg.

<b>Absolvierten Sie im letzten Semester (SoSe 2010) ein Lehramtsstudium an der PH Ludwigsburg?</b>	
(Filter 3) Ja	<input type="radio"/>
Nein	<input type="radio"/>

<b>Ich studiere nachstehendes Fach in meinem Lehramtsstudium als Hauptfach: (Filter 3)</b>	
Biologie	<input type="radio"/>
Chemie	<input type="radio"/>
Deutsch	<input type="radio"/>
Englisch	<input type="radio"/>
Ethik	<input type="radio"/>
Französisch	<input type="radio"/>
Geographie	<input type="radio"/>
Geschichte	<input type="radio"/>

<b>Ich studiere nachstehendes Fach in meinem Lehramtsstudium als Hauptfach: (Filter 3)</b>	
Informatik	<input type="radio"/>
Kunst	<input type="radio"/>
Mathematik	<input type="radio"/>
Musik	<input type="radio"/>
Physik	<input type="radio"/>
Politikwissenschaft	<input type="radio"/>
Sport	<input type="radio"/>
Technik	<input type="radio"/>
Evangelische Theologie/Religionspädagogik	<input type="radio"/>
Katholische Theologie/Religionspädagogik	<input type="radio"/>
Wirtschaftslehre	<input type="radio"/>

<b>Seit der letzten Erhebungswelle habe ich</b>	trifft nicht zu	trifft zu	
...			
... mein Studium fortgesetzt wie begonnen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
... das Studium abgeschlossen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	=> Befragungsende
... das Studium abgebrochen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	=> Befragungsende
... das Hauptfach / 1. Fach / Studiengang gewechselt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
... das Studium an einer anderen Hochschule fortgesetzt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	

<b>Hat sich Ihr Freundeskreis seit der letzten Erhebungswelle verändert?</b>	nein	<input type="radio"/>
	ja	<input type="radio"/>

<b>Wie würden Sie Ihre derzeitige finanzielle Situation beschreiben?</b>						
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
mir geht es finanziell überhaupt nicht gut, ich kann mir finanziell gar nichts leisten			mir geht es finanziell ausgesprochen gut, ich kann mir alles leisten was ich will			

In dieser Liste finden Sie Dinge, die im Leben wichtig sein können. Geben Sie bitte an, wie viel Wert

**A ... Sie persönlich zum jetzigen Zeitpunkt**  
**B ... Ihre Eltern bzw. Ihre Erziehungsberechtigten**  
auf diese Dinge legen.  
*(Sollten Ihre Eltern / Ihre Erziehungsberechtigten unterschiedlicher Meinung sein, antworten Sie bitte für das Elternteil, zu dem Sie mehr Vertrauen haben)*

	<u>Ihre</u> (persönlichen) derzeitigen Werte						Werte Ihrer <u>Eltern</u>					
	stimmt nicht	A				stimmt	stimmt nicht	B				stimmt
Kinder haben ist mir wichtig.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Es ist mir wichtig, eine eigene Familie, in der man sich wohlfühlt, zu haben.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Eine glückliche Partnerschaft zu haben finde ich wichtig.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mir ist wichtig einen soliden Beruf zu haben, mit dem man auf eigenen Beinen steht.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Einen Beruf, der einem auch etwas bedeutet, ist mir wichtig.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Eine vernünftige Ausbildung ist mir wichtig.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Es ist mir wichtig, alleine auf Ideen zu kommen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mich von unangenehmen Dingen nicht so leicht unterkriegen zu lassen ist mir wichtig.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mir ist es wichtig, selbstständig zu denken und zu handeln.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Es ist es mir wichtig, mir nichts zuschulden kommen zu lassen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
„Alte Werte“, wie Sparsamkeit, Sauberkeit und Ordnung sind mir in meinem Leben wichtig.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Politisches Interesse ist mir wichtig.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Für mich ist es wichtig, dass ich politische Zusammenhänge verstehe.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mir ist es wichtig, mit dem Computer umgehen zu können.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mit neuer Technik umgehen zu können ist mir wichtig.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Macht und Einfluss sind mir wichtig.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
Mir ist wichtig, cleverer und gerissener zu sein als andere.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>

