

Walter, Heinz; Hohner, Hans-Uwe; Koch, Brigitte

## **Gefühle und Befindlichkeiten von Studenten: kein Thema an Hochschulen?**

*Unterrichtswissenschaft 11 (1983) 4, S. 406-418*



Quellenangabe/ Reference:

Walter, Heinz; Hohner, Hans-Uwe; Koch, Brigitte: Gefühle und Befindlichkeiten von Studenten: kein Thema an Hochschulen? - In: Unterrichtswissenschaft 11 (1983) 4, S. 406-418 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-295324 - DOI: 10.25656/01:29532

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-295324>

<https://doi.org/10.25656/01:29532>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# **BELTZ** **JUVENTA**

<http://www.juventa.de>

### **Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

## **Gefühle und Befindlichkeiten von Studenten: kein Thema an Hochschulen?**

Dem Beitrag geht es um den Platz, den man „Affektivem“ an der Hochschule einräumt, bzw. um die Art und Weise, in der es sich dort artikuliert. Zunächst wird gefragt, wieweit eine Auseinandersetzung mit affektiv zu kennzeichnenden Phänomenen für den Bereich der Hochschule bereits stattgefunden hat. Im weiteren werden einschlägige empirische Befunde vorgestellt: die Beziehung zwischen sechs Aspekten der Hochschulumwelt und drei Variablen, die Formen affektiven Befindens repräsentieren. Abschließend wird für zweierlei plädiert: eine Fortsetzung einschlägiger Forschung, die hinsichtlich Fragestellungen und Methoden breit gefächert ansetzt; einen entsprechenden Gedankenaustausch aller zur Hochschule Gehörigen.

### **The affective side of life: a theme for the university?**

This article treats the space permitted to affective matters in the university and also the manner in which such matters are articulated there. First the question is posed of the extent to which investigation of affective phenomena has already taken place with regard to the university. Then relevant empirical findings are presented, namely the relation between six aspects of the university environment and three variables, which represent affective states. In conclusion the authors argue for the continuation of research on this topic with a broad theoretical and methodological range, and for a dialogue on this subject among all the groups of which the university community consists.

### **1. Einstieg**

Im folgenden geht es nicht primär um die Frage der systematischen Auseinandersetzung mit als „affektiv“ einzustufenden Phänomenen im Rahmen akademischer Forschung und Lehre. Es geht vielmehr um die Beziehung der Institution Hochschule zu affektiven Äußerungsformen. Dabei zeigt sich jedoch bald, daß die Diskussion der zweiten Perspektive nicht völlig unabhängig von jener der ersten geführt werden kann.

Die Hochschule, deren gemeinhin verstandener Auftrag die rationale Auseinandersetzung mit jeglicher Frage und jeglichem Problem ist, scheint wenig prädestiniert, Licht in prima vista so Irrationales/„Verworrenes“ wie Gefühle zu bringen – Gefühle, die keiner zuverlässigen intersubjektiven Rekonstruktion zugänglich scheinen; ja deren subjektive Schilderung durch das betroffene Individuum selbst häufig auch noch in höchst unsicherer (zögernder, vager, schwankender) Form geschieht.

Als eine der resultierenden Fragen stellt sich jene, wie die Disziplin mit dem „Affektiven“ umgeht, die für alles Psychische zuständig ist. Nach einer zunehmenden Abkehr vom Behaviorismus und seinen methodologischen Glaubenssätzen in den letzten Jahren gewinnt in der Psychologie das „Subjektive“ im Rahmen diverser „Handlungstheorien“ mehr und mehr an Bedeutung. Daß dabei das Subjektive in der Regel auf „Kognitives“ beschränkt bleibt (Neisser 1974, 1979), kann zum ei-

nen auf die intellektuelle Anstrengung zurückgeführt werden, die damit verbunden ist, sich nicht bloß auf „Stimuli“ und „Elemente“ des Verhaltens einzulassen, sondern psychische Erscheinungen unter einem größeren integrativen Aspekt – der „Handlung“ – zu sehen. Zum anderen vermuten die Autoren Zusammenhänge mit dem oben skizzierten (Auto- und Hetero-)Stereotyp von „Wissenschaft“ und wissenschaftlicher Identität.

Beispielhaft sei die insgesamt eindrucksvolle Publikation über „Zielgerichtetes Handeln“ von v. Cra-nach et al. (1980) genannt; im besonderen sei auf einen Satz verwiesen, der dort durch seine provokativ unpräzise Formulierung auffällt: „Die Aktivierung von Werten läuft *meist* unter Gefühlsreaktionen ab; diese *scheinen* dem Akteur anzuzeigen, daß etwas Wichtiges auf dem Spiele steht“ (S. 246).<sup>2</sup> Einen entscheidenden Schritt weiter geht *Schuch* (1982), wenn sie den Einbezug affektiver Momente für konkrete Erklärungsmodelle fordert, da in ihren Augen deren Defizite auf anderem Wege nicht behebbar sind. Gleichfalls aus jüngster Zeit liegen neben einer einschlägigen Übersetzung (*Izard* 1981) auch zwei deutschsprachige Überblicksversuche zur „Emotionspsychologie“ (*Schmidt-Atzert* 1981) bzw. zur „emotionalen Sozialisation“ (*Mertens* 1980) vor. Auffällig ist der Gegensatz: Während Mertens die Objektbeziehungstheorie der Psychoanalyse als Bezugsrahmen seiner inhaltlichen Ausführungen wählt, geht Schmidt-Atzert auf psychoanalytisch fundierte Argumente nicht ein, weil „sie sich nicht befruchtend auf die empirische Emotionspsychologie ausgewirkt“ hätten (S. 14). Gegen solche (vor allem aus einer bestimmten methodologischen Position resultierende) Einseitigkeit wenden sich dezidiert u. a. *Kohut* (1980), *Kuiper* (1980).

