

Studierende als Bildungsarchitekt_innen

Abschlussbericht des Forschungsprojekts

*Bildung und Diversität – Diverse Lebenslagen am Fachbereich 01 (Architektur)
entdecken und gestalten*

Projektleitung

Prof. Dr. Claudia Streblov-Poser
E-Mail: claudia.streblov@fh-dortmund.de

Prof. Dr. Jochem Kotthaus
E-Mail: jochem.kotthaus@fh-dortmund.de

Mitarbeitende

Nina Erdmann, MA
E-Mail: nina.erdmann@fh-dortmund.de

Ken-Michael Neusser, BA
E-Mail: ken-michael.neusser@fh-dortmund.de

Dr. Daniela Templin
E-Mail: daniela.templin@fh-dortmund.de

Weitere Mitarbeit:

Nina Leicht, cand. B.A. Soz.-Arb.

Sina Levenig, cand. B.A. Soz.-Arb.

Projektlaufzeit 1. April 2016 bis 30. Juni 2018

Kooperationspartner_innen am FB 01:

Prof. Ralf Dietz
E-Mail: ralf.dietz@fh-dortmund.de

Prof. Diana Reichle
E-Mail: diana.reichle@fh-dortmund.de

Mitarbeitende

Yesim Tekinbas, M. Sc.
E-Mail: yesim.tekinbas@fh-dortmund.de

Inhaltsverzeichnis

1	Kontext der Forschung	4
2	Annäherung an den Stand der Forschung, Forschungsinteressen und Fragestellung der Untersuchung	6
3	Methodologischer Zugang und Forschungsprozess	8
3.1	Erhebungsmethoden	8
3.2	Auswertungsmethode	9
3.3	Konstitution des Samples und Forschungsprozess	10
4	Ergebnisse: Architekturstudium zwischen Kooperation und Konkurrenz	13
4.1	Orientierungen der Studienaufnahme und -bewältigung	14
4.1.1	Orientierung akademische Identifikation	14
4.1.2	Orientierung pragmatische Emanzipation	17
4.1.3	Orientierung ambivalente Verpflichtung	20
4.1.4	Orientierung kreative Selbstverwirklichung	22
4.2	Bildungsarchitektur: Zur sozialen Konstruktion von Studienbedingungen	26
4.2.1	Studienstruktur, Curriculum und Prüfungsanforderungen	29
4.2.2	Arbeitsbelastung und Zeitaufwand	31
4.2.3	Solidarität, Kooperation und Konkurrenz zwischen Studierenden	32
4.2.4	Symmetrische und asymmetrische Kommunikation mit Lehrenden	38
4.2.5	Substitution und Subversion als ungewöhnliche Strategien der Bewältigung von Leistungsanforderungen	40
5	Diskussion: Von der Betrachtung sozialer Ungleichheit zur studentischen Heterogenität in der Fachkultursozialisation in der Architektur	44
5.1	Heterogenitätssensible Fachkulturforschung	45
5.2	Heterogenitätssensible Hochschulsozialisationsforschung	47
5.3	Heterogenitätssensible Fachkulturforschung an Hochschulen für angewandte Wissenschaften	48
6	Ausblick und Anregungspotentiale der Ergebnisse	50
6.1	Anregungspotentiale für die Hochschul- und Fachbereichsentwicklung	50
6.2	Anregungspotentiale für weitere Forschung	53
6.3	Zusammenfassung: Zentrale Ergebnisse und Empfehlungen	57
7	Literatur	59

Dieser abschließende Forschungsbericht ist das Ergebnis eines zweijährigen Forschungsprozesses (01.04.2016 – 30.06.2018). Die Zwischenschritte und Teilergebnisse dieses Forschungsprozesses wurden kontinuierlich mit dem Fachbereich 01 diskutiert. Dieser Bericht hat den Projektpartnern im Fachbereich 01 (Prof. Ralf Dietz, Prof. Diana Reichle und Yesim Tekinbas, M. Sc.) vorgelegen und wird dem Rektorat nach Abstimmung mit dem Fachbereich 01 übergeben. Sehr gerne stehen wir für eine gemeinsame Präsentation der Ergebnisse zur Verfügung.

3

Dortmund, im Juli 2018

Arbeitsstelle für regionale Sozialarbeitsforschung (AreSo)

FB 08 Angewandte Sozialwissenschaften

Prof. Dr. Jochem Kotthaus & Prof. Dr. Claudia Streblov-Poser

1. Kontext der Forschung

“Bildung und Diversität – Diverse Lebenslagen am Fachbereich 01 entdecken und gestalten“ lautete der Titel des in Kooperation der Fachbereiche 01 (Architektur) und 08 (Angewandte Sozialwissenschaften) an der Fachhochschule Dortmund durchgeführten Forschungsprojekts, das für den Fachbereich 08 zum 30.06.2018 endete. Im Anschluss an den Zwischenbericht des Forschungsprojekts vom Oktober 2017 werden im Folgenden die Ergebnisse des Forschungsprojekts in einem abschließenden Bericht dargestellt. Die Ergebnisse werden in einer Typologie dargestellt, die unterschiedliche Umgangsweisen mit den Anforderungen des Studiums der Architektur abbildet. Damit erweitert sich der Bericht im Unterschied zum Zwischenbericht vor allem um die differenzierte Darstellung von Ergebnissen, wohingegen Teile zum Forschungsaufbau komprimierter dargestellt werden.

Ausgangspunkt des zugrunde liegenden Projekts waren Beobachtungen zunehmender Vielfalt der Herkunft und der Zugänge zum Studium unter Studierenden am Fachbereich Architektur der Fachhochschule Dortmund, die jedoch jenseits einer quantitativen Feststellung durch die Studierendenbefragungen bislang kaum differenziert empirisch betrachtet worden sind.¹ Diese spezifischen Beobachtungen des Fachbereichs Architektur und die makroperspektivisch sichtbaren Veränderungen der Studierendenschaft sind der Ausgangspunkt dieses Forschungsprojekts an der Fachhochschule Dortmund. Die Entwicklung des Projekts aus dem Gleichstellungsplan der Hochschule und den Interessen des Fachbereichs 01 (in den Jahren 2013 bis 2015) wurde bereits im Zwischenbericht dargestellt. Dennoch sei an dieser Stelle, nur erinnernd, aus dem Projektantrag zitiert:

„Die Vielfalt der Studierenden am Fachbereich Architektur hat in den vergangenen Jahren zugenommen. Insbesondere sind die Milieus, aus denen die Studierenden kommen, zunehmend andere. Sowohl in Bezug auf die Vorkenntnisse und Kompetenzen als auch die Wertvorstellungen kann das ehemals Selbstverständliche nicht mehr als gegeben vorausgesetzt werden. Der Fachbereich 01 befindet sich damit in einer die Fachhochschule grundsätzlich betreffenden Entwicklung: Mit Becker et al. (2010) kann konstatiert werden, dass sich Studiengruppen weder zufällig zusammensetzen noch die Studiengangswahl ein besonderes Interesse am Thema selbst darstellt, sondern ein Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Studienfachwahl besteht und zwar insofern als das Studienfach als Spezialfall der Ausbildungsentscheidung und der späteren Berufstätigkeit (oder deren Vermeidung) zu werten ist. Es kann mit Kieserling gemutmaßt werden, dass Fachhochschulen im Zuge der Veränderungen ihrer Studierendenschaft zumindest graduell in ihrer inhaltlichen, strukturellen und organisatorischen Ausrichtung auf die Bedürfnisse ihrer Studierenden Rücksicht nehmen (vgl. Kieserling 2009, S. 36). Daher stehen auch am Fachbereich Architektur „(n)eben dem Fachwissen [...] das Fachverständnis und die Förderung von individuellen Persönlichkeiten“ im Mittelpunkt (<http://www.fh-dortmund.de/de/fb/1/studium/index.php>)“.

Mit der gewählten Problemstellung wird also an aktuelle Fragen der Hochschulforschung angeknüpft. Vorliegende Forschungs- und Diskussionsbeiträge bleiben jedoch nicht bei der bloßen Feststellung einer zunehmenden Diversität oder Heterogenität von Studierenden stehen. Vielmehr kursiert die Annahme, dass heutige Studienangebote noch immer nach einem *One-size-fits-all approach* konzipiert sind und schon deshalb nicht alle unterschiedlichen Typen von Studierenden gleichermaßen mit den bestehenden

¹ Neben diesen hochschulspezifischen Beobachtungen veränderten sich Rahmenbedingungen in der Praxis der Architektur beispielsweise durch veränderte Bedingungen der Aufnahme in die Architektenkammer für Absolvierende eines Architekturstudiengangs. Im bundesdeutschen Vergleich empirischer Untersuchungen zeigen sich quantifizierbare Veränderungen in der Studierendenschaft, die sich primär als deutlich erhöhter Anteil weiblicher Studierender zeigen.

Studiermöglichkeiten zurecht kommen können. Eine andauernde Ausrichtung auf ‚klassische Normalstudierende‘² führe insgesamt zu einer fehlenden Passung zwischen Studierenden und Hochschule (vgl. insbesondere Egger 2015: S.19), von der – ungeachtet solcher Reformbestrebungen und QDL-Maßnahmen, mit denen ähnliche Effekte wie in der sogenannten ‚individuellen Förderung‘ innerhalb des Schulsystems erreicht werden sollen – immer mehr Studienanfänger_innen betroffen seien. Hier lässt sich vorwegnehmen: Für die von uns untersuchten Studierenden lassen sich tatsächlich auch derartige Passungsprobleme feststellen, welche aber nicht weiter dramatisch scheinen, denn es lässt sich ebenfalls konstatieren, dass sie *trotz alledem* studieren. Wie das möglich ist bzw. welche individuellen und/oder kollektiven Strategien entwickelt werden, um den Rahmenbedingungen des Studiums letztendlich erfolgreich zu begegnen, wird anhand der Forschungsergebnisse (Kap. 4.1 und 4.2) sichtbar.

Gleichermaßen ist mit den Ergebnissen dieser ‚kleinen‘ Studie ein erster Grundstein zur Schließung einer ebenso eklatanten wie dringend bearbeitungsbedürftigen Lücke gelegt. Wie bereits Niederbacher/Herbertz/Hitzler (2010, S. 21) betont haben, wird in der thematisch einschlägigen Literatur zur Hochschulforschung an einer einseitigen Perspektive auf Studierende festgehalten, wohingegen die Potenziale einer umgekehrten Blickrichtung – nämlich der von Studierenden auf ihre Hochschule – nicht einfach nur brachliegen, sondern bisher kaum jemals „*ernsthaft in Erwägung gezogen*“ worden sind. Bildlich gesprochen werden mit der Ergebnispräsentation innerhalb dieses Abschlussberichts erste authentische Eindrücke des Studierens durch die Augen der Studierenden vermittelt: Diese werden im Lichte der Diskussion zur Hochschulforschung (5.) betrachtet. Im Anschluss daran werden Anregungen für Hochschulpraxis bzw. Fachbereichsentwicklung (6.1) und Hochschulforschung (6.2) gegeben. Für einen Überblick über die Forschungsergebnisse findet sich abschließend eine kurze Zusammenfassung des Berichts (6.3).