<p><b>In dieser Liste finden Sie Meinungen zu verschiedenen Seiten des Lebens. Geben Sie bitte den Grad ...</b></p> <p><i>A ... Ihrer persönlichen Zustimmung zum jetzigen Zeitpunkt</i></p> <p><i>B ... die Zustimmung Ihre Eltern bzw. Ihre Erziehungsberechtigten an.</i></p> <p><i>(Sollten Ihre Eltern / Ihre Erziehungsberechtigten unterschiedlicher Meinung sein, antworten Sie bitte für das Elternteil, zu dem Sie mehr Vertrauen haben)</i></p>		
	<u>Ihre</u> (persönlichen) derzeitige Zustimmung	Zustimmung Ihrer <u>Eltern</u>
	stimmt nicht <b>A</b> stimmt	stimmt nicht <b>B</b> stimmt
Man sollte umziehen, wenn es der Job erfordert.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
Ich vertreten die eigene Meinung, auch wenn die Mehrheit anders denkt.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
Der Sinn des Lebens besteht für mich darin, Spaß zu haben.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
Meine Devise ist: Genießen und möglichst angenehm zu leben.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
Ich habe großes Verständnis für die Leute, die nur tun, wozu sie gerade Lust haben.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
Man sollte das tun, was andere auch tun.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
Man sollte am Althergebrachten festhalten.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
Nur wer seine Pflichten erfüllt, erreicht sein Lebensziel.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
Auf mich kann man sich verlassen.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
Andere halten mich für fleißig.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
Ich finde es wichtig, dass Absprachen eingehalten werden.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
Technische Erneuerungen machen mein Leben schöner.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
Technischer Fortschritt ist nötig.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
Am liebsten möchte ich in allen Lebensbereichen (Hochschule,	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>

<p><b>In dieser Liste finden Sie Meinungen zu verschiedenen Seiten des Lebens. Geben Sie bitte den Grad ...</b></p> <p><i>A ... Ihrer persönlichen Zustimmung zum jetzigen Zeitpunkt</i></p> <p><i>B ... die Zustimmung Ihre Eltern bzw. Ihre Erziehungsberechtigten an.</i></p> <p><i>(Sollten Ihre Eltern / Ihre Erziehungsberechtigten unterschiedlicher Meinung sein, antworten Sie bitte für das Elternteil, zu dem Sie mehr Vertrauen haben)</i></p>		
	<b>Ihre</b> (persönlichen) der-zeitige Zustimmung	Zustimmung Ihrer <b>Eltern</b>
	stimmt nicht <b>A</b> stimmt	stimmt nicht <b>B</b> stimmt
Sport etc.) zu den Besten gehören.		
Erfolg im Leben zu haben bedeutet für mich, besser als andere zu sein.	○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○	○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○
Ich habe immer den Ehrgeiz, besser als der Durchschnitt zu sein.	○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○	○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○
Ich bin nur dann zufrieden, wenn meine Leistungen überdurchschnittlich sind.	○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○	○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○
Man sollte immer nach Wegen suchen, anderen zu helfen.	○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○	○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○
Eine Person sollte immer um das Wohlergehen anderer bemüht sein.	○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○	○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○
Gemeinnutz geht vor Eigennutz.	○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○	○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○
Die Würde des Einzelnen und das Wohlergehen aller sollten in jeder Gesellschaft die wichtigsten Anliegen sein.	○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○	○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○
Ich denke immer erst an mich, ohne viel Rücksicht auf andere zu nehmen.	○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○	○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○
Jeder sollte etwas für die Gesellschaft leisten.	○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○	○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○
Nach meiner Einschätzung wird das Umweltproblem in seiner Bedeutung von vielen Umweltschützern stark übertrieben.	○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○	○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○
Der weitere Ausbau des Straßennetzes sollte aus Umweltschutzgründen stark beschränkt werden.	○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○	○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○
Wenn wir so weitermachen wie	○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○	○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○