Aufgrund der geschilderten Situation ist nicht zu erwarten, daß gerade in der Hochschulforschung Affektives als eigenständiger Interessensbereich besonders thematisiert würde. Wohl hat man im Rahmen des großen Evaluationsbedarfs amerikanischer Hochschulen viele studentische Orientierungen und Einstellungen systematisch ermittelt (*Feldman & Newcomb* 1969); aber das Vorgehen ist häufig pragmatisch und/oder affirmativ ausgerichtet. Wohl sind in den USA Modelle der Person-Umwelt-Interaktion diskutiert und gemäß ihrem Rationale Versuche unternommen worden, studentische Gefühle (z. B. aggressive Impulse) und Bedürfnisse (z. B. nach sozialer Zuwendung) im Dienste erhöhter Studienleistungen zu „funktionalisieren“ (zur Kritik daran vgl. *Walter* 1971, 1975). Aber während grundsätzliche Auseinandersetzungen mit den Zielen allgemeinbildender Schulen sich immer wieder auf affektives Verhalten, affektives Erleben, affektives Lernen – beispielsweise im Sinne der Taxonomie affektiver Lernziele von *Krathwohl* et al. (1975) – konzentrieren (zuletzt *Both* 1982, *Jegge* 1982), fehlen vergleichbare konkrete wie differenzierte Auseinandersetzungen für den Bereich der Hochschule; wiewohl Anstöße dazu in jüngster Zeit gegeben wurden (*Kuiper* 1980, *Kutter & Roth* 1981, *Miller* 1980, S. 319f.). Die wenigen, systematisch-empirisch vorgehenden Projekte in der deutschsprachigen Hochschulforschung verfolgen neben diagnostischen und prognostischen Anliegen (z. B. *Gösslbauer* 1982, *Urban* 1982) vor allem „kognitiv“ entfaltete Fragestellungen (z. B. *Breuer* 1975). Arbeiten *Brandstätters* an der sog. „Befindensanalyse“, die auch mit einer studentischen Stichprobe empirisch umgesetzt wurde, bilden hier eine Ausnahme (*Brandstätter* 1982). In deutlichem Kontrast zur geschilderten Forschungssituation stellt sich – für den dafür sich nicht Verschließenden – die Alltagssituation an der Hochschule dar: Studenten sind zunächst von dem „Riesenbetrieb Universität“ verwirrt; sind gespannt/neugierig auf die Inhalte von Lehrveranstaltungen; sind sehr froh, in einer

(Kommilitonen-)Gruppe zu sein; zittern vor Prüfungen; finden es blöd/ärgern sich, mit Kommilitonen (um einen „guten Eindruck“ bei Lehrenden etc.) konkurrieren zu müssen; haben verschiedentlich Angst, ihre wahre Meinung zu sagen; sind von einem Lehrenden begeistert; könnten wegen eines Dozenten auf die Palme gehen; sind vom Studium enttäuscht; haben eine letzte Hoffnung, in ihrer Diplomarbeit ein Thema behandeln zu können, das sie wirklich interessiert; fürchten sich schon, keine Stelle zu kriegen; haben Horror vor der beruflichen Bewährungsprobe etc.<sup>3</sup>

Es fällt schwer, solcherart von Studenten in vielerlei Variationen formulierte Emotionen als (letztlich unbedeutende) Begleiterscheinungen kognitiver Prozesse abzutun. Es fällt insbesondere dann schwer, wenn man nicht nur an einer Selektion für das Studium bzw. an einem „Strömelenken“ im Studium, an der Prognose und Evaluation von dessen Erfolg interessiert ist; wenn man es vielmehr – und das in mehrererlei Hinsicht – für ebenso notwendig wie lohnenswert hält, sich unmittelbar mit den darin zum Ausdruck kommenden „Botschaften“ auseinanderzusetzen.

Um ihre „institutionelle Gefühllosigkeit“<sup>4</sup> nicht zu irritieren, hat man der Hochschule bereits neue Subsysteme angebaut: so viele Angebote einer Studienberatung beispielsweise, daß die intendierte Aufhebung von Informationsmängeln bzw. Fehlinformationen schon wieder für diese Angebote selbst zum Problem werden (Brandt 1980); psychotherapeutische Beratungsstellen für Studenten, in denen gefährlich „Auffälliges“ gekappt, nach Möglichkeit in produktive Bahnen gelenkt werden soll.<sup>5</sup> Huber (1980) betont in solchem Zusammenhang, daß nicht nur „die Auswertung der hochschulpsychiatrischen Erfahrungen (...) in der Hochschulsozialisationsforschung noch“ weitgehend aussteht, sondern auch ihre konsequente Erweiterung, nämlich die Frage nach den „womöglich nachhaltigen Sozialisations-effekte(n) einer solchen pathogenen Umwelt auch auf die, die sie „gesund“ überstehen“ (S. 530).

Wenn wir Formulierungen wie „institutionelle Gefühllosigkeit“, „pathogene Umwelt“ etc. wählen, so tun wir dies in gleich provokativer Absicht wie ihre Urheber vermutlich auch. Denn Gefühle fehlen an der Hochschule ebenso wenig wie sonst, wo Menschen miteinander zu tun haben. Deshalb kann es im Rahmen einer systematischen Auseinandersetzung letztlich nicht um die Frage von Vorhandensein und Nichtvorhandensein, sondern nur um das Aufspüren ihrer hochschulspezifischen Qualitäten und Äußerungsformen gehen; wobei dem „Gesunden“ ebensoviel Beachtung zu schenken ist wie dem „Pathologischen“, der nicht-pathogenen Umwelt ebensoviel wie der pathogenen.

Die bislang u. W. nahezu totale Vernachlässigung unseres Themas läßt den Nutzen eines großangelegten, in seinen Zielsetzungen bereits im Detail abgezielten Längs-/Querschnitt-Designs fraglich erscheinen. Zum gegenwärtigen Zeitpunkt bieten sich eher punktuell ansetzende Pilot-Studien an, die zunächst als „Kommunikationshilfen für die Selbstverständigung der Betroffenen“ (Huber 1980, S. 537) gesehen werden, allmählich zu einem konsistenteren Hypothesengebäude hinführen können. Eine solche Pilot-Studie sei in Abschnitt 2 vorgestellt.

## 2. Zur Wahrnehmung der universitären Umwelt und Formen affektiven Befindens – einige empirische Befunde

### a) Methode

Zu berichten ist aus einer paper-pencil-Untersuchung mit einer studentischen Stichprobe an einer süddeutschen Universität.<sup>6</sup> Sechs Aspekte studentischer Umwelt wurden drei Variablen gegenübergestellt, die als Konkretisierungen affektiven Befindens gesehen werden können.

Die Operationalisierung erfolgte über unterschiedlich viele (zw. 6 und 17) Items pro Skala; die Antwortmöglichkeiten waren auf „richtig“ (r) – „falsch“ (f) beschränkt. Die Intention der einzelnen Skala brachte es mit sich, daß die Items pro Skala unterschiedlich häufig positiv bzw. negativ formuliert sind. Das Rating der Umwelt- wie der Befindens-Items wurde von den Studenten vorgenommen; es handelt sich somit um ein „subjektivistisches“ Vorgehen (nach Dann et al. 1975, S. 10ff.).

Die Stichprobe (Gesamt-N = 181) rekrutierte sich zu 61 Prozent aus den Viert-, zu 28 Prozent aus den Sechstsemestern der Universität im Wintersemester 1977/78. Zu diesem Zeitpunkt war eine Organisationsstruktur in drei Fakultäten gegeben; die Stichprobe wurde aus den zwei zahlenmäßig jeweils stärksten Fachgruppen gezogen – Naturwissenschaftliche Fakultät (Biologie, Chemie; N = 88) – Geisteswissenschaftliche Fakultät (Anglistik, Germanistik; N = 46) – Sozialwissenschaftliche Fakultät (Psychologie; Soziologie; N = 47). Hinsichtlich der Verteilung von Alter, Geschlecht, elterlicher Berufsgruppenzugehörigkeit etc. siehe Koch/Zippelius (1979).