² Diese weisen typischerweise folgende Charakteristika auf: Abitur mit sehr gutem Notendurchschnitt und idealerweise entsprechenden Noten in verwandten Fächern des gewählten Studienfachs, Vermittlung von Vorwissen und akademischem Habitus durch ein bildungsbürgerliches Elternhaus, gesicherte Finanzierung des Studiums und des Lebensunterhalts, so dass ein Vollzeitstudium möglich ist und in Regelstudienzeit abgeschlossen werden kann, Muttersprachler_innen ohne Migrationsgeschichte, Wahl von Fach und Studienort auf der Basis umfassender Vorinformation, ausgeprägte Selbstlernkompetenz, Motivation, Ehrgeiz etc., deren Fehlen möglicherweise durch die innere Bereitschaft ausgeglichen werden kann, das Studium vorübergehend zum Lebensmittelpunkt werden zu lassen (vgl. auch: Burckhardt 2015, S. 17). Nochmal anders auf den Punkt gebracht: „*Die Normalitätsannahme besagt, dass für ein sinnvolles und erfolgreiches Studium die Hochschule in der Zeit des Studiums die zentrale Agentur des Alltags der Studentinnen und Studenten zu sein habe*“ (Niederbacher/Herbertz/Hitzler 2010, S. 22) – verbunden mit einem ausgeprägten Bestreben nach Transition vom Studium ins Berufsleben und damit einhergehend von der Jugendphase ins Erwachsenenalter.

2. Annäherung an den Stand der Forschung, Forschungsinteressen und Fragestellung der Untersuchung

Es gilt seit Jahren als gesicherter und robuster Befund, dass sich die Studierendenschaft an Hochschulen für angewandte Wissenschaften grundsätzlich heterogener und in deutlich geringerem Maße aus bildungsaffinen Milieus stammend darstellt als an Universitäten (vgl. Middendorf et al. 2013, Middendorf et al. 2016).

“Knapp sechs von zehn Studierenden an Fachhochschulen stammen aus einem nicht-akademischen Elternhaus (58%, davon 44% Bildungsherkunft „mittel“ und 14% „niedrig“), während 26 Prozent der Studierenden der Herkunftsgruppe „gehoben“ und 16 Prozent der Herkunftsgruppe „hoch“ zuzuordnen sind. Damit ist an Fachhochschulen der Anteil Studierender aus einer Familie, in der Vater und Mutter ein Hochschulstudium abgeschlossen haben, etwa halb so groß wie an Universitäten. Dort stammen 58 Prozent der Studierenden aus einem akademischen Elternhaus (davon 30% Bildungsherkunft „gehoben“ und 28% „hoch“), wohingegen elf Prozent der niedrigen und 31 Prozent der mittleren Herkunftsgruppe angehören“ (Middendorf et al. 2016, S. 28).

Diese Ergebnisse korrespondieren mit der Studieneingangsbefragung der Fachhochschule Dortmund (vgl. Uloth 2016). Dabei beziehen sich die Feststellungen dieser Heterogenität auf statistisch messbare und quantifizierbare Faktoren: Eine Einwanderungsgeschichte, Geschlechterverteilungen im Studiengang und vor allem die Fragen nach einem akademischen bzw. nicht-akademischen Elternhaus sowie nach dem Weg des Erreichens der Hochschulzugangsberechtigung sind adäquat mittels Fragebogen erfassbar. Die auffindbaren quantitativen Daten geben jedoch jenseits einer Feststellung dieser Heterogenitätsmerkmale keinen Aufschluss über die Zugänge zum Studium und das Erleben des Studiums durch die Studierenden. Quantitative Erhebungen ermöglichen einen Zugriff auf die kommunizierbaren Wissensbestände angesichts spezifisch generierter Items und sind in der Lage, z.B. Tendenzen sozialer Erwünschtheit in den Antworten zu berücksichtigen. Sie ermöglichen keine Zugänge zum Erleben und den sogenannten „Relevanzsetzungen“ Studierender,³ die handlungsleitend relevant werden. Diese Relevanzsetzungen verschließen sich einer einfachen Abfrage mittels Fragebogen, da sie nicht ohne Weiteres einer Reflexion durch Versprachlichung zugänglich sind – dies ist eine Besonderheit handlungsleitenden Wissens.⁴ Dieses handlungsleitende Wissen wird im Zugang zum Studium, im Erleben des Studiums und im Übergangsprozess in eine berufliche Tätigkeit als Orientierung wirksam. Diese Orientierungen strukturieren die Formen des Handelns und den Umgang mit Herausforderungen, vor denen Studierende bei Studienbeginn und während ihres Studiums stehen.

Im Hinblick auf die Frage nach genaueren Bedingungsgefügen, die durch unterschiedliche Heterogenitätserfahrungen während des Studiums der Architektur an Fachhochschulen zustande kommen und wirksam werden, liegen genauso wenig Untersuchungen vor, wie zum Studienerleben und zur Studienbewältigung in der Architektur unter bildungsungleichen Ausgangsbedingungen. Das 2017 abgeschlossene Forschungsprojekt „Studienpioniere“ der Hochschule Düsseldorf (vgl. Evertz/Schmitt 2016) nahm zwar das Erleben Studierender an Fachhochschulen in den Fokus, richtete den Blick jedoch nur begrenzt auf die unterschiedlichen Fachbereiche. Das Forschungsprojekt fokussierte vielmehr das Erleben und

³ Relevanzsetzungen, auch Sinnsetzungsprozesse oder Orientierungen genannt, sind im Rückgriff auf wissenssoziologische Überlegungen entscheidend für die Genese von Handlungsmustern, weswegen sie im Rückgriff auf Bohnsack als handlungsleitende Orientierungen bezeichnet werden (vgl. Bohnsack 2011).

⁴ Unter einer sozialwissenschaftlichen Perspektive würde man angemessener von „impliziten Wissensbeständen“ sprechen (vgl. Knoblauch 2005).

Handeln *First-Generation-Studierender*, also Studierender, die als erste ihrer Familie eine Hochschule besuchen.

Die Erforschung dieser Prozesse der Entstehung und Entwicklung handlungsleitenden Wissens ist nur einer *qualitativ-rekonstruktiven Herangehensweise* zugänglich. Qualitativ-rekonstruktive Forschung ermöglicht mittels nicht-standardisierter Verfahren Zugänge zu den handlungsleitenden Wissensbeständen, indem sie Relevanzsetzungen rekonstruiert – mittels Zugängen zu Erfahrungswissen, das nur erzählt und nicht erfragt werden kann. Was kennzeichnet also handlungsleitende Orientierungen Studierender der Architektur an der Fachhochschule Dortmund unter der Berücksichtigung sehr unterschiedlicher lebensweltlicher Zugänge?

An diese Lücke schließt das Projekt mit einem rekonstruktiv-qualitativen Forschungsdesign an.⁵

⁵ Im Rahmen des Forschungsprojekts wurden bewusst ‚klassische‘ Erhebungs- und Auswertungsmethoden gewählt, um methodisch und methodologisch generell anschlussfähig an rekonstruktive Bildungsforschung zu bleiben. Die Fachhochschule Dortmund verfügt somit über Studienergebnisse, die im Kontext rekonstruktiver Bildungsforschung (tertiärer Bereich) Bedeutung finden können.

3. Methodologischer Zugang und Forschungsprozess

Eine kurze Bemerkung zur Konstruktionsplanung dieses Berichts: Die Ausführungen in diesem Kapitel sind für sozialwissenschaftlich affine Lesende gedacht, die sich für den Aufbau und Prozess der Untersuchung interessieren. Allen anderen empfehlen wir das Weiterlesen in der Ergebnisdarstellung (Kap. 4.).

Für das Verständnis der Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung ist es notwendig, die Verortung im interpretativen Paradigma empirischer Sozialforschung zu verstehen. Damit geht einher, soziale Zusammenhänge als grundsätzlich vorstrukturiert durch Konstruktionen der beteiligten Subjekte zu begreifen, denen sich Forschung verstehend anzunähern hat (vgl. Schütz 1971). Methodologisch gesprochen verweigert sich interpretative Forschung der Idee einer Welt, die unabhängig von den Konstruktionen der Akteure existiert (vgl. Berger/Luckmann 1969). Interpretative Forschung setzt sich somit das Ziel, Wirklichkeit so zu erfassen, wie die Forschungssubjekte – in unserem Fall Studierende der Architektur – sie verstehen.

Die hier verwendete Dokumentarische Methode ermöglicht es, Orientierungsrahmen zu rekonstruieren, die das Handeln der Forschungssubjekte strukturieren und leiten. Die Ergebnisse werden nicht in der Logik einer verteilungstheoretisch orientierten Studie sichtbar, die Quantitäten von Einstellungen, Meinungen oder Merkmalen abbildet, wie es zum Beispiel die Studieneingangsbefragung unserer Fachhochschule durch große Stichproben leistet. Die Ergebnisse der hier vorliegenden Studie zeigen stattdessen die Qualitäten von Merkmalen in unterschiedlichen Ausprägungen im Feld.

Um dies an einem Beispiel zu illustrieren: Die Studieneingangsbefragung kann in der *Breite* Aussagen darüber liefern, wie viele Studierende am Fachbereich Architektur aus nicht-akademischen Elternhäusern studieren. Unsere Studie kann aus der *Tiefe* zeigen, wie ein nicht-akademisches Elternhaus zur Entwicklung eines Wegs ins Studium führen kann und welche handlungsleitenden Wissensbestände dabei als Orientierungen wirksam werden. Die Studie ermöglicht keine quantitativen Aussagen zur Häufigkeit dieser Qualitäten im Feld – also dem Fachbereich Architektur – zeigt jedoch durch den Aufbau der Ergebnisse als Typologie, wie ein generalisierender Übertrag auf weitere Zusammenhänge möglich ist. Die Ergebnisse stehen so für mehr als die einzelnen erhobenen Daten in der Studie.

8

3.1 Erhebungsmethoden

Als Erhebungsverfahren wurden *narrative Interviews* (vgl. Schütze 1983) und *Gruppendiskussionen* (vgl. Loos/Schäffer 2001) gewählt, die wir im Folgenden als Methoden der Datenerhebung in der qualitativ-rekonstruktiven Sozialforschung kurz vorstellen wollen.