**In dieser Liste finden Sie Meinungen zu verschiedenen Seiten des Lebens. Geben Sie bitte den Grad ...**

**A ... Ihrer persönlichen Zustimmung zum jetzigen Zeitpunkt**

**B ... die Zustimmung Ihre Eltern bzw. Ihre Erziehungsberechtigten an.**

*(Sollten Ihre Eltern / Ihre Erziehungsberechtigten unterschiedlicher Meinung sein, antworten Sie bitte für das Elternteil, zu dem Sie mehr Vertrauen haben)*

	<b>Ihre</b> (persönlichen) der-zeitige Zustimmung	Zustimmung Ihrer <b>Eltern</b>
	stimmt nicht <b>A</b> stimmt	stimmt nicht <b>B</b> stimmt
bisher, steuern wir auf eine Umweltkatastrophe zu.		
Umweltschutzmaßnahmen sollten auch dann durchgesetzt werden, wenn dadurch Arbeitsplätze verloren gehen.	○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○	○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○
Es ist heute alles so in Unordnung geraten, dass niemand mehr weiß, wo er eigentlich steht.	○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○	○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○
Die Dinge sind heute so schwierig geworden, dass man nicht mehr weiß, was los ist.	○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○	○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○
Heute ändert sich alles so schnell, dass man oft nicht weiß, woran man sich halten soll.	○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○	○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○
Den meisten Menschen fehlt ein richtiger Halt.	○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○	○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○
Heute ist jeder so mit sich beschäftigt, dass er nicht an morgen denken kann.	○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○	○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○
Man sollte schnell Erfolg haben.	○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○	○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○
Ich möchte viel Geld auf der hohen Kante haben.	○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○	○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○
Man sollte in seinem Leben viel Geld verdienen.	○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○	○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○
Ich möchte auch in 20 oder 30 Jahren noch gut aussehen.	○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○	○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○
Es gibt Vorgänge, die man nicht erklären kann, in denen sind übernatürliche Kräfte am Werk.	○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○	○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○
Es gibt eine höhere Gerechtigkeit, alles, was man im Leben getan hat, wird einem später einmal angerechnet.	○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○	○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○

**In dieser Liste finden Sie Meinungen zu verschiedenen Seiten des Lebens. Geben Sie bitte den Grad ...**

**A ... Ihrer persönlichen Zustimmung zum jetzigen Zeitpunkt**

**B ... die Zustimmung Ihre Eltern bzw. Ihre Erziehungsberechtigten an.**

*(Sollten Ihre Eltern / Ihre Erziehungsberechtigten unterschiedlicher Meinung sein, antworten Sie bitte für das Elternteil, zu dem Sie mehr Vertrauen haben)*

	<b>Ihre</b> (persönlichen) der-zeitige Zustimmung	Zustimmung Ihrer <b>Eltern</b>
	stimmt nicht <b>A</b> stimmt	stimmt nicht <b>B</b> stimmt
Für mich gibt es keine Zufälle im Leben.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
Irgendeine Religion sollte man schon haben.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
Für mich hat alles, was geschieht, eine höhere Bestimmung.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
Über religiöse Dinge rede ich ungern.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
In meiner Clique wird oft über religiöse Dinge und übernatürliche Sachen geredet.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>

**Bitte rekonstruieren Sie in diesem Stundenplan Ihre Arbeit der letzten Woche. Nutzen Sie dazu die auf der linken Seite stehende Liste von Aktivitäten. Tragen Sie bitte einfach die entsprechende Dauer in Minuten in alle Felder ein (Falls Ihre letzte Woche außergewöhnlich war, dann rekonstruieren Sie bitte die Woche davor; 0 = keine Zeit).**

Zeitaufwand in der vergangenen Woche in Minuten

	Mo	Di	Mi	Do	Fr	Sa	So
Lehrveranstaltungen besuchen							
arbeiten in der Bibliothek							
selbst organisierte Lerngruppe							
Prüfungsvorbereitung							
Studium zuhause							
Erwerbsarbeit							