Die neun Skalen durchliefen mehrere Stadien der Entwicklung und teststatistischen Evaluation. Ihre Items sind – in unterschiedlicher Häufigkeit – bereits vorliegenden Instrumenten entnommen; oder wurden zum Teil von diesen angeregt. Die sechs Umweltskalen profitierten nicht nur von Vorarbeiten der Arbeitsgruppe „Lehrereinstellungen“ (Dann et al. 1975, 1978), sondern auch von jenen der Arbeitsgruppe *Bildungslebensläufe* (1976). Aus den Skalen „Einschätzung der studienfachbezogenen Leistungsfähigkeit“ und „Extraversion-Neurotizismus“ der letztgenannten Arbeitsgruppe sind auch die 13 von uns verwendeten Items zur selbsteingeschätzten Leistungsfähigkeit und die 17 Items zur operationalen Fassung von „Neurotizismus“ entnommen (im Original 16 bzw. 32 Items); die Auswahl erfolgte jeweils aufgrund inhaltlicher und teststatistischer Kriterien. Ferner kommen von dort aus einer Skala „Einschätzung der Integration ins Studienfach“ 4 Items, die mit 9 (für die Hochschulverhältnisse adaptierten) Items „Einstellung zu Schule“ (Fend et al. 1976, S. 439f.) in die Skala „Studienverdrossenheit“ eingingen.

Der endgültige Fragebogen gliedert sich in vier Abschnitte: einen demographischen, der Aspekte der spezifischen Situation von Studenten aufnahm; einen, in dem die Items der sechs Umweltskalen per Zufall aneinandergereiht wurden; einen, in dem die Items der Skalen „Selbsteingeschätzte Leistungsfähigkeit“ und „Studienverdrossenheit“ zufällig aufeinander folgen; und einen mit der Operationalisierung von „Neurotizismus“. Über Skalencharakteristika informiert Tabelle 1; insgesamt können diese als befriedigend bis recht gut bezeichnet werden.<sup>7</sup> Der Fragebogen wurde in Lehrveranstaltungen gegen deren Ende verteilt. Der Rücklauf erfolgte – über verschiedene Kanäle – zu 63 Prozent.

	$\bar{x}$	(th.)	s	$\bar{r}_{it}$	$\alpha$
DID	18.09	(18.0)	2.84	.35	.72
PRA	7.97	(9.0)	1.84	.53	.78
STU	18.07	(19.5)	3.46	.48	.83
FPKS	13.77	(13.5)	2.13	.36	.68
INT	14.82	(15.0)	2.37	.34	.68
KON	8.28	(9.0)	1.60	.29	.54
LEI	21.98	(19.5)	3.42	.49	.84
VER	20.73	(19.5)	3.20	.41	.79
NEU	26.43	(25.5)	4.34	.44	.83

**Tabelle 1:** Teststatistische Kennwerte der verwendeten Skalen: arithmetisches Mittel  $\bar{x}$ , theoretischer Mittelwert (th.). Standardabweichung s, mittlere Trennschärfe  $r_{it}$ , Reliabilität nach Cronbach  $\alpha$  (N = 181)

Im folgenden geben wir eine kurze Charakterisierung der einzelnen Skalen und einige Itembeispiele. Die Polung der einzelnen Skalen kann über den Verrechnungsmodus der Items („r“ – „f“) erschlossen werden.

#### Didaktische Qualität der Lehre (DID)

In dieser Skala geht es um einen nachvollziehbaren curricularen Aufbau, um „Transparenz“ der Lehre, und ein entsprechendes Engagement der Lehrenden (12 Items).

37. Die einzelnen Lernschritte werden von unseren Hochschullehrern meist klar gegeneinander abgegrenzt, sodaß man merkt, wie man vorankommt. (r)  
64. Viele Hochschullehrer meines Faches sind langweilig und einschläfernd. (f)

#### Praxisorientiertheit der Ausbildung (PRA)

Hier geht es um die Frage, wie weit im Studium in der späteren Berufspraxis Relevantes vermittelt wird (6 Items).

55. Die meisten Dinge, die man an dieser Hochschule in meinem Fach lernt, scheinen mir für die spätere Berufspraxis ziemlich nutzlos zu sein. (f)

#### Studielle Leistungsanforderungen (STU)

Aussagen dieser Skala beziehen sich auf die Sicht der „offiziellen“ Anforderungen, wie sie hinsichtlich der Studienleistungen, des Zeitaufwands für Pflichtveranstaltungen, der entsprechenden Vor- und Nachbereitung, der Zahl der Klausuren etc. an den/die Studenten gestellt werden. Die 13 Items deuten in Richtung zu hoher Standards.

15. Im Vergleich zu anderen Fächern sind die Anforderungen bei uns höher. (f)  
23. Ich hatte keine Zeit, außerhalb der Pflichtveranstaltungen solche Kurse zu besuchen, die mich interessiert hätten. (f)

#### Fachliche und private Kontakte zwischen Studenten (FPKS)

Die Skala spiegelt das Ausmaß wider, in dem der antwortende Student unmittelbar studienbezogene bzw. weitere Kontakte mit Kommilitonen hat (9 Items).

50. Ich nehme häufig an fachlichen Arbeitsgruppen teil. (r)  
11. Ich treffe mich zweimal oder öfter pro Woche mit Kommilitonen außerhalb der Uni. (r)

#### Fachliche Interaktion Dozent – Student (INT)

Hier geht es um die Einseitigkeit vs. Zweiseitigkeit der Beziehung Lehrender – Student. Die Items zielen darauf, ob sich Studenten als Vertreter eigener fachlicher Standpunkte ernstgenommen fühlen (9 Items).

31. Die meisten unserer Hochschullehrer verhalten sich stark dirigierend und befehlend. (f)  
41. Die meisten unserer Lehrenden respektieren die Studierenden als Partner und Persönlichkeiten. (r)

#### Private Kontakte Dozent – Student (KON)

Das Ausmaß, in dem Lehrende zwischen sich und den Studenten – aus der Sicht letzterer – „menschliche“ Grenzen ziehen oder aber offen halten, ist Inhalt dieser Skala (6 Items).

53. Wir haben schon gelegentlich mit unseren Dozenten in einer Kneipe gesessen. (r)

#### Selbsteingeschätzte Leistungsfähigkeit (LEI)

Diese Skala enthält Aussagen, anhand derer die Befragten ihren bisherigen und erwarteten Studienerfolg beurteilen, z.T. im Vergleich zu den Leistungen ihrer Kommilitonen. Die 12 Items scheinen den Aspekt recht gut einzufangen, inwieweit sich der Antwortende seiner studentischen Situation gegenüber kräftig/stark/gewachsen oder aber schwach/ohnmächtig fühlt.