Narrative Interviews zeichnen sich durch eingangs gesetzte Aufforderung zum Erzählen aus, die auf eine freie Entfaltung durch die Informant_innen zu ihrem Leben oder zu bestimmten Themen abzielen. Erst am Ende der Erzählung zu einem bestimmten Thema werden durch die Interviewer_innen Fragen gestellt, welche die Erzählung ergänzen und erweitern. Wir haben Studierende gebeten, uns die Geschichte ihres Studiums der Architektur zu erzählen. Die Aufforderung zur Erzählung war wichtig, um Narrationen zu entwickeln, in denen die Relevanzsetzungen der Befragten sichtbar werden konnten – was zu welchem Zeitpunkt wo und wie in ihrem Studium wichtig geworden ist. Dabei ging es zunächst nicht um das Studium der Architektur, sondern um die Darstellung der Bildungsgeschichte. Innerhalb

dieser Darstellung kamen Entwicklungen zum Vorschein, die zur Aufnahme des Architekturstudiums führten und etwas von der Relevanz des Architekturstudiums in der Entwicklung der gesamten Bildungsgeschichte zeigten. Im Anschluss an die Erzählung der Befragten wurde es so zunächst möglich, durch immanente Nachfragen die Erzählung der Befragten auszudehnen und nur knapp angesprochene Ereignisse in der Darstellung zu erweitern.

Danach erst wurde das Architekturstudium zum expliziten Thema des Interviews, indem gezielt Fragen zum Erleben einzelner Aspekte des Studiums gestellt wurden. Häufig waren diese im Verlauf der Erzählung bereits zum Thema geworden und wurden im Nachfrageteil nur noch bereichert. Dabei ging es uns insbesondere darum, das Erleben des Architekturstudiums an der Fachhochschule Dortmund in all seinen Aspekten in den Blick zu bekommen. Wir haben angesprochen, wie die Entscheidung für den Studiengang Architektur zustande gekommen ist und wie dies mit der Entscheidung für Dortmund als Studienort sowie für die Fachhochschule zusammenhängt. Wir haben Studierende danach gefragt, wie sie Belastungsmomente sowie Momente des Erfolgs im Studium erleben. Wir gingen auf die Erfahrungen mit Praktika und Arbeit in Arbeitsfeldern für Architekt_innen ein. Darüber hinaus wurden Unterstützungsstrukturen inner- und außerhalb des Studiums zum Thema unserer Interviews. Abschließend fragten wir Studierende nach in ihrem Leben wahrgenommenen Veränderungen durch das Studium und nach ihren Ideen für die Zukunft.

Durch die Aufforderung, die eigene Geschichte zu erzählen – in diesem Fall die Geschichte zur Aufnahme des Architekturstudiums – und anschließend narrativ nachzufragen, entstand ein Setting, in dem die Erzähler_innen über Erlebtes berichteten, ihre Handlungen argumentierten oder auch Standpunkte vertraten. Durch dieses Vorgehen wurde es in der Analyse möglich, die Narrationen von Befragten, die sich entlang des subjektiven Erlebens entwickelten und die argumentative Auseinandersetzung, die die reflexive Auseinandersetzung zu bestimmten Aspekten des Erlebens zeigten, miteinander in Beziehung zu setzen.

In sogenannten *Gruppendiskussionen* geht es darum, Menschen mit geteilten Erfahrungsräumen (wie z.B. das Architekturstudium an der Fachhochschule Dortmund) gemeinsam ins Gespräch zu bringen, um etwas über diesen gemeinsamen Erfahrungsraum und damit einhergehende handlungsleitende Orientierungen herausfinden zu können. Hier haben wir Architekturstudierende gemeinsam ins Gespräch über ihr Studium gebracht.⁶

3.2 Auswertungsmethode

Die Auswertung der generierten Daten erfolgte mittels der Dokumentarischen Methode (Bohnsack et al. 2013). Mit der dokumentarischen Methode ist darauf gezielt, Relationen von Erfahrungen und Orientierungsrahmen von Gruppen oder einzelnen Personen in einem spezifischen Erfahrungsraum zu rekonstruieren. Die Anwendung der Dokumentarischen Methode bietet sich für diese Studie nachgerade an, da sie zum einen als Verfahren entwickelt wurde, um Gruppendiskussionen auszuwerten, sich zum anderen jedoch genauso als Verfahren zur Datenauswertung von narrativen Interviews eignet.

⁶ Im Projektverlauf fanden insgesamt drei Gruppendiskussionen statt – eine davon zum Zweck der Kontrastierung an einer anderen Hochschule, aber ebenfalls mit Studierenden des Fachs Architektur. Letzteres Datenmaterial sollte Aufschluss über Spezifika der Studienbedingungen an unterschiedlichen Hochschulen liefern, aber auch fachkulturelle Gemeinsamkeiten erkennbar machen.

Für die Dokumentarische Methode ist es grundlegend von Bedeutung, nach Karl Mannheim (1964) zwischen „immanentem Sinngehalt“ und „Dokumentsinn“ einer Äußerung (in einem Interview oder einer Gruppendiskussion) zu unterscheiden.⁷ Diese Unterscheidung strukturiert den Interpretationsprozess einer Untersuchung: Während es sich beim immanenten Sinngehalt für die Erzähler_in um die Darstellung von Anlässen sowie Intentionen und deren Bedeutung handelt, zielt die Rekonstruktion des Dokumentsinns darauf ab, wie ein Anlass oder eine Intention dargestellt wird (vgl. Nohl 2008, S. 8).⁸

Um dies an einem Beispiel zu illustrieren: Gruppenarbeiten im Architekturstudium sind ein häufig auffindbares Thema in den Daten dieser Studie. In der Interpretation der Daten haben wir jeweils untersucht, *was* Studierende zum Thema Gruppenarbeiten erzählt haben (die sogenannte formulierende Interpretation) und in einem zweiten Schritt (reflektierende Interpretation), *wie* sie das Thema Gruppenarbeiten zum Gegenstand gemacht haben (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, S. 294 ff.). Aus dieser Zusammenschau lassen sich in einem fortwährenden Vergleich unterschiedlicher Datenmaterialien die Orientierungsrahmen rekonstruieren, die die Ergebnisse darstellen.

3.3 Konstitution des Samples und Forschungsprozess

Mit der Orientierung an einem interpretativen Forschungsparadigma geht einher, dass die “Stichprobe“ der Befragten nicht vor der Untersuchung feststeht, sondern sich im Laufe der Forschung durch theoretisches Sampling bildet. Die Konstitution eines solchen Samples nimmt ihren Ausgangspunkt in spezifischen Heuristiken. In dieser Untersuchung war die zentrale Ausgangsheuristik, Interviews mit Studierenden der Architektur zu führen, die eine Migrationsgeschichte⁹ mitbringen und dabei sowohl Männer als auch Frauen ins Sample aufzunehmen. Vor dem Hintergrund der Analyse dieser ersten Daten, die aufgrund der Ausgangsheuristik gewonnen wurden, bildeten sich erste Annahmen zu in den Interviews sichtbaren Kontrasten, die die Beachtung weiterer Unterscheidungen notwendig machten. Der Forschungsverlauf und die ersten Ergebnisse brachten eine Abkehr von den Ausgangsheuristiken mit sich. Wir erweiterten das Sample aufgrund der ersten Befunde um zwei Gruppen: Studierende ohne Migrationsgeschichte und Studierende aus Akademikerfamilien. Wir haben bereits im Zwischenbericht dargestellt, dass unsere Ergebnisse zeigen, dass eine Fokussierung auf die Differenzlinie Migration zu kurz greift und dass es Überschneidungen unterschiedlicher Linien der Diversität unter Studierenden sind, die sich in den Orientierungen in der Studieneingangsphase und deren Entwicklung im Studium zeigen. Dieses sogenannte theoretische Sampling (vgl. Glaser/Strauss 1967, S. 45), d.h. die schrittweise Konfrontation der Ergebnisse mit neuem Datenmaterial, haben wir in den letzten Monaten genutzt, um in einem abschließenden Schritt unsere Ergebnisse auf den Aspekt der Hochschulspezifität hin zu beleuchten. Wir haben Interviews mit Architekturstudierenden an der Fachhochschule Bochum geführt, um zu sehen, inwieweit sich damit andere Anhaltspunkte für die Entwicklung der Typologie ergeben, als es bislang der Fall war. Durch diese Perspektive bieten sich Anhaltspunkte zu Aussagen, inwieweit die rekonstruierten Orientierungsrahmen typisch für die Fachhochschule Dortmund sind und an welchen Punkten sie sich unterscheiden. Die nachfolgende Tabelle zeigt einen Überblick über das insgesamt für

⁷ Wie sich die Grundzüge der Dokumentarischen Methode gestalten und was unter einem „immanenten Sinngehalt“ oder „Dokumentsinn“ zu verstehen ist, siehe Bohnsack et al. (2013).

⁸ Mit Bohnsack (2017) gesprochen: Entscheidend ist nicht, was gesagt wird, sondern wie es gesagt wird.

⁹ Vgl. zu einer differenzierten Betrachtung von Migrationstypen Gogolin/Pries 2004.

die Studie gebildete Sample.

ABB. 1: Sample (Bildung und Diversität)

Code	sex	Akadem. Elternhaus	Hochschulzugangsberechtigung	Migrationsgeschichte	Studienphase
Arla	Female	Nein	Fachabitur	1. Generation	Abschlussphase
Benu	Female	Ja	Fachabitur	1. Generation	mittlere Studienphase
Ceba	Female	Ja	Fachabitur	2. Generation	Abschlussphase
Dore	Female	Nein	Fachabitur	2. Generation	Abschlussphase
Eda	Female	Nein	Abitur	2. Generation	mittlere Studienphase
Fee	Female	Nein	Fachabitur	Nein	Abschlussphase
Grit	Female	Nein	Fachabitur	Nein	Abschlussphase
Han	Male	Nein	Fachabitur	2. Generation	mittlere Studienphase
Ivo	Male	Nein	Fachabitur	2. Generation	Abschlussphase
Juno	Male	Ja	Abitur	Nein	mittlere Studienphase
Kelo	Male	Nein	Fachabitur	Nein	Abschlussphase
Len	Male	Nein	Abitur	Ja	Anfangsphase
Mun	Male	Ja	Abitur	Nein	Anfangsphase
Nor	Male	Nein	Abitur	1. Generation	Anfangsphase
Ola	Female	Nein	Abitur	Nein	Abschlussphase
Pen	Female	Ja	Abitur	Nein	Abschlussphase

Das Sample umfasst 16 Studierende der Architektur an der Fachhochschule Dortmund und der Fachhochschule Bochum zu unterschiedlichen Zeitpunkten ihres Studiums. Der Zugang zu den Studierenden wurde teilweise durch den Fachbereich Architektur an der Fachhochschule Dortmund vermittelt, teilweise selbst geschaffen.