**Haben Sie seit der letzten Erhebungswelle ...**

	Nein	ja
eine Zwischenprüfung (z.B. Vordiplom, AZ) abgelegt?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
mindestens eine Klausur geschrieben	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
mindestens ein Referat gehalten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
mindestens eine Hausarbeit geschrieben	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ein (Auslands-)Praktikum absolviert	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



an einer Exkursion teilgenommen

<p><b>Die folgenden Fragen beziehen sich auf Ihre Kindheit. Wir möchten einiges über die Zeit, in der Sie 8 bis 13 Jahre alt waren, erfahren. Natürlich ist das alles schon lange her, und bei der einen oder anderen Frage wird es Ihnen schwerfallen, sich noch zu erinnern. Versuchen Sie trotzdem einmal festzustellen, wie das damals alles war.</b></p>	<p><b>trifft nicht zu</b></p>	<p>..... ..</p>					<p><b>trifft zu</b></p>
<p>Wenn mir meine Erziehungsberechtigten etwas verboten und ich bettelte eine Weile, erlaubten sie es schließlich doch.</p>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<p>Wenn mir meine Erziehungsberechtigten einmal etwas verboten, blieben sie dabei und erlaubten es mir auch später nicht.</p>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<p>Meine Erziehungsberechtigten duldeten häufig Widerspruch.</p>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<p>Ich durfte meine Erziehungsberechtigten stets kritisieren.</p>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<p>Meine Erziehungsberechtigten waren der Auffassung, Kinder sollten grundsätzlich gehorchen.</p>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<p>Meine Erziehungsberechtigten waren ständig besorgt, dass ich mich erkälten könnte.</p>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<p>Wenn ich auf der Straße spielen wollte, waren meine Erziehungsberechtigten sehr besorgt, weil da so leicht etwas passieren könnte.</p>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<p>In unserer Familie kam es oft zu Reibereien.</p>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<p>In unserer Familie ging jeder seinen eigenen Weg.</p>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<p>In unserer Familie ging es harmonisch und friedlich zu.</p>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<p>Meine Erziehungsberechtigten merkten mir sofort an, wenn ich vor etwas Angst hatte.</p>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<p>Meine Erziehungsberechtigten brauchten mich nur anzuschauen, und schon wussten sie, dass etwas nicht stimmte.</p>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<p>Meine Erziehungsberechtigten spürten gar nicht, wenn es mir mal nicht gut ging.</p>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<p>Meine Erziehungsberechtigten merkten mir nicht an, wenn ich mal traurig war.</p>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<p>Ich musste mir von meinen Erziehungsberechtigten anhören, dass ich nichts richtig mache.</p>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<p>Meine Erziehungsberechtigten haben mir meistens nicht vertraut.</p>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Meine Erziehungsberechtigten sind extrem altmodisch.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Meine Erziehungsberechtigten haben dauernd an mir herumkritisiert.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Meine Erziehungsberechtigten fragten mich regelmäßig, wie es in der Schule war.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
In meiner Familie wurde auf die Schulnoten geachtet, die ich nach Hause brachte.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Meine Erziehungsberechtigten haben mich immer zu Ordnung und Pünktlichkeit angehalten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Meine Erziehungsberechtigten haben immer große Hoffnungen in mich gesetzt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Bemerkung/en:

😊😊😊😊 **Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!** 😊😊😊😊

9.6 Fragebogen der Erhebungswelle 3

**PANELBEFRAGUNG  
ZUR  
HOCHSCHULSOZIALISATION**

Steffen Wild  
Pädagogische Hochschule Ludwigsburg  
Fakultät I - Institut für Pädagogische Psychologie und Soziologie  
Reuteallee 46  
D-71634 Ludwigsburg  
E-Mail: steffenwild1980@web.de

**Survey III- letzte Erhebungswelle!  
(nur 100 Fragen)**

Liebe Kommilitoninnen und Kommilitonen,

auf diesem Weg mochte ich Sie zur dritten und letzten Erhebungswelle der Längsschnittstudie „Hochschulsozialisation“ begrüßen. Die Studie hat das Ziel, neue Erkenntnisse über die Entwicklung von Studierenden innerhalb ihres Hochschulstudiums zu gewinnen. Diese Erhebungswelle beinhaltet rund 100 Fragen und kann in ca. 15 Minuten durchgearbeitet werden. Vielen Dank für Ihre zahlreichen Anmerkungen und Verbesserungsvorschläge zur zweiten Erhebungswelle im November 2010. Ich habe diese zur Kenntnis genommen und versucht in dieser Befragung einzuarbeiten. Der Fragebogen wurde aufgrund zahlreicher Wünsche stark gekürzt.