21. Ich finde, daß ich mir bisher einen guten Einblick in mein Studium erarbeitet habe. (r)  
10. Ich habe bei fachlichen Gesprächen mit Kommilitonen öfters den Eindruck, den Gesprächsverlauf wegen zu geringer Kompetenz wenig beeinflussen zu können. (f)

#### Studienverdrossenheit (VER)

Hier geht es um positive oder negative Valenzen des Erfahrungsraums Universität, insbesondere des eigenen Studienfaches. Konkreter: es geht um die Zufriedenheit vs. Unzufriedenheit mit der Situation als Studierender; ob man sich von der Studiensituation eher angezogen bzw. „angeekelt“ fühlt (13 Items).

11. Ich fühle mich in den Veranstaltungen meines Faches wohl. (r)  
1. Ich freue mich schon auf die Zeit, in der ich von der Uni nichts mehr höre und sehe. (f)

## Neurotizismus (NEU)

Die Allgemeinheit des Konzepts und die lange klinische Auseinandersetzung darüber – die an dieser Stelle auch nicht stichwortartig nachzuzeichnen ist (vgl. *Kraiker 1977*) – macht eine allgemeine Charakterisierung ebenso schwer wie eine beispielhafte Itemauswahl. In der hier gewählten Operationalisierung sind Phänomene wiederholter tiefer Verzweifeltheit, des „Sich-nicht-Kriegens“, der „Selbst-Verlassenheit“ zentral (17 Items).

3. Ich habe oft das Gefühl, etwas falsch oder schlecht gemacht zu haben. (f)  
 13. Ich fühle mich so ruhelos, als ob ich etwas wollte und nicht weiß was. (f)

Während in den Items zu NEU kein Bezug zur Studiensituation hergestellt wird, ist dies in den Skalen LEI und VER durchgehend der Fall. Etwas anspruchsvoll ließe sich sagen, daß mit LEI und VER – in einer für die studentische Situation spezifischen Konkretisierung – die beiden Pole anvisiert sind, die – nach der dynamischen Entwicklungs- und Persönlichkeitstheorie *Kohuts (1979)* – auf dem Weg zu einer gesunden „kohärenten“ Erwachsenenpersönlichkeit von entscheidender Bedeutung sind: LEI repräsentierte demnach die (beglückende) Erfahrung des zu Erfolg führenden, sozial anerkannten (bewunderten) Einsatzes eigener (zunächst oft als einzigartig erlebter) Möglichkeiten; bzw. die (enttäuschende) Alternative dazu. Von VER sehen wir einen Bezug zu jenem Pol des Kohutschen „Selbst“, den Handeln leitende, Sinn stiftende Ideale ausmachen. Der Student erlebt im Studium Möglichkeiten, solche zu entwickeln und/oder umzusetzen; oder kann sie nicht sehen.

Hinsichtlich der Umweltskalen ist noch zu vermerken: daß auch für die studentischen Sozialbeziehungen ursprünglich versucht wurde, eine Trennung zwischen fachlichen und privaten Kontakten vorzunehmen (analog zu INT und KON); daß die beiden entsprechenden Skalen aber so hoch miteinander korrelierten, daß ein Zusammenziehen zu FPKS angemessen schien. Interessant scheint uns der darüber zum Ausdruck kommende Sachverhalt.

	PRA	STU	FPKS	INT	KON	LEI	VER	NEU
DID	<i>0.51</i>	-0.15	0.00	<i>0.24</i>	0.04	<i>0.30</i>	<i>0.38</i>	<i>0.29</i>
PRA		<i>-0.46</i>	-0.09	-0.04	-0.08	0.12	<i>0.23</i>	<i>0.19</i>
STU			0.00	<i>0.36</i>	<i>0.40</i>	<i>0.29</i>	<i>0.19</i>	<i>0.10</i>
FPKS				-0.04	0.12	<i>0.21</i>	0.08	<i>0.24</i>
INT					<i>0.49</i>	<i>0.21</i>	<i>0.29</i>	<i>0.10</i>
KON						<i>0.19</i>	<i>0.28</i>	<i>0.22</i>
LEI							<i>0.47</i>	<i>0.52</i>
VER								<i>0.36</i>

**Tabelle 2:** Matrix der Skaleninterkorrelationen. Auf dem 1-Prozent-Niveau signifikante Werte sind kursiv hervorgehoben (N = 181)

## b) Ergebnisse

Die Skaleninterkorrelationen sind in Tabelle 2 wiedergegeben. Im weiteren seien aus der Fülle möglicher statistischer Operationen an dieser Stelle nur die Ergebnisse von 18 doppelten Varianzanalysen berichtet: „Unabhängige Variable“ waren die Faktoren „positiv vs. negativ wahrgenommener Umweltaspekt“ (wobei die entsprechenden Punktwerte gemäß dem jeweiligen Median dichotomisiert wurden) und „Fakultät“ (Naturwissenschaften, Sozialwissenschaften, Geisteswissenschaften). Als „abhängige Variable“ gingen „Selbsteingeschätzte Leistungsfähigkeit“ (LEI), „Studienverdrossenheit“ (VER) und „Neurotizismus“ (NEU) in die Varianzanalysen ein. Aus Platzgründen stellen wir in Tabelle 3 nur die Signifikanzniveaus der Haupteffekte der „unabhängigen Variablen“ dar (im einzelnen siehe *Koch/Zippelius, 1979, S. II/80–94*). An signifikanten Wechselwirkungen ergab

die Analyse keine; lediglich hinsichtlich „Neurotizismus“ deutete sich eine solche von PRA und Fakultät auf dem 10-Prozent-Niveau an.

	LEI	VER	NEU
DID	17,89 <sup>a</sup>	36,52 <sup>a</sup>	13,67 <sup>a</sup>
Fakultät	p < .001	p < .001	p < .001
	5,41 <sup>b</sup>	5,75 <sup>b</sup>	1,55 <sup>b</sup>
	p < .01	p < .01	n.s.
PRA	5,41 <sup>c</sup>	23,86 <sup>c</sup>	5,72 <sup>c</sup>
Fakultät	p < .05	p < .001	p < .05
	5,01 <sup>d</sup>	8,15 <sup>d</sup>	0,98 <sup>d</sup>
	p < .01	p < .001	n.s.
STU	20,22 <sup>c</sup>	7,98 <sup>c</sup>	6,81 <sup>c</sup>
Fakultät	p < .001	p < .01	p < .01
	8,83 <sup>da</sup>	3,44 <sup>d</sup>	3,83 <sup>d</sup>
	p < .001	p < .05	p < .05
FPKS	6,79 <sup>c</sup>	0,18 <sup>c</sup>	7,71 <sup>c</sup>
Fakultät	p < .01	n.s.	p < .01
	2,77 <sup>d</sup>	1,91 <sup>d</sup>	0,22 <sup>d</sup>
	p < .10	n.s.	n.s.
INT	5,18 <sup>c</sup>	6,84 <sup>c</sup>	0,04 <sup>c</sup>
Fakultät	p < .05	p < .01	n.S.
	3,01 <sup>d</sup>	1,50 <sup>d</sup>	0,89 <sup>d</sup>
	p < .05	n.s.	n.s.
KON	3,35 <sup>c</sup>	13,60 <sup>c</sup>	5,94 <sup>c</sup>
Fakultät	p < .10	p < .001	p < .05
	2,53 <sup>d</sup>	0,94 <sup>d</sup>	1,14 <sup>d</sup>
	p < .10	n.s.	n.s.