Im Forschungsprozess wurden sowohl von allen narrativen Interviews als auch von den Gruppendiskussionen Transkriptionen (zum Teil als Volltranskriptionen, zum Teil als Auszüge aus Interviews und Gruppendiskussionen) angefertigt, welche mit der Dokumentarischen Methode ausgewertet wurden. Dazu wurden die Transkripte in einem ersten Schritt vollständig formulierend interpretiert, d.h. in übergreifende und ausdifferenzierte Themen aufgeschlüsselt und thematisch analysiert. Im zweiten Schritt wurden diese Interpretationen reflektierend interpretiert. Dabei wurde vor allem das Wie der Darstellung im Interview oder in der Gruppendiskussion in den Blick genommen, d.h. es wurde in der sogenannten reflektierenden Interpretation analysiert, wie spezifische Themen bearbeitet wurden und wie sich diese Formen des Bearbeitens in Bezügen zu dem Gesagten in Form von Anschlussäußerungen finden lassen.¹⁰

Mit jedem neuen Einzel- oder Gruppeninterview wurden die bestehenden Vergleichshorizonte schärfer

¹⁰ Um das an einem Beispiel zu erläutern: Den Orientierungsrahmen akademische Identifikation kennzeichnet eine durchgehende akademische Orientierung bei gleichzeitigem Fachinteresse an der Architektur. Die Bearbeitung sehr unterschiedlicher Themen (Gruppenarbeiten, Belastungen im Studium, Praktika) im Interview erfolgt in einer Weise, in der sich diese akademische Orientierung und die selbstverständliche Zugehörigkeit zu einem akademischen Milieu als wiederkehrendes Muster der Darstellung in den Daten rekonstruieren lässt.

konturiert oder ausdifferenziert. Zudem förderte die Auseinandersetzung mit immer neuen Interviewdaten zusätzlich neue Vergleichshorizonte zutage, die wiederum auch an die bereits zuvor interpretierten Daten angelegt werden konnten. Über die kumulative Aufschichtung von Analyseebenen und ihre Feinanalyse konnten die für den Zwischenbericht herausgearbeiteten Typen noch detaillierter beschrieben und damit auch klarer voneinander abgegrenzt werden. Wir stellen die Ergebnisse in Form einer Typologie vor.¹¹ Diese Typologie liefert eine Perspektive auf die empirisch rekonstruierten Orientierungsrahmen in Form einer Idealtypendarstellung. Das heißt, ein „Fall“ (ein Interview oder eine Gruppendiskussion) findet sich in der Typologie nie als reale Darstellung, sondern zeigt, wie sich die rekonstruierten Orientierungsrahmen einzelner Fälle auf Gemeinsamkeiten in einem „Idealtyp“ verdichten lassen, der so in der Realität nicht existiert.¹² Die Typologie ermöglicht so eine Perspektive auf die Orientierungsrahmen und zeigt gleichzeitig mehr als die Orientierungsrahmen eines einzelnen Falls: Durch die Konstruktion von Idealtypen ist der Transfer der Ergebnisse auf ein weiteres Feld möglich und beschränkt sich nicht ausschließlich auf die real befragten Personen.

Das ‚Werden‘ zu einem Architekten oder einer Architektin, d.h. die Herausbildung einer professionellen Identität und eines professionellen Habitus, geschieht nicht spontan oder deterministisch, es ist ein allmählicher Prozess des Hineinwachsens und Gestaltens einer Studiumgebung, die von Studierenden geprägt wird und prägend wirkt. Das heißt, unser forschendes Grundverständnis¹³ ist das einer gemeinschaftlichen Herstellungsleistung im Studium und durch das Studium, durch die Menschen, die am Fachbereich Architektur lehren und lernen. Ein Fachbereich (jeder Fachbereich) ‚hat‘ keine Studiumgebung – sie wird gemeinsam gebildet. Daraus ergibt sich zum einen die Frage, wie dies geschieht – zum anderen geht es darum, rekonstruktiv zu zeigen, wie Studierende ihr Studium erleben und wie sie sich selbst in diesem Studium mit ihrem Handeln verorten. In den Datenmaterialien lassen sich unterschiedliche Thematisierungen zu Umgangsformen und Studierenerleben rekonstruieren, die wir im Zwischenbericht zunächst nur skizzenhaft präsentieren konnten. Die weitere Datenauswertung hat es ermöglicht, diese nun spezifischer darzustellen.

¹¹ Eisewicht (2018, S. 15) stellt anhand der Zusammenschau der sozialwissenschaftlichen Literaturlage zu qualitativen Forschungsmethoden fest, dass Typologien heute als die wohl konsentierteste und gebräuchlichste Form der Ergebnisdarstellung gesehen werden können, obgleich es sich bei Typologien dem ursprünglichen Verwendungszusammenhang nach um Arbeitsmittel zur Theoriebildung gehandelt habe – also nicht um Ergebnisse im eigentlichen Sinne sondern eher um Zwischenergebnisse.

¹² Anders erklärt: Nicht die interviewten Personen ‚sind‘ die rekonstruierten Typen – sondern: aus den Äußerungen der Interviewten lassen sich Idealtypen rekonstruieren „mit dem Zweck (...), einerseits gegenüber der Empirie insofern systematisch Unrecht zu haben, als er [der Idealtypus; die Verf.] das Besondere im Einzelfall nur unzulänglich wiedergibt, andererseits gerade dadurch dem Einzelfall zu seinem Recht zu verhelfen, dass er das (...) Besondere vor dem Hintergrund struktureller Allgemeinheit sichtbar abhebt“ (Soeffner 2000, S. 173).

¹³ Vgl. zur wissenssoziologischen Fundierung einer solchen Perspektive: Knoblauch 2005; Maus/Fürstenberg 1970; Berger/Luckmann 1972.

4 Ergebnisse: Architekturstudium zwischen Kooperation und Konkurrenz

Als gemeinsame Linie aller erhobenen Daten hat sich gezeigt, dass die befragten Studierende der Architektur ihr Studium vor dem Hintergrund der Polarität von Kooperation und Konkurrenz durchleben. Diese gemeinsame Linie ist in der Interpretation des gesamten Datenmaterials in unterschiedlichen Kontexten der Daten explizit und implizit sichtbar geworden. Es gibt Thematisierungen von Konkurrenzgebaren unter Studierenden, das problematisiert wird, gleichermaßen aber auch Interviewstellen, in denen Zusammenarbeit und konstruktives Miteinander angesprochen werden.

Im Umgehen mit Kooperation und Konkurrenz dokumentiert sich eine spezifische fachkulturelle Sozialisation in der Architektur, einer Fachkultur, in der Fragen von Individualleistung und Teamarbeit bedeutsam werden (vgl. dazu Kap. 5). Diese gemeinsame Linie zwischen Kooperation und Konkurrenz zeigt sich als „Basistypik“¹⁴ in den Orientierungen (4.1.) und in den Formen der Bewältigung der Arbeitsanforderungen (4.2) in unterschiedlichen Ausprägungen.

An dieser Stelle ist auch mit Blick auf die weiteren Ergebnisdarstellungen und die verwendeten Zitate aus Gruppendiskussionen bzw. Interviews auf unsere analytische Grundhaltung hinzuweisen. Beispielsweise behauptet eine Studierende im Interview, dass die Lehrenden nicht motiviert seien. Aus der Perspektive der methodologischen und methodischen Verortung dieser Studie ist nun die Frage zu stellen, was sich in dieser Äußerung dokumentiert: die Studierende formuliert einen Eindruck, der einen Rückschluss auf die Studierende – ihre Selbstverortung im Studium – zulässt. Für sie ergibt diese Darstellung des Erlebens einen Sinn in ihrer Bildungsbiographie. Hier wird die eigene Verantwortung für Motivation negiert; diese Lesart zeigt sich auch an weiteren Stellen des Interviews. Ein Rückschluss auf die Praktiken der Lehrenden ist schwierig und im Rahmen dieser Studie nicht vorgesehen¹⁵.

Für die Rekonstruktion handlungsleitender Orientierungen ist relevant, solche Äußerungen in Beziehung zu setzen: entscheidend ist nicht, was gesagt wird, sondern wie es gesagt wird. Es gilt also zu vergleichen, WIE sich Studierende in den Interviews und Gruppendiskussionen zu den Lehrenden äußern, nicht WAS sie sagen. Insgesamt lässt sich feststellen, dass die Äußerungen zu Lehrenden von Studierenden höchst unterschiedlich sind, sich aber analytisch in den unterschiedlichen Orientierungstypen zusammenführen lassen.

Die Basistypik und die Vergleichshorizonte

Spezifische Themen der Auseinandersetzung mit dem Studienverlauf sind durch Leitfragen in den Interviews provoziert worden, andere wurden von Studierenden aufgeworfen, ohne dass wir danach fragten. Die nachfolgenden „Vergleichshorizonte“ stellen Verdichtungen von spezifischen Auseinandersetzungen in den Interviews und Gruppengesprächen dar, die sich innerhalb der einzelnen Orientierungsrahmen unterschiedlich zeigen.

Sichtbar geworden sind Thematisierungen von *fachkulturellen Identifikationsprozessen und Bildern der*

¹⁴ Eine Basistypik umfasst die gemeinsame Bezugslinie aller erhobenen Daten und bezieht sich in der Dokumentarischen Methode auf das Erkenntnisinteresse der Untersuchung (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, S. 303).

¹⁵ Mit anderen Worten: Wir folgen damit ein Stück weit einer in sozialkonstruktivistischen Ansätzen üblichen Prämisse, die auf dem sogenannten Thomas-Theorem basiert, welches besagt: „If men define situations as real, they are real in their consequences“ (Thomas 1928, S. 572). Wenn in der nachfolgenden Ergebnisdarstellung von handlungsleitenden Orientierungen die Rede ist, dann ist damit auch das ‚Für-wahr-halten‘ subjektiver Eindrücke und ein daran ausgerichtetes Handeln gemeint.