Die Anonymität der Befragung ist wiederum aufgrund Ihrer bekannten E-Mail-Adresse nur bedingt gewährleistet. Ihre Kontaktdaten werden nach der letzten Erhebungswelle gelöscht.

Durch Ihre kontinuierliche Mitwirkung an dieser Befragung können Sie einen entscheidenden Teil dazu beitragen, dass diese Studie auf einer soliden Grundlage steht. Daher bitte ich Sie, dass Sie sich die Mühe machen, wieder an der Umfrage teilzunehmen.

Vielen Dank für Ihr Engagement!

Mit freundlichen Grüßen,

Ludwigsburg, den 5. April 2011



.....  
Steffen Wild  
(Doktorand PH Ludwigsburg)

## Identifikationsnummer

Der vorliegende Fragebogen ist Teil einer Längsschnittstudie. Aus diesem Grund bitte ich Sie, auf dem Fragebogen unbedingt einen persönlichen Code zu vermerken. Nur so können die Fragebogen zugeordnet werden.

Ihr persönlicher Code setzt sich wie folgt zusammen (Beispiel):

1. erster Buchstabe Ihres Geburtsortes (Berlin)
2. zweiter Buchstabe des Vornamens Ihrer Mutter (Marion)
3. letzte Ziffer der Hausnummer Ihres Erstwohnsitzes (Stand: April/Mai 2010) (32)
4. erster Buchstabe des Vornamens Ihres Vaters (Rainer)
5. letzten zwei Ziffern der Postleitzahl Ihres Erstwohnsitzes (Stand: April/Mai 2010) (71634)

Bsp. Fragebogen ID:

BA2R34

Ihre Fragebogen ID (Bitte verwenden Sie Großbuchstaben): \_\_\_\_\_

## Datum

Tragen Sie bitte hier das Datum ein, an dem Sie den Fragebogen ausfüllen (z. B. 06.05.2011):

.   .

Zunächst versetzen Sie sich bitte vor den Anfang ihres Studiums.

<b>Was charakterisiert Ihre Situation vor der Studienaufnahme am besten?</b>	Ich wollte eigentlich nicht studieren.	<input type="radio"/>
	Ich war mir lange Zeit unsicher.	<input type="radio"/>
	Ich war mir ziemlich sicher, dass ich studieren wollte.	<input type="radio"/>
	Für mich stand seit langem fest, dass ich studieren werde. Aber das Studienfach war mir noch nicht klar.	<input type="radio"/>
	Für mich stand seit langem fest, dass ich studieren werde, und zwar meine jetzige Studienrichtung .....	<input type="radio"/>
	Eigentlich wollte ich ursprünglich etwas anderes studieren, und zwar: .....	<input type="radio"/>

<b>Worin sahen Sie für sich die Bedeutung eines Hochschulstudiums vor der Studienaufnahme? Ein Hochschulstudium war für mich wichtig, um ...</b>	<b>stimmt nicht</b>	.....					<b>stimmt</b>
später eine interessante Arbeit zu haben.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
mir ein gutes Einkommen zu sichern.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
eine hohe soziale Position zu erreichen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
meine Vorstellungen und Ideen zu entwickeln.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
mehr über das gewählte Fachgebiet zu erfahren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
eine gute wissenschaftliche Ausbildung zu erhalten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
mich persönlich zu bilden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
einem speziellen Fachinteresse nachzugehen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
anderen Leuten später besser helfen zu können.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
zur Verbesserung der Gesellschaft beitragen zu können.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
später in eine Führungsposition zu kommen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
gute Aussichten auf einen sicheren Arbeitsplatz zu haben.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
eine Vielfalt von beruflichen Möglichkeiten durch dieses Studium zu erhalten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
meinem Berufswunsch nachzugehen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
die eigenen Begabungen und Fähigkeiten zu fördern.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Seit der letzten Erhebungswelle (November 2010) habe ich ...	trifft nicht zu	trifft zu	
das Studium abgeschlossen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	=> Befragungsende
das Studium abgebrochen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	=> Befragungsende
das Hauptfach / 1. Fach gewechselt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
das Studium an einer anderen Hochschule fortgesetzt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	