a) df 1/151    b) df 2/151    c) df 1/181    d) df 2/181

**Tabelle 3:** F-Werte aus den doppelten Varianzanalysen mit den Faktoren „positiv vs. negativ wahrgenommener Umweltaspekt“ und „Fakultät“ hinsichtlich „Selbsteingeschätzter Leistungsfähigkeit“ (LEI), „Studienverdrossenheit“ (VER) und „Neurotizismus“ (NEU)

Tabelle 3 gibt zu erkennen, daß sich Leistungsoptimisten und -pessimisten (LEI), jene, die ihre Situation eher rosig oder aber grau malen (VER), und solche, die sich nicht/gering oder aber ausgeprägt „neurotisch“ darstellen (NEU), keineswegs zufällig auf die wahrgenommenen Umweltaspekte verteilen. Vielmehr gehen hohe Punktwerte hinsichtlich aller sechs Umweltaspekte mit eher wünschenswerten Ausprägungen hinsichtlich LEI, VER und/oder NEU einher. (Dabei ist allerdings die Polung der Umweltskalen zu beachten; siehe insbes. STU, oben S. 411.)

Die Fakultätszugehörigkeit schlägt vor allem hinsichtlich der Umweltaspekte DID, PRA und STU durch; dies allerdings nur bei LEI und VER, während die Beziehung Umweltaspekte-NEU fakultätsunabhängig ist. Hinsichtlich der hohen didaktischen Qualität und des Praxisbezugs der erfahrenen Lehre sind die Biologie- und

Chemie-Studenten in so überwältigender Mehrheit überzeugt, wie sie die Leistungsanforderungen an sich für inadäquat/unrealistisch hoch einstufen. Bei den Psychologen und Soziologen bzw. den Anglisten und Germanisten ist es umgekehrt, wobei sich die Geisteswissenschaftler noch stärker als die Sozialwissenschaftler hinsichtlich PRA benachteiligt („negativ“), hinsichtlich STU privilegiert („positiv“) einstufen.

### c) Interpretation

Für eine erste Interpretation bietet sich demnach an, Linien zwischen DID, PRA, STU bzw. FPKS, INT, KON auf der einen Seite, zwischen LEI, VER bzw. NEU auf der anderen Seite zu ziehen.

Die in den Skalen DID, PRA und STU eingefangenen Studienbedingungen werden fakultätsabhängig deutlich unterschiedlich wahrgenommen und gehen mit unterschiedlichen Ausprägungen von LEI, VER und – hier hinsichtlich DID und PRA nur fakultätsunabhängig – von NEU einher. Hier liegt eine Interpretation in Richtung der zunächst nur „technischen“ Einteilung in „unabhängige“ und „abhängige“ Variable nahe: Nicht nur intersubjektiv verschieden wahrgenommene, sondern objektiv unterschiedliche Verhältnisse hinsichtlich didaktischer Qualität und Praxisbezogenheit der Lehre bzw. der Leistungsanforderungen im Studium in den verschiedenen Fakultäten führen zu unterschiedlichem Vertrauen in den studienbezogenen Erfolg und zu Freude vs. Unlust am Studium. Weitere Unterstützung fände dieses Argument, wenn der generelle Trend sich im Rahmen einer weiter differenzierenden Analyse auch als „Fach-Effekt“ (z. B. Psychologie vs. Soziologie) zeigte. Im weiteren kann generell gesagt werden: daß die – gemäß unserer Befragungsergebnisse – hinsichtlich ihrer Affektivität „glücklicher Gelagerten“ (sich günstiger Darstellenden) hinsichtlich der (wahrgenommenen) Umweltaspekte bevorzugt auf der „positiven“ Seite der dichotomisierten Kennwerte<sup>8</sup> anzutreffen sind. Als Interpretation ist grundsätzlich Viererlei möglich: (a) Die mit einer bestimmten Art und Weise affektiven Empfindens in die Hochschule Eintretenden nehmen – über die Semester unverändert – Aspekte der Hochschulumwelt gemäß dieser Art und Weise wahr. (b) Die Ausgangslage ist identisch wie bei (a); doch suchten die „glücklicher Gelagerten“ aktiv ihnen angemessenere/angenehmere „ökologische Nischen“ der Hochschulumwelt auf (wobei auf Seiten der „weniger glücklich Gelagerten“ auch mehrere Verhaltensmöglichkeiten denkbar bleiben). (c) Subjektiv als „positiver“ wahrgenommene Umweltkonstellationen nahmen und nehmen einen positiven Einfluß auf das affektive Befinden. (d) „Objektiv“ günstigere Umweltkonstellationen nahmen und nehmen Einfluß auf das affektive Befinden – analog der Interpretation der fakultätsbezogenen Ergebnisse (s. oben).

Mit den uns vorliegenden Befunden läßt sich zwischen den vier Thesen nicht entscheiden. (b) und (d) setzen selbst bei Studenten eines Faches und eines Semesters die Möglichkeit „objektiv“ deutlich unterschiedlicher Erfahrungen während des Studiums voraus. Hinsichtlich DID, PRA und STU ist diese weniger zu erwarten als hinsichtlich FPKS, INT und KON. Wobei auch bei der ersten Gruppe in Rech-

nung zu stellen ist, daß auch hier nicht absolute Kriterien maßgebend sein werden, sondern immer nur aufgrund einschlägiger Erfahrungen gebildete, allein oder zu mehreren konstruierte (vgl. *Helson* 1964).

Wenigstens ein Faktum in den vorgestellten Befunden verdient u. E. noch besonders erwähnt zu werden: Es schien uns angebracht, die sechs Umweltaspekte noch einmal nach „unmittelbar sozialen“ (FPKS, INT, KON) und solchen zu gliedern, die unter dem Gesichtspunkt der Studienorganisation und -konzeption zusammengefaßt werden können (DID, PRA, STU). Während wir für die erste Gruppe einen Zusammenhang mit den Befindens-Aspekten erwarteten, erwarteten wir einen solchen zur zweiten Gruppe nicht. Dieser erweist sich nun empirisch aber als durchgehender und ausgeprägter. M. a. W. sind jene, die hinsichtlich ihres affektiven Befindens im Nachteil sind, nicht nur dort gehäuft auf der „Schattenseite“ anzutreffen, wo Sozial-Affektives unmittelbar im Spiel ist: vom anderen als Partner gemeinsamer Zielverfolgung und gemeinsamen Spaßes akzeptiert sein; vom anderen (hinsichtlich Information und/oder Problembewußtsein u. U. Überlegenen) auf kollektiver Ebene angenommen sein. Sie sind auch dort schattseitig angesiedelt, wo ein Stück „offizielle Hochschule“, nicht mehr nur „Sache des einzelnen“, angesprochen ist; wo aber letztlich immer noch Momente von Ernstnehmen und Auf-das-Gegenüber-Eingehen zentral sind, wo entsprechende Signale immer noch von/über Personen gesendet werden.