Profession Architektur sowie *Beziehungsbildungen im Studium*. Darüber hinaus sind unterschiedliche *Auseinandersetzungen mit dem Curriculum und den Studienbedingungen an der Fachhochschule Dortmund* Gegenstand der Interviews und Gruppendiskussionen geworden (4.1). In der Weiterführung der Interpretation während der zweiten Hälfte der Projektlaufzeit konnte herausgearbeitet werden, dass es einen übergreifenden Zusammenhang gibt, in dem die herausgearbeiteten Typen eher Gemeinsamkeiten als Unterschiede aufweisen: Die Arbeitsanforderungen, die das Architekturstudium mit sich bringt. Vor dem Hintergrund, dass für alle Studierenden dieselben Studienordnungen, Modulpläne und Prüfungsbestimmungen gelten erscheint diese Feststellung zunächst etwas überraschend. Am Material lassen sich Spielräume zeigen, die von den einzelnen Studierenden auf ganz unterschiedliche Art und Weise genutzt werden. Oder anders formuliert: Es werden typenübergreifend ähnliche Bedingungen des Studiums benannt und als problematisch wahrgenommen (z.B. der erforderliche Zeitaufwand, die mehr oder minder zwangsweise auferlegten Gruppenarbeiten oder die Abhängigkeit vom ‚persönlichen Geschmack‘ der Prüfer_innen in der Benotung von Entwürfen) – was sich unterscheidet ist jeweils die Reaktion auf diese Bedingungen, hier bezeichnet als *Bewältigung*. Im zweiten Teil der Ergebnisdarstellung (4.2) wird ausführlich gezeigt, dass sich die Bewältigungsformen nicht typenrein zuordnen lassen. Sie streuen gewissermaßen über die in 4.1 dargestellte Typologie, wobei sich für die einzelnen Typen dennoch erkennbare Tendenzbereiche nachvollziehen lassen. Wir vermuten dahinter Anzeichen für Sozialisationsprozesse, die sich im gemeinsamen ‚Studieren‘ und ‚Studierenmüssen‘ in jeder Begegnung zwischen Studierenden und ihren Peers einerseits sowie Studierenden und Lehrenden andererseits kommunikativ und interaktiv vollziehen.

4.1 Orientierungen der Studienaufnahme und -bewältigung

4.1.1 Orientierung akademische Identifikation

Die Orientierung des Typus *akademische Identifikation* besteht wesentlich in einem frühzeitigen Erwachsen von akademisch geprägten Bildungszielen. Die Entwicklung dieser Orientierung entsteht bereits in der Kindheit und wird durch familiäre Kontexte gefördert. Dabei lassen sich familiäre Kontexte unterscheiden, die akademisch orientiert sind und in denen die Orientierung einer akademischen Ausbildung lediglich tradiert wird, während sich in anderen familiären Kontexten die Orientierung akademischer Bildung als Aufstiegsorientierung abzeichnet. Diese wird dann als Teil eines familiären Aufstiegsplans verstanden, der sich im Aufwachsen der Studierenden innerfamiliär erst neu entwickelt. Diese Entwicklung in Richtung einer akademischen Ausbildung zeigt sich in Verbindung mit inhaltlichen Interessen, z.B. als künstlerische Ambitionen und als Interesse an Gestaltung, am Zeichnen als Hobby und an einer Teilnahme an Projekten oder Gestaltungswettbewerben bereits während der Kindheit.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass in diesem Typus eine inhaltliche Identifikation mit „Architektur“ als Professionsbild vor der Studienaufnahme einerseits durch Praktika entstehen kann, andererseits jedoch auch durch persönliche Neigungen und Interessen gestützt wird, die auf die Studienwahl beeinflussende Momente verweisen: Zeichnen, Malen und das Interesse an Gestaltung. Neben Praktika und den ausgeübten Hobbies wird die Entscheidung für das Studium der Architektur durch inner- und außerfamiliäre Vorbilder beeinflusst. Zudem spielen akademische Sozialisationshintergründe der Eltern und/oder ein intendierter Bildungsaufstieg der Kindergeneration (also der Studierenden) als familiäres Projekt im Kontext einer Migration der Familie eine Rolle in der Entscheidung für das (Architektur-)

Studium. Wenn eine Migrationsgeschichte vorliegt, werden insbesondere Auseinandersetzungen mit den höheren Bildungsstandards und den größeren beruflichen Chancen in Deutschland sichtbar. Das etwaige Nachholen von Bildungszertifikaten und die Herausforderung, Deutsch als Zweit- und Einwanderungssprache zu erlernen wird dann vor dem Hintergrund dieser handlungsleitenden Orientierung als Hürde thematisiert, welche jedoch überwunden werden kann, so dass die Studienaufnahme zu keinem Zeitpunkt in Zweifel gezogen wird. Kennzeichnend für diesen Typus ist, dass sich das Interesse am Fach und der Willen, generell ein Studium aufzunehmen, die Waage halten.¹⁶

Die Entscheidung für ein Studium an der Fachhochschule wird vor diesem Hintergrund abgewogen und getroffen. Rekonstruierbar wird hier insbesondere Antizipation einer hohen Praxisnähe des Studiums und einer Nähe zu Lehrenden ohne eine Abschirmung durch einen akademischen Mittelbau, wie er eher an Universitäten vermutet wird. Eine solche Auseinandersetzung mit der Wahl der Hochschulform lässt sich für die anderen Orientierungstypen nicht rekonstruieren und unterstreicht aus dieser Perspektive noch einmal die Bedeutsamkeit einer akademischen Identifikation, die sich in ähnlicher Form für keine der drei anderen Orientierungen rekonstruieren lässt.

Die Studierenden dieses Typs verfügen über sehr differenzierte Bilder der Tätigkeiten von Architekt_innen und der Breite der Arbeitsfelder, in denen Architekt_innen tätig werden. Diese Vorstellungen gehen einher mit der Formulierung von Ideen, wo und wie eine persönliche Verortung in diesen Tätigkeitsfeldern nach dem Studienabschluss möglich sein kann. Zum Teil zeigt sich diese Verortung auch in dem formulierten Ziel einer Fortführung akademischer Bildung im anschließenden Masterstudium. Vor dem Hintergrund einer hohen persönlichen Fachidentifikation und klar konturierter Professionsbilder erfolgt eine Auseinandersetzung mit dem Studium. Der folgende Ausschnitt illustriert die Perspektive auf Gruppenarbeiten im Studium.

„Es gibt schon jedes Semester eigentlich Gruppenarbeiten. Das ist auch gut gemacht finde ich, weil man arbeitet später auch nur in Teams, also im Büro. Man hat immer Teams von zwei bis drei, vielleicht noch mehr Leuten. Man muss viel kommunizieren untereinander. Von daher ne gute Übung“ (akad. Ident., mittlere Studienphase)¹⁷

Anhand dieses Ausschnitts dokumentiert sich eine spezifische Perspektive auf Gruppenarbeiten, die typisch für diese Orientierung ist: die Notwendigkeit von Gruppenarbeiten wird vor dem Hintergrund eines Bildes von späterer beruflicher Praxis verhandelt, in dem Arbeiten in Teams als bedeutsames Moment gekennzeichnet wird.

In der Rekonstruktion zu Beziehungsbildungen im Studienverlauf fällt auf, dass Studierende dieses Orientierungstyps sich durchgängig als leistungsstark erleben und deutlich machen, dass sie den Anforderungen des Studiums genügen können. Dieses Erleben wird auch durch das Verschieben von Prüfungen oder durch schlechte Ergebnisse in Prüfungen nicht gebrochen. Solche Erfahrungen des Scheiterns an Prüfungen oder schlechte Ergebnisse werden eingebettet in ein grundlegendes Selbstbewusstsein um die eigene Passung zum Fach. Vor diesem Hintergrund zeigen sich unterschiedliche Ausformungen der Orientierung von Studierenden, das Fach studieren zu können. Konkurrente Praxen unter Studierenden

¹⁶ Dies ist in den Orientierungstypen *pragmatische Emanzipation* und *ambivalente Verpflichtung* anders: Für diese ist eher eine indifferente Haltung gegenüber dem Fach charakteristisch – es geht schlichtweg darum, zu studieren. In der Orientierung *creative Selbstverwirklichung* hingegen steht das Interesse am Fach im Mittelpunkt, unabhängig von einem akademischen Status.

¹⁷ Die Datenausschnitte haben wir jeweils mit der Studienphase der interviewten Person und dem jeweiligen Orientierungstyp gekennzeichnet. Das verlangt nach einer Erklärung: wie bereits in Fußnote 12 in Kap. 3.3 erläutert, speist sich ein Orientierungstyp nicht aus einem Interview bzw. repräsentiert nicht einen „Typ“ Mensch. Die Kennzeichnung soll anzeigen, dass die jeweilige Facette, die ein Interviewausschnitt jeweils aufweist, zur Konstitution eines bestimmten Orientierungstyps beigetragen hat.

werden thematisiert, variieren aber innerhalb der Orientierung. Beschrieben wird hier zum Teil kooperatives Verhalten zwischen Studierenden und konstruktive studentische Zusammenarbeit. Gleichzeitig zeigen sich jedoch auch Formen der Entsolidarisierungen und ein Rückzugsverhalten. Studentische Zusammenarbeit wird vermieden, wenn die Leistung anderer als zu schwach oder unzuverlässig eingeschätzt wird – dann wird präferiert, alleine zu arbeiten (Dies stellen wir genauer in Kap. 4.2 dar). Die nachfolgende Äußerung verdeutlicht exemplarisch die Wahrnehmung einer interviewten Person anderer Studierender als konkurrent und wenig solidarisch:

„Man bekommt in der Bibliothek halt nichts, weil sobald der Professor sagt, irgendwas an der Tafel zeigt, rennen zwei Leute ständig raus und die gehen zur Bibliothek und leihen alles aus was es da gibt und da bleibt nur ein einziges Exemplar. Und dann ist man / steht man da einfach so, weil du nicht direkt hinterher gerannt bist“ (akad. Ident., mittlere Studienphase)

An diesem Interviewausschnitt fällt auf, dass sich die Problematisierung ausschließlich auf die Peerebene bezieht. Es geht nicht um die Anzahl der Bücher in der Bibliothek oder Lehrinhalte, die nicht online zur Verfügung gestellt würden. Diese Perspektive zeigt sich in diesem Orientierungstyp als breit variierend: es finden sich Aussagen wie die obige ebenso wie Erzählungen zu kooperierendem Verhalten unter Studierenden. Ebenso abwechslungsreich gestalten sich die Beschreibungen zu Beziehungen zu Lehrenden, welche zwischen Beschreibungen von Willkür und egalitären Beziehungen zu Lehrenden differieren. In der folgenden Aussage beschäftigt sich ein/e Interviewte/r mit dem Unterschied zwischen dem Studieren an der Universität und der Fachhochschule, wobei vor allem die „Zusammenarbeit“ zwischen Studierenden und Lehrenden betont wird:

„das ist hier ja ganz anders und das war wirklich der Punkt, wo ich gesagt habe »also Fachhochschule wär für mich das Beste«, wenn ich ein Projekt mache, möchte ich auch mit meinem Professor darüber reden, nicht mit dem Assistenten, dass die mir den richtigen Weg zeigen, dass ich nicht in der Prüfung dastehe und sage, »jaa, ich, äh, ich hab aber mit ihren Assistenten geredet und die haben mir das so gesagt« (.) ne, das war halt für mich wichtig, dass wir mit den Professoren auch zusammen arbeiten und das finde ich hier am besten“ (akad. Ident., Abschlussphase).