Als nächstes wüsste ich gerne Ihre Meinung zu den folgenden Behauptungen. Bitte kreuzen Sie je nach dem Grad Ihrer Zustimmung an.	stimmt nicht	.....					stimmt
Allein, wie man heute lebt, zählt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Was ich nächste Woche machen werde, überlege ich dann, wenn es soweit ist.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Ich habe keine Pläne, sondern warte, was die Zukunft mir bringt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Ich lebe im Hier und Jetzt und mache mir keine Gedanken, wie es einmal kommen wird.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Mit „Zukunft“ kann ich eigentlich nichts anfangen, ich lebe hier und jetzt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	

Im Hinblick auf die Wahl meines weiteren Ausbildungsweges ist es mir wichtig, ...	stimmt nicht	.....					stimmt
Zeit zu gewinnen, um mir über meine Zukunftsplanung klar zu werden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
viel Freiraum für meine persönliche Entwicklung zu haben.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
mich nicht so früh in meinem Lebensweg festlegen zu müssen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
meine Jugendzeit etwas zu verlängern.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
frühzeitig finanziell unabhängig zu sein.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
mich direkt für meinen Beruf zu qualifizieren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
von meinen Eltern unabhängig zu sein.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
frühzeitig eigenes Geld zu verdienen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	

Hat sich Ihr Freundeskreis seit der letzten Erhebungswelle (November 2010) verändert?	nein	<input type="radio"/>
	ja	<input type="radio"/>

Haben Sie Kinder, die Sie während Ihres Studiums aufziehen?	nein	<input type="radio"/>
	ja	<input type="radio"/>

<b>Wie würden Sie Ihre derzeitige finanzielle Situation beschreiben?</b>						
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
mir geht es finanziell überhaupt nicht gut, ich kann mir finanziell gar nichts leisten			mir geht es finanziell ausgesprochen gut, ich kann mir alles leisten was ich will			

<b>Würden Sie ihre aktuelle Unterkunft in Hochschulnähe als Heimat bezeichnen?</b>	nein	<input type="radio"/>
	ja	<input type="radio"/>

<b>Fahren Sie mindestens ein Mal im Monat zu Ihren Eltern / nach Hause?</b>	nein	<input type="radio"/>
	ja	<input type="radio"/>

Ich verbringe viel Zeit mit ...	keine Zeit ..... viel Zeit						
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... Freunden und Bekannten außerhalb der Hochschule	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... Eltern und Geschwistern	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... Studierenden des eigenen Faches	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... Studierenden anderer Fächer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... Assistenten/Assistentinnen, Lehrbeauftragten Ihres Faches	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... Professoren/Professorinnen Ihres Faches	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... Berufstätigen im zukünftigen Berufsfeld	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

<b>Ich nehme an den folgenden Aktivitäten oder Tätigkeiten teil:</b> (Mehrfachnennung möglich)	
Fachschaften	<input type="radio"/>
studentische Selbstverwaltung/Vertretung (AStA u.ä.)	<input type="radio"/>
offizielle Selbstverwaltungsgremien (Senat, Konzil u.ä.)	<input type="radio"/>
informelle Aktionsgruppen	<input type="radio"/>
Studentenverbindungen	<input type="radio"/>
Studentengemeinde	<input type="radio"/>
Studentensport, Sportgruppen	<input type="radio"/>
kulturelle Aktivitäten (z.B. Theater-, Musik-, Orchestergruppen)	<input type="radio"/>
Beschäftigung als Hilfskraft/Tutor	<input type="radio"/>
Vorlesungen oder Seminare anderer Studienrichtungen	<input type="radio"/>
öffentliche Vorträge	<input type="radio"/>