### 3. Rück- und Ausblick

Die zurückliegende Auseinandersetzung hat uns auf zwei Fahrten gesetzt: eine „materialimmanente“ und eine über das Material hinausweisende.

Zur ersten: Rasch wurde sichtbar, wie wenig wir als Psychologen dieser Tage geübt sind, affektive Sachverhalte zu präzisieren und zu formulieren; wie schwierig es ist, dabei Begriffe zu umgehen, die weitverbreitete negative Wertungen beinhalten (wie „krank“, „depressiv“, „neurotisch“). Wobei letzteres nicht nur aus ethischen Gründen bedeutsam ist: Neuere Entwicklungstheorien weisen besonders darauf hin, daß scheinbar „regressives“ Verhalten auch noch im Erwachsenenalter als notwendiges Durchgangsstadium auf ein kognitiv und affektiv höheres Niveau gesehen werden kann (z. B. *Noam & Kegan* 1982).

So scheinen auch nur ausreichend weit ausholende Darstellungen sinnvoll, um eine vermutete Kohärenz der ermittelten Zusammenhänge mit bereits vorhandenen Theorieansätzen zu prüfen – unserer Daten etwa mit der oben genannten „Psychologie des Selbst“ (*Kohut* 1979), oder mit dem Modell der Kongruenz vs. Diskrepanz subjektiver und quasi-objektiver Handlungsräume (*Kaminski* 1974). Detaillierte Aussagen hinsichtlich der „Übersetzung“ von „Umwelt“ in „Psychisches“ haben immer vorrangiges Ziel einer „Außeneinflüsse“ einbeziehenden Entwicklungstheorie zu bleiben. Wie wenig davon realisiert ist, wird von *Huber* (1980, S. 534) zurecht auch für die Forschung zur Hochschulsozialisation moniert: „Zufrieden, die Ergebnisse von Hochschulsozialisation gemessen oder die Umwelt oder beides

beschrieben und Korrelationen berechnet zu haben, machen die meisten Arbeiten keine oder nur vage Andeutungen zu den inneren Beziehungen zwischen ihnen: Gegenüberstellungen von input und output, zuweilen schlicht kausal interpretiert, ersetzen den Versuch, in die black box zwischen ihnen einzudringen und den Umsetzungsprozeß selbst zu verstehen und zu rekonstruieren.“

Erst die angestrebte Vertiefung läßt die emotionale Stimmungslage des einzelnen Studenten so konkrete Gestalt annehmen wie im an den Anfang des Beitrags gestellten Zitat. Theorie und Empirie kommen so ins Lot.<sup>9</sup> Wie bedeutsam Einzelfallstudien – auch unter der weiteren Zielperspektive generalisierbarer Aussagen – sind, demonstriert das Einlassen mit einem Interview, das mit einer (Fern-)Studentin über ihre Lebenssituation geführt wurde (Heinze et al. 1980).

Die in Abschnitt 2 beigebrachte empirische Basis reicht für eine erschöpfende Diskussion dieser Art jedoch nicht aus. Man wäre auf zu viel Spekulation angewiesen. Unsere Daten sind zu ergänzen durch Material aus teilnehmender Beobachtung, offenen Einzelinterviews und Gruppendiskussionen mit verschiedenen Gruppen an der Hochschule: Studenten, Lehrende verschiedenen Status, Fachbereichsreferenten, Studienberater, Beschäftigte im Verwaltungsbereich, Architekten etc.. Erst diese Vertiefung kann – unter der Voraussetzung des gekonnten Umgangs mit „qualitativen“ Verfahren – Einblicke eröffnen: z.B. in als kontrastierend eingeschätzte, „letzte“ Aufgaben verschiedener Schwerpunkte an der Hochschule; in Vorstellungen über die Möglichkeit kumulierten, in der einschlägigen scientific community Konsens findenden „Schulwissens“. Die Vertiefung wird Konkretisierung bringen: was „Didaktische Qualität“ im Fach Chemie und im Fach Soziologie beinhaltet, was „Praxisorientiertheit“ im Fach Biologie und im Fach Psychologie bedeutet, was „Studielle Leistungsanforderungen“ in einem rechtswissenschaftlichen und einem literaturwissenschaftlichen Studium sind.

Informationsaustausch und Interpretationsbemühungen dürfen jedoch auf Dauer nicht auf den Forscher und den einzelnen Betroffenen bzw. „homogene“ Gruppen (z.B. Studenten; vgl. Wagner 1977) beschränkt bleiben. Es muß vor allem ein Gespräch zwischen den Gruppen einsetzen. Mit diesem Hinweis wechseln wir auf die zweite Fährte: Im Laufe unserer Überlegungen wurde eine Kommunikationsarmut der angedeuteten Art immer deutlicher, die angesichts der Zahl auf Reflexion drängender Beobachtungen und Thesen frappierend ist. Ob Gruppendiskussionen hier allmählich den Blick öffnen können für Details des „versteckten“, an affektiven Momenten so reichen Curriculums?<sup>10</sup> – Im Grunde sind entsprechende Perspektiven längst benannt, die im gemeinsamen Gespräch aufzugreifen sich anbietet; so auch bei Huber (1980, S. 527f., 525 u.a.m.). Es bleibt die Frage, ob jener Kollege recht behält, der die Hochschule als „einziges Abwehrsystem“ taxierte.

Sein Recht behalten wäre für die Hochschule sicher kein Vorteil. Als hochkomplexes soziales Gefüge und gesellschaftliches Subsystem ist sie gehalten, erforderliche Qualifikationen nachfolgender Generationen sicherzustellen. Die vermittelten Kenntnisse und Fertigkeiten haben sich in ähnlich komplexen sozialen Gefügen zu bewähren. Soziales und Affektives sind also da wie dort unmittelbar im Spiel; ein Transfer des „Gelernten“ ist plausibel.<sup>11</sup> Zu entscheiden ist nur, ob man dieses

„Lernen“ weiterhin seiner naturwüchsigen Entfaltung aussetzt; oder beginnt, systematisch Gedanken darüber auszutauschen.