Die Auseinandersetzungen mit dem Curriculum und den Studienbedingungen an der Fachhochschule Dortmund sind in diesem Orientierungstyp eher von einem Anforderungscharakter geprägt: die Studierenden erwarten etwas von der Fachhochschule und sehen sich nicht allein in der Anpassungspflicht. So verdeutlicht z.B. die folgende Interviewstelle eine typische Auseinandersetzung mit dem Curriculum:

„Und hier in Europa lernt man halt diese westliche Architektur und da fehlt immer der Teil von östlicher Architektur. Zum Beispiel hier kann man nie lernen wie man eine Moschee baut und so. Das ist auch zum Beispiel ne Sache und in äh im Osten leben die Menschen ganz anders, als im Westen“ (akad. Orient., mittlere Studienphase).

Auffälligerweise finden sich solche kritischen Auseinandersetzungen mit dem Curriculum – hier gerichtet auf einen wahrgenommenen Eurozentrismus – ausschließlich und spezifisch bei diesem Orientierungstyp, in dem eine akademische Laufbahn als möglicher Weg nach dem Studium schon angelegt ist. In ähnlicher Weise werden Schwierigkeiten und Versagenserfahrungen in Prüfungen mit strukturellen Bedingungen in der Fachhochschule begründet. Das eigene Arbeitsverhalten wird eher normalisiert und Probleme im Studienverlauf werden relativiert und als „typisch“ bezeichnet, wie es sich im folgenden Abschnitt dokumentiert:

„Also anfangs, so die ersten zwei Semester, die liefen auch richtig gut und dann hatt ich so/son kleinen Hänger noch mal im Dritten so diesen typischen Drittsemesterhänger () äh da hab ich mich dann auch irgendwie durchgekämpft“ (akad. Orient., mittlere Studienphase).

Analytisch interessant ist hier der Verweis auf einen „typischen Drittsemesterhänger“. Die interviewte

Person normalisiert ihre eigene Studienkrise mit dem Verweis auf ein generelles Problem und muss so ihre eigene Leistungsfähigkeit nicht in Frage stellen¹⁸. Diese Struktur in der Erzählung, die die eigene Passung ins Studium und die eigene Leistungsfähigkeit auch in schwierigen Situationen nicht in Frage stellt kann als Ausdruck der spezifischen Selbsteinschätzung des Typus ‚akademisch Identifizierte‘ betrachtet werden. In der Zusammenschau der Konstitution dieses Orientierungstyps im Vergleich zu den anderen herausgearbeiteten Typen wird eindrucksvoll deutlich, dass eine langjährig gewachsene Perspektive in Richtung eines akademischen Kontextes zu Formen des Umgangs mit dem Studium führt, der zwar unterschiedlich konkurrenz- oder kooperierend praktiziert wird, jedoch die eigene Passung ins System Hochschule nie in Frage stellt. Diese Perspektive übergreift klassische Differenzlinien von Ethnizität und Geschlecht.

4.1.2 Orientierung pragmatische Emanzipation

Der Typus *pragmatische Emanzipation* ist durch die Entwicklung von beruflichen Orientierungen gekennzeichnet, die wir als ‚nicht-akademisch‘ bezeichnen wollen. Damit verbinden sich folgende Beobachtungen empirischer Phänomene: die Frage danach, was im Anschluss an die Schule kommt, wird vor dem Hintergrund einer Berufsausbildung verhandelt. Die Idee einer Studienaufnahme wird in der Folge nicht als langjährig entwickelte Orientierung sichtbar, sondern entsteht im Kontext anderer biographischer Entwicklungen. Die Orientierung entsteht in Auseinandersetzung mit beruflichen Tätigkeiten, in deren Zusammenhang ausgedrückt wird, dass „auch“ ein Studium eine Option möglicher Berufsausbildung sein könnte. Dabei wird die Frage der Finanzierung eines Studiums bedeutsam. Demgegenüber wird die Option einer Berufsausbildung als sichere, risikoarme Form beruflicher Bildung thematisiert – also im Gegensatz zu einem Studium, das als riskante Form beruflicher Bildung erlebt und mit Unsicherheit sowie antizipierter Erwerbslosigkeit im Anschluss an das Studium in Verbindung gebracht wird. Vor diesem Hintergrund wird die Frage der Finanzierung des Studiums doppelt bedeutsam.

Die Aufnahme eines Studiums basiert vor allem auf pragmatischen Überlegungen. Pragmatische berufliche Orientierungen zeigen sich in Verbindung mit vorhergehenden beruflichen Ausbildungen. Das heißt, die Aufnahme eines Studiums der Architektur wird vor dem Hintergrund spezifischer Überlegungen zu einer Berufsnähe und aufgrund sozialisationsbedingter Faktoren, wie beispielsweise bestimmter

¹⁸ Es kann anhand der Interviewdaten nicht geklärt werden, welche Faktoren oder Elemente das dritte Semester derart unwägbare erscheinen lassen: Weder werden (einheitlich) konkrete Module genannt, noch lässt sich zweifelsfrei feststellen, ob es sich bei der ‚Hürde des dritten Semesters‘ um eine Art Studiengangsmythos handelt, der unter Studierenden kursiert oder von Tutoren und Lehrpersonal in Einführungsveranstaltungen vermittelt wird. Auf eine Art Initiationsritus weisen Erzählungen hin, in denen behauptet wird, dass Professoren in den Einführungsveranstaltungen sogar explizit zum Studienabbruch raten würden: „Also, am Anfang da ich äh keine vorab Erfahrung hatte (...) mit der Zeit kam ich nicht klar, also man musste wirklich viel, die ersten drei Semester musste man Nachtschichten machen, wo ich bis sechs Uhr durchgemacht habe und äh in die Prüfung reingegangen bin und das war diese Erfahrung, wo ich gesagt hab »entweder ziehst du das so durch, also, dass du reinkommst« (...) die Professoren haben uns auch gesagt, die ersten drei Semester müssen sie erst mal reinkommen und gucken, ob das die richtige ist, sonst brechen Sie ab, und äh, ich wollte ja unbedingt Architektur weitermachen, und das war halt für mich, die ersten drei Semester wirklich hart, wo ich die Nächte durchgemacht habe, kaum geschlafen habe, aber danach, dann kam ich langsam rein, wo ich nicht mehr die Nächte durchgemacht hab, das war viel angenehmer, man hatte Zeit für sich, auch fürs Studium, ne, und seit (Anzahl) Jahren ist es viel viel angenehmer, ich komm mit der Zeit klar, ich kann besser Lernen, ich kann alles auf einmal Lernen, ja, die ersten drei Semester, waren schwierig“ (Pragm. Emanz.; Abschlussphase). Denkbar wäre auch, dass das dritte Semester immer dann problematisch wird, wenn eine Überlastung in den ersten beiden Semestern bereits zu einem Aufschub von Prüfungen geführt hat, so dass sich beispielsweise aufgeschobene Modulabschlussklausuren gegen Ende des dritten Semesters stauen. Auch für ein solches Abweichen von Studienverlaufsempfehlungen finden sich Hinweise im Material, wobei der Zusammenhang zwischen temporären Prüfungsterminballungen und zuvor aufgeschobenen Prüfungsleistungen von den Betroffenen selber nicht gesehen oder eventuell auch schlicht nicht zugegeben wird (Normalisierung der eigenen Leistungen, s. o.).

familiärer Prozesse, begründet. Zum Teil zeigt sich die Abkehr von der Idee einer Berufsausbildung ohne Studium durch die Anregungen *signifikanter Anderer*, z.B. berufliche Vorbilder, die einen höheren beruflichen Status erreicht haben oder selbst im Feld der Architektur tätig sind. In einer anderen Variante werden Nebenjobs zum Ende der Schulzeit wichtig, um sich einem Studium als möglicher Form einer Berufsausbildung anzunähern. Durch die Erfahrung des Nebenjobs erweitern sich die eigenen Möglichkeiten und Ideen, wie berufliche Ausbildung funktionieren kann. Eine interviewte Person erzählt davon, wie durch den Nebenjob in der Abiturzeit erstmals die Idee entsteht, dass sie sich ihren Lebensunterhalt während eines Studiums durch solche Nebenjobs verdienen könnte. Vorher hatte sie ausschließlich berufliche Ausbildungen für möglich gehalten, in denen sie bereits Ausbildungsvergütung beziehen würde.

Die *Berufsausbildung* scheint in diesem Typus ein entscheidender Teilaspekt der Orientierung zu sein. Das Studium wird nicht mit der Erfahrung des akademischen Werdens oder akademischen Seins in Verbindung gebracht, sondern als besondere Form der beruflichen Ausbildung, die unter anderen Bedingungen stattfindet als andere Formen der beruflichen Bildung. In diesem Typus zeigen sich familiäre Prozesse in unterschiedlicher Weise als Begrenzungsfaktoren für die Aufnahme eines Studiums. Während sich in einzelnen Varianten die Familie *gegen die Aufnahme eines Studiums explizit ausspricht*, werden in anderen Fällen *familiäre Bedenken aufgrund des Fachs* sichtbar. In der folgenden Interviewstelle wird deutlich, wie eine Studentin von dem innerfamiliären Auseinandersetzungsprozess erzählt, als sie nach abgeschlossener Berufsausbildung ein Architekturstudium beginnen will:

„Ja also, ich muss sagen, meine Eltern haben, allein schon wegen unserer Herkunft, ist es ein bisschen, äähm, (...) schwierig gewesen, meine Eltern davon äh in Kenntnis zu setzen, dass ich hier studiere. Und nicht (.) heirate, und drei Kinder habe. Und, ähm, die haben, also, immer wieder hat meine Mama gesagt: »warum machst Du das denn?« Also sie hat gesagt: »das reicht schon, du hast ja was gelernt, du brauchst das nicht machen!«“ (pragm. Emanz., Abschlussphase)

Die Interviewte erzählt davon, dass die Eltern die Entscheidung ihrer Tochter für ein Studium als unnötig erachten und die Gefahr sehen, dass Heirat und Familiengründung (aufgrund dessen) wenig Raum in der Lebensplanung der Tochter einnehmen werden. In diesem Typus zeigt sich übergreifend, dass die Aufnahme des Studiums in einer Auseinandersetzung mit familiärer Skepsis beziehungsweise Skepsis ob des gewählten Studienfachs erfolgt. Das heißt: der Prozess der Studienaufnahme ist hier in jedem Fall mit emanzipatorischen Notwendigkeiten verbunden, welche die Orientierungen im Prozess der Studienaufnahme formen: das eigene Handeln muss kritisch reflektiert und unter Umständen verteidigt werden, was zu einem bewussten Herangehen an das Studium und dessen Herausforderungen führt. Diese familiären Auseinandersetzungen entfalten sich vor dem Hintergrund unterschiedlicher Migrationsmotive. So zeigen sich Unterschiede zwischen einer Migrationsgeschichte aufgrund von Kriegsflucht und familiären Erfahrungen einer Arbeitsmigration, die dreißig Jahre zurückliegt¹⁹.