<p><b>In dieser Liste finden Sie Dinge, die im Leben wichtig sein können. Geben Sie bitte an, wie viel Wert Sie persönlich auf diese Dinge in Ihrem Leben legen und wie wichtig Sie Ihnen sind.</b></p>	<p style="text-align: center;"> <span style="float: left;">stimmt nicht</span> <span style="float: right;">stimmt</span>             .....                       ..         </p>						
Kinder haben ist mir wichtig.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Es ist mir wichtig, eine eigene Familie, in der man sich wohlfühlt, zu haben.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Eine glückliche Partnerschaft zu haben finde ich wichtig.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mir ist wichtig einen soliden Beruf zu haben, mit dem man auf eigenen Beinen steht.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Einen Beruf, der einem auch etwas bedeutet, ist mir wichtig.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Eine vernünftige Ausbildung ist mir wichtig.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Es ist mir wichtig, alleine auf Ideen zu kommen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mich von unangenehmen Dingen nicht so leicht unterkriegen zu lassen ist mir wichtig.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mir ist es wichtig, selbstständig zu denken und zu handeln.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Es ist es mir wichtig, mir nichts zuschulden kommen zu lassen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
„Alte Werte“, wie Sparsamkeit, Sauberkeit und Ordnung sind mir in meinem Leben wichtig.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Politisches Interesse ist mir wichtig.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Für mich ist es wichtig, dass ich politische Zusammenhänge verstehe.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mir ist es wichtig, mit dem Computer umgehen zu können.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mit neuer Technik umgehen zu können ist mir wichtig.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Macht und Einfluss sind mir wichtig.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mir ist wichtig, cleverer und gerissener zu sein als andere.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

<p><b>In dieser Liste finden Sie Meinungen zu verschiedenen Seiten des Lebens. Geben Sie bitte den Grad Ihrer Zustimmung an.</b></p>	<p style="text-align: center;"> <span style="float: left;">stimmt nicht</span> <span style="float: right;">stimmt</span>             .....                       ..         </p>						
Man sollte umziehen, wenn es der Job erfordert.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



<p><b>In dieser Liste finden Sie Meinungen zu verschiedenen Seiten des Lebens. Geben Sie bitte den Grad Ihrer Zustimmung an.</b></p>	stimmt nicht	.....					stimmt
Ich vertreten die eigene Meinung, auch wenn die Mehrheit anders denkt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Der Sinn des Lebens besteht für mich darin, Spaß zu haben.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Meine Devise ist: Genießen und möglichst angenehm zu leben.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich habe großes Verständnis für die Leute, die nur tun, wozu sie gerade Lust haben.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Man sollte das tun, was andere auch tun.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Man sollte am Althergebrachten festhalten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nur wer seine Pflichten erfüllt, erreicht sein Lebensziel.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Auf mich kann man sich verlassen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Andere halten mich für fleißig.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich finde es wichtig, dass Absprachen eingehalten werden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Technische Erneuerungen machen mein Leben schöner.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Technischer Fortschritt ist nötig.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Am liebsten möchte ich in allen Lebensbereichen (Hochschule, Sport etc.) zu den Besten gehören.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Erfolg im Leben zu haben bedeutet für mich, besser als andere zu sein.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich habe immer den Ehrgeiz, besser als der Durchschnitt zu sein.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich bin nur dann zufrieden, wenn meine Leistungen überdurchschnittlich sind.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Man sollte immer nach Wegen suchen, anderen zu helfen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Eine Person sollte immer um das Wohlergehen anderer bemüht sein.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gemeinnutz geht vor Eigennutz.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Würde des Einzelnen und das Wohlergehen aller sollten in jeder Gesellschaft die wichtigsten Anliegen sein.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich denke immer erst an mich, ohne viel Rücksicht auf andere zu nehmen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeder sollte etwas für die Gesellschaft leisten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nach meiner Einschätzung wird das Umweltproblem in seiner Bedeutung von vielen Umweltschützern stark übertrieben.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