Ergebnisse solchen Gedankenaustauschens könnten sein,<sup>12</sup>

- daß die Betonbauweise der Hochschule und die „miefenden Flure“ nicht mehr als die letzten Ursachen des Unbehagens in/mit der Hochschule erlebt werden; vielleicht auch nicht das Frau-Sein an der Universität (vgl. Klöckner 1977);
- daß persönlich erlebte Ablehnung allmählich der Einsicht in machbare interpersonelle Bezüge an der Hochschule weicht – machbar angesichts einer nicht idealiter/„sokratisch“ gegebenen Relation von Lehrenden und Studenten; daß eine insgesamt weit verbreitete „Institutionen-Naivität“ einer realistischen Haltung weicht;
- daß es Lehrenden zu vermitteln und Studenten zu erkennen gelingt, daß der Prozeß vertiefter Einsicht in Zusammenhänge nicht unbedingt einem hedonistischen Prinzip folgt, vielmehr „schmerzhaftes Ringen“, ja „Trauer“ einschließt (vgl. Kaminski 1974);
- daß man ahnte, daß das bei manchem Lehrenden obligatorische Duzen oder Lachen u. U. nur eine sublimere Art der kränkenden Entmündigung ist als jene, die Studenten in Klausuren auf reine Wissensspeicher reduziert;<sup>13</sup>
- daß begonnen wird, mit zunehmender Treffsicherheit aus der eigenen Biografie Mitgebrachtes (auf Seiten der Lehrenden ebenso wie auf Studentenseite) gegen genuine Erzeugnisse von Zuversicht und Verzweiflung, von Sympathie, Wut oder Ablehnung durch die „Hochschul-Maschinerie“ selbst abzugrenzen.

Wann setzt ein solcher Prozeß an der – bescheidener: an irgendeiner – deutschen wissenschaftlichen Hochschule ein: kein vorrangiges Klären einer akademischen „Schulfrage“ (Sozialisation in der/durch die Hochschule vs. spätes Sichtbarwerden biografisch vorgeordneter Erfahrungen?), sondern ein Wahr-Nehmen von Phänomenen, die deutlich „affektive Anteile“ haben – und eine kontinuierliche Auseinandersetzung damit. Die vom Erstautor erstmals vor zehn Jahren erhobene Forderung nach einem multi-methodischen – und „multi-theoretischen“ – Vorgehen in solchem Zusammenhang scheint an Aktualität nichts eingebüßt zu haben (s. Walter 1972).

#### Anmerkungen

<sup>1</sup> Abschluß des Manuskripts im Juni 1982. Im weiteren haben Reinhard Helmreich, Michael Konrad und Frank Krause – auf die eine oder andere Weise – einen Beitrag zur Entstehung dieser Darstellung geleistet.

<sup>2</sup> Hervorhebung durch uns.

<sup>3</sup> Die Aussagen wurden in der Form belassen, wie sie von Studenten formuliert wurden.

<sup>4</sup> A. Muschg in seinem Vorwort zu Zorn (1977, S. 22).

<sup>5</sup> Die anklingende Polemik richtet sich nicht gegen die Chance für den einzelnen; sie richtet sich gegen die Tendenz, alles „Abweichende“ möglichst schnell zu neutralisieren, es gar nicht erst zu einem allgemeineren Problem werden zu lassen (das dann einer aufwendigen Auseinandersetzung bedürfte). – Aus der in Abschnitt 2 näher beschriebenen studentischen Stichprobe hatten nach eigenen Angaben 33 Prozent eine Studienberatung, 6 Prozent eine psychotherapeutische Beratung in Anspruch genommen.

<sup>6</sup> Vollständig wird sie in der Diplomarbeit von Koch/Zippellius (1979) vorgestellt.

<sup>7</sup> Die Item- und Skalenanalyse wurde mit einem Programm von Cloetta (1971), die übrigen Analysen mit den Programmen „Oneway“ und „Break Down“ von Nie et al. (1975) gerechnet.

<sup>8</sup> Siehe oben, S. 409.

<sup>9</sup> Eine beispielhafte Arbeit der hier angestrebten Art stammt von Hildenbrand (1978).

<sup>10</sup> Bei dem Angesprochenen denken wir etwa an die Arbeit von Schlömerkemper (1974), die die Gründe zu ermitteln versucht, warum sich Primaner bei gegebener Wahlmöglichkeit zwischen verschiedenen Arbeitsgruppen zu einem Unterrichtsfach (Thema und Lehrer sind bekannt) für die eine

- oder andere Arbeitsgruppe entscheiden. Präferenzen für einen bestimmten Lehrer, bestimmte Mitschüler, ein bestimmtes Thema weisen eine Dynamik auf, in die Momente von Sympathie und Antipathie ebenso deutlich eingehen wie „sachbezogene“ Aspekte.
- <sup>11</sup> Auf unsere sporadische Frage an ehemalige Studenten, was sie aus ihrem Studium für ihre praktisch-psychologische Tätigkeit profitiert hätten, wurden häufiger sozial-affektive Momente angesprochen als solche im Bereich von Kenntnissen und technischen Fertigkeiten: im Team arbeiten gelernt (im Rahmen der Datensammlung für die Diplomarbeit), in größeren Gruppen reden gelernt, usw.
- <sup>12</sup> Die Beispiele sind unterschiedlich konkret bzw. allgemein und werden nur aufgeführt, um unseren Gedankengang einer allzu weit hergeholteten Interpretation bzw. technokratischem Mißbrauch zu entziehen.
- <sup>13</sup> Es ist uns wichtig, mit diesem Beispiel auch die Lehrenden-Seite hinsichtlich Aktivitäten anzusprechen, die deutlich eine den eigenen affektiven Haushalt stabilisierende Funktion zu haben scheinen und für deren Durchsetzung mehr „legitime“ Mittel zur Verfügung stehen als auf studentischer Seite.