Die Aufnahme des Studiums der Architektur an einer Fachhochschule im Kontrast zur möglichen Aufnahme des Studiums an einer Universität wird nicht thematisiert. Hier deutet sich keine dezidierte Auseinandersetzung mit der Wahl möglicher Hochschultypen zur Studienaufnahme an. Im Kontrast zum Typus *akademische Identifikation* wird die Frage des Hochschulstandortes im Vorfeld der Studienaufnahme nicht reflektiert, obwohl sich zeigt, dass eine Wahl zwischen Universität und Fachhochschule möglich gewesen wäre.

¹⁹ Vgl. zu einer differenzierten Betrachtung von Migrationstypen bspw. Gogolin/Pries 2004.

Dieses empirische Phänomen korrespondiert mit anderen Aspekten, die in der Analyse des Datenmaterials auffallen. Die Fachhochschule gerät (ebenso wie die Lehrenden) nicht als kritisch zu reflektierender Bildungsort in den Blick, sondern als Bildungsort, an den sich Studierende anpassen müssen. Kennzeichnend für diesen Typus ist eine Auseinandersetzung mit den Studienbedingungen und dem Curriculum, in dem Studierende sich beweisen müssen und in einer Holschuld gegenüber der Fachhochschule und den Lehrenden stehen.

„Wenn man jetzt selbst nicht irgendwie, irgendwas vorzeigen kann und aus sich selbst herauskommt, dann kriegt man auch kein Feedback. Und was ich gemerkt habe, ok, bist du fleißig, dann kannst du dich dahin setzen und sagen: »so! (((holt Luft))) ich hab das und das gemacht, was halten Sie denn davon?« Und wenn man mit denen ins Gespräch kommt dann, passt das auch. Aber wenn man selbst sich irgendwo zurückzieht, dann wird es auch nichts“ (pragm. Emanz., Abschlussphase)

Wir sind bereits darauf eingegangen, dass die Beziehungsbildungen im Studium zu Lehrenden von einem Modus der Anpassung geprägt sind. Auffällig ist hier, dass sich die Bezugnahme auf andere Studierende in diesem Orientierungstyp durchweg positiv sowie kooperierend vollzieht und eine konkurrente Bezugnahme auf andere Studierende nicht erfolgt. Im nächsten Interviewausschnitt wird der Umgang mit Zeit und ein Arbeitsmanagement thematisiert. Die Interviewte macht hier deutlich, wie sehr sie das Zeitmanagement der Freundin bewundert:

„ich hab ne Freundin, also, die ich auch hier während des Studium kennengelernt habe, die hat n Zeitmanagement, also, (...) (((äh))) es gab Tage, wo sie dann () in die Gruppe schrieb »ich geh dann ma Schlafen!« und wir anderen beiden (((lacht))) dachten so »oh, nein, wir sind noch gar nicht fertig« (((lacht)))“ (pragm. Emanz., Abschlussphase)

Mit diesem Ausschnitt lässt sich zweierlei verdeutlichen: Zum einen ist analytisch bedeutsam, dass das Zeitmanagement anderer nicht zum Gegenstand von Kritik oder Konkurrenz sondern positiv gewürdigt wird. Zum zweiten wird darauf verwiesen, dass die Messenger-Gruppe der gegenseitigen Unterstützung im Prozess des Studierens dient und eine Form des Umgangs mit hoher Arbeitsbelastung ist. Studierende kooperieren miteinander, um die fachlichen Aufgaben zu lösen oder auch die soziale und psychische Belastung gemeinsam zu bewältigen (vgl. hierzu differenzierter 4.2).

Betrachtet man die fachkulturellen Identifikationsprozesse und Bilder der Profession Architektur, so fällt auf, dass die Berufswahl pragmatisch reflektiert wird. Architektur ist weder Traum noch sehnlichste Wunscherfüllung beruflicher Tätigkeit. Die eigene Entwicklung hat in dieses Studium geführt, aber dies wird weder euphorisiert noch mit großer Leidenschaft beschrieben. Die Pläne für die Zukunft zeigen den Zusammenhang mit dem begonnenen Emanzipationsprozess an:

„Also, am Anfang des Studiums, wollt ich noch nen Master machen, (((lacht))) das möchte ich jetzt nicht mehr, denn ich möchte schon arbeiten. Ich habe mich verlobt, ich hab nen Freund, der ist aus (Name Bundesland D) ja, dann muss ich halt schauen, ich arbeite zwar schon im Büro, ob er hierhin kommen wird oder ob ich dorthin ziehen werde. Das ist jetzt, ich bin gerade in so nem Zwiespalt deshalb weiß ich nicht genau. Aber ich weiß, dass die Chance auf einen Arbeitsplatz momentan in (Name Bundesland D) viel höher ist als hier in NRW.“ (pragm. Emanz., Abschlussphase)

Die Studierende reflektiert ihre eigene berufliche Zukunft und ihre Möglichkeiten vor dem Hintergrund der Anpassung und Kompromissfindung in ihrer Partnerschaft, in der sie mit dem Abschluss des Bachelorstudiums das Ende ihrer beruflichen Ausbildung setzt. In der Zusammenschau zeigt dieser Orientierungstyp eindrucksvoll, wie die Mühe des Emanzipationsprozesses zu einer studentischen Kooperationskultur im Bachelorstudium führt und Studierende ihren Weg in der Anpassung an die Erfordernisse des Studiums finden. Die Emanzipation scheint mit dem Abschluss des B.A. beendet. Typisch für diese Orientierung zeigt sich in unseren Daten, dass die Relevanz von traditionellen Rollenerwartungen nur

vorübergehend für die Dauer des Studiums suspendiert wird. Die pragmatische Emanzipation erscheint als Emanzipation auf Zeit.

4.1.3 Orientierung ambivalente Verpflichtung

Im weiteren Zuge der Datenauswertung ließ sich die im Zwischenbericht noch als „Fremdbestimmung“ bezeichnete Orientierung analytisch präzisieren. Die Auseinandersetzung mit familiären Prozessen zeigte sich in der weiteren Auseinandersetzung gekennzeichnet durch Ambivalenzen, die den verpflichtenden Charakter der familiären Bezüge deutlicher werden lassen. Er lässt sich immer noch – wie der Orientierungstyp *pragmatische Emanzipation* – als konturiert durch die Auseinandersetzung mit familiären Prozessen im Vorfeld der Studienaufnahme kennzeichnen. In migrationsgeprägten Biographien wird eine Orientierung an Bildungsaufstieg als Familienprojekt sichtbar, welche sich hier jedoch in anderer Weise als in den rekonstruierten Biographien mit den Orientierungstypen *akademische Identifikation* und *pragmatische Emanzipation* darstellt. Wir sind bereits darauf eingegangen, dass sich der rekonstruierbare Prozess des Bildungsaufstiegs im Zuge von Migration in den beiden anderen Orientierungen *akademische Identifikation* und *pragmatische Emanzipation* geprägt durch zwei Fokussierungen zeigt. Im Typus *akademische Identifikation* zeichnet sich eine ausgeprägte inhaltliche Identifikation mit architekturbezogenen Lehr- und Lerninhalten seit der Kindheit ab, die mit der Aufnahme eines Studiums untrennbar verbunden werden. Die Verwirklichung eines beruflichen Ziels wird mit akademischer Bildung in Verbindung gebracht. Im Typus *pragmatische Emanzipation* zeigt sich die Aufnahme eines Studiums als allmählicher Prozess einer Berufswahl, in dem gleichzeitig erst allmählich und zum Teil zufällig die Wahl auf ein Studium der Architektur fällt. Diese Prozesse der Aufnahme einer Hochschulbildung und die Wahl von Architektur werden begleitet von Emanzipationsprozessen in der Familie. Herkunftsfamilien opponieren und argumentieren grundsätzlich gegen die Aufnahme eines Studiums oder insbesondere gegen die Aufnahme eines Studiums der Architektur.

Diese stellen sich grundsätzlich verschieden dar zur typischen Thematisierung familiärer Kontexte im Zusammenhang mit der Orientierung *ambivalente Verpflichtung*: Hierfür werden weder ein akademisch vorgeprägtes Elternhaus noch ein Widerstand gegen eine Studienaufnahme als bedeutsam markiert. Stattdessen wird über Erwartungen der Eltern erzählt, die eine Studienaufnahme zum Teil mit materiellen Ressourcen unterstützen, ohne darüber hinaus Möglichkeiten zur sogenannten moralischen Unterstützung zum Durchhalten eines Studiums anzubieten. Im nachfolgenden Interviewausschnitt berichtet ein Studierender eine Szene aus seiner Grundschulzeit zwischen ihm und seinem Vater. Der Vater verpflichtet ihn zu studieren:

„Und ja, ich hab das Wort ‚studieren‘ gar nicht gekannt. Ich wusste gar nicht, was das bedeutet, als ich/als mein Vater mir gesagt hat/ ich hab auch nicht gefragt, was das bedeutet. Ich hab einfach nur gesagt »ja, Papa! Ich werde studieren!« (.) ne?!“ (ambiv. Verpfli., Abschlussphase)

In den Erzählungen der Studierenden zeigt sich, dass ihre Eltern ein Studium erwarten, ohne gleichzeitig den Weg dorthin mental zu unterstützen und ohne durch eine eigene akademische Sozialisation als Vorbild zu dienen. Rekonstruierbar wird die Erwartung eines Studienabschlusses. Die Studierenden erfahren über die Eltern jedoch kein Wissen darüber, dass das Erreichen eines Studienabschlusses ein langfristiges und arbeitsintensives, teils ungewisses Projekt ist. Über Unterstützung jenseits einer lediglich materiellen Absicherung wird nicht berichtet. Die Formulierung einer solchen Erwartung wird exemplarisch auch in nachfolgender Interviewstelle sichtbar:

„Mein Vater meinte »ich geb dir erst die Hand () wenn du (.) wenn du studierst!« also, also, (.) halt (.) wenn ich etwas höheres bin als er. Er wollte halt, dass ich immer etwas Besseres werde als er geworden ist und dass meine Kinder immer, zum Beispiel, etwas Besseres studieren als ich studiert hab und sowas“ (ambiv. Verpfl., mittlere Studienphase).