<p><b>In dieser Liste finden Sie Meinungen zu verschiedenen Seiten des Lebens. Geben Sie bitte den Grad Ihrer Zustimmung an.</b></p>	<p style="text-align: center;">                     .....                      ..                      stimmt nicht <span style="float: right;">stimmt</span> </p>
Der weitere Ausbau des Straßennetzes sollte aus Umweltschutzgründen stark beschränkt werden.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
Wenn wir so weitermachen wie bisher, steuern wir auf eine Umweltkatastrophe zu.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
Umweltschutzmaßnahmen sollten auch dann durchgesetzt werden, wenn dadurch Arbeitsplätze verloren gehen.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
Es ist heute alles so in Unordnung geraten, dass niemand mehr weiß, wo er eigentlich steht.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
Die Dinge sind heute so schwierig geworden, dass man nicht mehr weiß, was los ist.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
Heute ändert sich alles so schnell, dass man oft nicht weiß, woran man sich halten soll.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
Den meisten Menschen fehlt ein richtiger Halt.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
Heute ist jeder so mit sich beschäftigt, dass er nicht an morgen denken kann.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
Man sollte schnell Erfolg haben.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
Ich möchte viel Geld auf der hohen Kante haben.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
Man sollte in seinem Leben viel Geld verdienen.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
Ich möchte auch in 20 oder 30 Jahren noch gut aussehen.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
Es gibt Vorgänge, die man nicht erklären kann, in denen sind übernatürliche Kräfte am Werk.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
Es gibt eine höhere Gerechtigkeit, alles, was man im Leben getan hat, wird einem später einmal angerechnet.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
Für mich gibt es keine Zufälle im Leben.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
Irgendeine Religion sollte man schon haben.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
Für mich hat alles, was geschieht, eine höhere Bestimmung.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
Über religiöse Dinge rede ich ungern.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
In meiner Clique wird oft über religiöse Dinge und übernatürliche Sachen geredet.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>

<b>Einige Meinungen und Einstellungen (z.B. Wertvorstellungen) wurden im Laufe der drei Erhebungswellen mehrere Male erhoben. Eine eventuelle Veränderung meiner Meinungen und Einstellungen im Verlauf der Erhebungswellen führe ich zurück auf:</b>	trifft nicht zu	.....	...	trifft voll zu			
	die Geschehnisse in Fukushima (Japan)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	die Guttenberg-Plagiatsaffäre	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	mein Studium	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	einschneidende persönliche Erlebnisse	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	meinen Freundeskreis	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	meine Familie	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	die Finanz- und (Welt-)Wirtschaftskrise ab 2007	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	die hochschulpolitische Diskussion (z. B. um Studiengebühren oder um Bologna)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
etwas anderes, und zwar:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	

<b>Haben Sie seit der letzten Erhebungswelle (November 2010) ...</b>	Nein	ja
eine Zwischenprüfung (z.B. Vordiplom, AZ) abgelegt?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
mindestens eine Klausur geschrieben	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
mindestens ein Referat gehalten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
mindestens eine Hausarbeit geschrieben	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ein (Auslands-)Praktikum absolviert	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
an einer Exkursion teilgenommen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Bitte rekonstruieren Sie in diesem Stundenplan Ihre Tätigkeiten in der letzten Woche. Nutzen Sie dazu die auf der linken Seite stehenden Liste von Aktivitäten. Tragen Sie einfach die entsprechenden vollen Minutenzahl in alle Felder ein (Falls Ihre letzte Woche außergewöhnlich war, dann rekonstruieren Sie bitte die Woche davor; 0 = keine Nutzung).**

Zeitaufwand in der vergangenen Woche in Minuten

	Mo	Di	Mi	Do	Fr	Sa	So
Fernsehen schauen							
Internetnutzung (≠ Studium bzw. Erwerbsarbeit)							
Erwerbsarbeit							

Bemerkung/en:

☺ ☺ ☺ **Vielen Dank für Ihre Mitarbeit an dieser Panelwelle!** ☺ ☺ ☺