## Literatur

- Arbeitsgruppe Bildungslebensläufe*: Pilotstudie über die Beobachtung und Analyse von Bildungslebensläufen (4. Bericht). Deutsches Institut für internationale pädagogische Forschung, Frankfurt 1976.
- Both, B.*: Zur Pädagogik der Glockseeschule. Vortrag auf dem Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, Regensburg 1982.
- Brandstätter, H.*: Time sampling of subjective wellbeing. In: *Hartmann, H., Molt, W., Stringer, P.* (Hrsg.): *Advances in economic psychology*. Meyn, Heidelberg 1981, 63–76.
- Brandt, S.*: Die Studienberatung an der Universität Konstanz: Ein Informationszentrum? *Uni-Info*, Nr. 108, Universität Konstanz 1980, 1–8.
- Breuer, F.*: Aspekte der Handlungsregulation im Studium. In: *Breuer, F. et al.* (Hrsg.): *Psychologie des wissenschaftlichen Lernens*. Aschendorff, Münster 1975, 11–18.
- Cloetta, B.*: LA 5 – Programm zur Itemanalyse. Universität Konstanz 1971.
- Cranach, M. v., Kalbermatten, U., Indermühle, K., Gugler, B.*: *Zielgerichtetes Handeln*. Huber, Bern 1980.
- Dann, H.-D., Helmreich, R., Müller-Fohrbrodt, G., Pfeiffer, H., Cloetta, B.*: Ist Umwelt meßbar? – Ein Versuch zur Erfassung von Ausbildungsbedingungen für den innovativen Lehrer. In: *Walter, H.* (Hrsg.): *Sozialisationsforschung*, Bd. 3. frommann-holzboog, Stuttgart 1975, 1–36.
- Dann, H.-D., Cloetta, B., Müller-Fohrbrodt, G., Helmreich, R.*: *Umweltbedingungen innovativer Kompetenz. Eine Längsschnittuntersuchung zur Sozialisation von Lehrern in Ausbildung und Beruf*. Klett, Stuttgart 1978.
- Feldman, K. A., Newcomb, Th. M.*: *The impact of college on students*. Jossey-Bass, San Francisco 1969.
- Fend, H., Knörzer, W., Nagl, W., Specht, W., Váth-Szusdzsziara, R.*: *Sozialisationseffekte der Schule*, Beltz, Weinheim 1976.
- Gösslbauer, J. P.*: Die Universität als problematische Umwelt. Zur Diagnostik von Arbeits- und Leistungsstörungen bei Studenten. In: *Janig, H. et al.* (Hrsg.): *Umweltpsychologie – Bewältigung neuer und veränderter Umwelten*. Literas-Verlag, Wien 1982, 169–174.
- Heinze, T. et al.* (Hrsg.): *Interpretation einer Bildungsgeschichte: Überlegungen zur sozialwissenschaftlichen Hermeneutik*. päd-extra-Buchverlag, Bensheim 1980.
- Helson, H.*: *Adaptation-level theory*: Harper, New York 1964.
- Hildenbrand, B.*: *Alltag und Krankheit. Ethnographie einer Familie*. Klett-Cotta, Stuttgart 1983.
- Huber, L.*: Sozialisation in der Hochschule. In: *Hurrelmann, K., Ulich D.* (Hrsg.): *Handbuch der Sozialisationsforschung*, Beltz, Weinheim 1980, 521–550.
- Izard, C. E.*: *Die Emotionen des Menschen. Eine Einführung in die Grundlagen der Emotionspsychologie*. Beltz, Weinheim 1981.
- Jegge, J.*: 8424 Embrach. Zytglogge, Bern 1982.
- Kaminski, G.*: Studieren als Handeln und Trauern. *Psychologische Beiträge* 16, 1974, 310–337.
- Klößner, B.*: Unter lauter Männern. *Kursbuch* 47, 1977, 27–42.
- Koch, B., Zippelius, E.*: Eine Untersuchung zum Zusammenhang zwischen wahrgenommenen Bedingungen der Universitätsumwelt und ausgewählten Personmerkmalen bei Studenten. Unveröff. Diplomarbeit, Universität Konstanz 1979.
- Kohut, H.*: Die Heilung des Selbst. Suhrkamp, Frankfurt 1979.
- Kohut, H.*: Summarizing reflections. In: *Goldberg, A.* (Hrsg.): *Advances in Self Psychology*. International Universities Press, New York 1980, 473–554.

- Kraiker, Ch.*: Der Begriff der Neurose. In: *Pongratz, L. J.* (Hrsg.): *Klinische Psychologie*. Hb. d. Psychologie, Bd. 8. Hogrefe, Göttingen 1977, 435–456.
- Krathwohl, D. R., Bloom, B. S., Masia, B. B.*: Taxonomie von Lernzielen im affektiven Bereich. Beltz, Weinheim 1975.
- Kuiper, P. C.*: Die Verschwörung gegen das Gefühl. Psychoanalyse als Hermeneutik und Naturwissenschaft. Klett-Cotta, Stuttgart 1980.
- Kutter, P., Roth, J. K.*: Psychoanalyse an der Universität. Selbsterfahrungs- und Supervisionsgruppen mit Studenten in Theorie und Praxis. Kindler, München 1981.
- Mertens, M.*: Emotionale Sozialisation. In: *Hurrelmann, K., Ulich, D.* (Hrsg.): *Handbuch der Sozialisationsforschung*. Beltz, Weinheim 1980, 669–692.
- Miller, A.*: Am Anfang war Erziehung. Suhrkamp, Frankfurt 1980.
- Neisser, U.*: Kognitive Psychologie. Klett, Stuttgart 1974.
- Neisser, U.*: Kognition und Wirklichkeit. Prinzipien und Implikationen der kognitiven Psychologie. Klett-Cotta, Stuttgart 1979.
- Nie, N. H.* et al. (Hrsg.): *SPSS – Statistical package in the social sciences*. McGraw-Hill, New York <sup>2</sup>1975.
- Noam, G., Kegan, R.*: Soziale Kognition und Psychodynamik: Auf dem Weg zu einer klinischen Entwicklungspsychologie. In: *Edelstein, W., Keller, M.* (Hrsg.): *Perspektivität und Interpretation*. Beiträge zur Entwicklung des sozialen Verstehens. Suhrkamp, Frankfurt 1982, 422–460.
- Schmidt-Atzert, L.*: Emotionspsychologie. Kohlhammer, Stuttgart 1981.
- Schuch, A.*: Gelernte Hilflosigkeit – ausschließlich ein Problem unangemessener Kognitionen? Beltz, Weinheim 1982.
- Urban, W.*: Persönlichkeitsstruktur und Unterrichtsverhalten. In: *Janig, H.* et al. (Hrsg.): *Umweltpsychologie – Bewältigung neuer und veränderter Umwelten*. Literas-Verlag, Wien 1982, 179–184.
- Wagner, W.*: Uni-Angst und Uni-Bluff. Wie studieren und sich nicht verlieren. Rotbuch, Berlin <sup>2</sup>1979.
- Walter, H.*: Schulökologie. Zur Dimensionierung schulischer Sozialisationsverhältnisse. Zentrum I Bildungsforschung: Forschungsbericht 18, Universität Konstanz 1971.
- Walter, H.*: Schulökologie. In: *Hoffmann, D., Tütken, H.* (Hrsg.): *Realistische Erziehungswissenschaft*. Schroedel, Hannover 1972, 419–434.
- Walter, H.*: Amerikanische College-Forschung: Einige Trends und Schlußfolgerungen. In: *Bargel, T.* et al. (Hrsg.): *Sozialisation in der Hochschule*. Blickpunkt Hochschuldidaktik 37. Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik, Hamburg 1975, 111–117.
- Zorn, F.*: Mars. Kindler, München <sup>8</sup>1977.

Verfasser:

Prof. Dr. Heinz Walter, Universität Konstanz, Fachgruppe Psychologie, Postfach 5560, 7750 Konstanz.  
Dipl. Psych. Hans-Uwe Hohner, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Lentzeallee 94, 1000 Berlin 33.  
Dipl. Psych. Brigitte Koch, Meisengasse 32, 6000 Frankfurt 1.