Die Wahl des Studienfachs wird nur begrenzt als interessenbegründet dargestellt. Sie entwickelt sich aus einer Mischung von Stuserwartung und familiär geprägten Gegebenheiten, z.B. ein Unternehmen in Familienbesitz. Die familiären Kontexte sind von einer akademischen Aufstiegserwartung an die Kinder geprägt. Im folgenden Interviewausschnitt betont eine interviewte Person ihr Interesse an bestimmten Studienfächern. Dieses Interesse wird jedoch in Kontrast gestellt zu einer mittelmäßigen Schullaufbahn auf der Realschule, die keinen Wechsel in eine Oberstufe und den Erwerb des Vollabiturs ermöglicht:

„Also ich wollte schon/ also ich hatte Interesse äh wahnsinniges Interesse an Medizin und Architektur. Nach der Realschule habe ich meine Quali/ hab ich damals nicht bekommen, weil meine Noten nicht ausreichend waren. Man muss ja glaube ich, einen bestimmten Durchschnitt da bekommen und sowas, sonst hätte ich mein Vollabitur gemacht. War vielleicht auch gut so, vielleicht hätte ich das nicht geschafft und hätte vielleicht sogar abgebrochen. Aber vom Interesse her () hatte ich das sehr sehr stark“ (ambiv. Verpfl., Abschlussphase).

Diese Interviewstelle ist deshalb analytisch bedeutsam, weil sie zeigt, dass formulierte Interessen nicht zwangsläufig mit einem Schulweg korrespondieren, der ebenfalls in diese Richtung weist. Die formulierte Vermutung „vielleicht hätte ich das Vollabitur nicht geschafft oder abgebrochen“ deutet darauf hin, dass die interviewte Person sich dieser Inkongruenz bewusst ist. Handlungsleitend wird vor allem wirksam, den familiären Erwartungen nach der Aufnahme eines Studiums genügen zu wollen. Handlungsleitende Orientierungen bilden sich entlang hierarchisch festgelegter familiärer Ordnungen und damit verbundener Erwartungen an die berufliche Zukunft. Familiäre Aufträge erweisen sich als bestimmend für die Aufnahme eines Studiums insgesamt und für die Aufnahme eines Studiums der Architektur im Besonderen. Die Orientierung stellt sich als Erfüllung familiärer Aufträge dar, ohne dass es Anzeichen gibt, dass sich inhaltliche Interessen hinsichtlich des Studienfachs Architektur bereits vor der Studienaufnahme entwickelt haben.

Die Studienaufnahme wird als *familiär bedingte Entscheidung zu einem Studienabschluss und einer Orientierung an bestimmten Statusaspekten erkennbar*, die mit dem Abschluss eines Architekturstudiums antizipiert werden. Im Unterschied zum Typus *pragmatische Emanzipation* wird hier keine emanzipatorische Entfaltung durch die Auseinandersetzung mit familiären Prozessen erkennbar. Die Auseinandersetzung mit den familiären Erwartungen nimmt eine Form des mühsamen Vorankommens an, die im Material als besondere Anstrengungen in der Studienbewältigung thematisiert werden. Es zeigt sich der Versuch, den Erwartungen der Familie Folge zu leisten und familiäre Anerkennung über das Absolvieren des Architekturstudiums zu erreichen. Dabei scheint es vergleichsweise unerheblich zu sein, dass es sich um das Studium der *Architektur* handelt – es könnte sich ebenso um ein anderes renommiertes Studienfach mit erwartbar guten Verdienstmöglichkeiten handeln. In den Erzählungen lässt sich das Bemühen rekonstruieren, dem gewählten Studium etwas abzugewinnen und gleichzeitig, den familiären Erwartungen gerecht zu werden. In diesem Dilemma sind die Erzählungen von Ambivalenzen im Studienalltag gekennzeichnet, die sich bereits in der Studieneingangsphase zeigen. Die Erzählungen lassen Probleme in der Studienbewältigung erkennen, auf die wir ausführlicher unter 4.2 eingehen.

Betrachtet man die Beziehungsbildungen auf der Peerebene, so fällt auf, dass die Erzählungen von konkurrierenden Szenen oder von Vereinzelung geprägt sind, wie es beispielsweise in der folgenden Sequenz sichtbar wird, in der ein Studierender von zwei Kommilitoninnen spricht, zu denen er den Kontakt

verliert, ohne dass sich ihm dieser Kontaktverlust plausibel erschließt:

„Ja und dann haben die etwas Pause gemacht, ich auch. Eine hat dann aufgehört zu studieren, nach dem zweiten Semester. Die meldet sich auch nicht mehr. Dann hat die andere plötzlich aufgehört, hat auch nicht mehr geschrieben, weil wir haben immer geschrieben, geschattet und so. Sie hat nicht mehr zurückgeschrieben »warum kommst Du nicht mehr?« Plötzlich war sie weg“ (ambiv. Verpfl., mittlere Studienphase).

Hier wird beschrieben, wie ein Studierender den Wegfall von Peers erlebt, mit denen er das Studium begonnen hat und mit denen er anfänglich im Kontakt stand. Die weitere Analyse des Datenmaterials zeigt, dass er zum Interviewzeitpunkt keine für ihn nennenswerten neuen Kontakte gefunden hat und das Studium alleine und im Rückgriff auf seine private Lebenssituation organisiert.

Mit Blick auf die Beziehungsbildung zu Lehrenden wird sichtbar, dass ein Verhältnis gar nicht angesprochen oder aber stark problematisiert wird. Es lassen sich Bezugnahmen auf Lehrende und Kommiliton_innen rekonstruieren, die von den Interviewten als benachteiligend oder willkürlich erlebt werden, wie beispielsweise in der nachfolgenden Sequenz:

„Zum Beispiel die weiblichen Kommilitoninnen, die haben bessere Chancen, (.) bessere Karten. Sei es der (..) Typ aus der Werkstatt oder ein Professor, der noch mal über die Arbeiten schaut, weil sie aus irgendwelchen Gründen nicht zur Übung kommen konnte, dass mal der Prof noch mal drüber schaut () vor dem Testat () und sie dann sagt »bitte!«“ (ambiv. Verpfl., Abschlussphase).

Der Interviewpartner fühlt sich von Lehrenden und Mitarbeitenden benachteiligt; er sieht hier eine generelle Benachteiligung von männlichen Studierenden. Hierbei fällt besonders stark ins Auge, dass der Anteil eigener Bemühungen an der Optimierung (oder auch Blockierung) von Chancen nicht reflektiert wird.

Fachkulturelle Identifikationsprozesse und Bilder der Profession Architektur lassen sich kaum entdecken. Lediglich ein Mal wird die Vorbildfunktion eines Bekannten angemerkt, der als Architekt einen Familienbetrieb leitet und damit als Vorbild wichtig wird in der Entscheidung für das Studienfach, wohingegen in der biographischen Erzählung der Übergangsphase von der Schule ins Studium lange unklar bleibt, welcher Weg letztlich eingeschlagen werden wird. Darüber hinaus werden weder Ideen zur inhaltlichen Bedeutung von Architektur noch zur Antizipation der eigenen beruflichen Sozialisation in dieser Disziplin sichtbar.

Diese fehlende Auseinandersetzung mit Architektur als Fach korrespondiert mit den Sequenzen in den Interviews, in denen es um das Curriculum und die Studienbedingungen an der Fachhochschule Dortmund geht. Hier zeigt sich für diesen Orientierungstyp, dass es keine Auseinandersetzung mit den Bedingungen des Studierens an der Fachhochschule Dortmund an sich gibt.

4.1.4 Orientierung kreative Selbstverwirklichung

Im weiteren Verlauf der Datenanalyse hat sich für Bildungsaufsteiger_innen eine zusätzliche Orientierung herausarbeiten lassen, in der vor allem die Leidenschaft für das Fach und die Freude am Tätigwerden in der Architektur im Mittelpunkt steht. Diese Orientierung entwickelt sich in der Auseinandersetzung mit dem Beruf des Architekten, der als interessant und erfüllend wahrgenommen wird. „Leidenschaft für die Architektur“ ist eine zentrale Motivation für die Aufnahme des Studiums. Im Mittelpunkt steht der Wunsch, kreativ und planend tätig zu sein. Berufstätigkeit wird mit Selbstverwirklichung verbunden, die im Beruf Architektur realisiert werden kann, Kreativität, Freude und Interesse am Feld spielen eine zentrale Rolle. Mit dem nachfolgenden Interviewausschnitt kann verdeutlicht werden, wie eine finanziell lohnenswerte Berufstätigkeit gegen eine Berufstätigkeit abgegrenzt wird, die eine Form

der Erfüllung und Selbstverwirklichung mit sich bringt:

„Ja und dann bin ich irgendwann aus finanziellen Gründen quasi in die Industrie gegangen, im Dreischichtbetrieb, hab da Nachtschicht gearbeitet (.), Wochenend()arbeiten, Feiertagszuschlag mitgenommen, hab dann äh richtig dickes Geld verdient (.). Und da war dann der Punkt (), mit unter anderem (..) ähm, das war jetzt das is die finanzielle Seite beispielsweise, ähm, dadurch, dass ich so viel Geld verdient hab, hab ich gedacht, ich muss unbedingt was ändern (.), weil geldtechnisch geht's mir hier richtig gut, nur die Arbeit macht blöd auf lange Sicht. (.) So, das bedeutet, man darf da nicht zu lange drinbleiben, weil dann gewöhnst du dich an das Geld und dann machst du diesen Umschwung nicht mehr, dass du dich () nach was anderem orientierst, wo du Spaß dran hast. Das war halt wirklich nur so ein Geldjob.“ (krea. Selbstv., Abschlussphase)

Kennzeichnend für diesen Typus ist eine Auseinandersetzung mit beruflicher Verwirklichung, die mit kreativen Momenten, gestaltenden Aspekten, „Spaß“ und Kundenwünschen einhergeht. Das Studium als akademisches Fach und der Erwerb eines (prestigeträchtigen) Hochschulabschlusses scheinen für die Erfüllung des Wunsches nach Selbstverwirklichung im Beruf nicht relevant zu sein.

Im nachfolgenden Interviewausschnitt wird dieses Gefüge als ein Prozess vor dem Studienbeginn im Zusammenhang mit dem Ausbau der ersten eigenen Wohnung erzählt:

„Man musste das so langsam aufbauen (..) da hat man natürlich den ganzen Kram mit () weiß ich nicht () Rigips und (.) Strom, Elektrik (), Wasser, musste alles da gemacht werden, das hat man dann alles selber gemacht (..) aber das hat mir auch unglaublich viel Spaß gemacht und ich hatte unglaublich viele Ideen, wie jetzt diese Wohnung aufgeteilt werden kann. Hab dann angefangen Pläne zu zeichnen () wie ein Verrückter und irgendwann hab ich mir gedacht so (..) »mmh (.) ich brauche eigentlich Investoren, weil meine ganzen Ideen kann ich selbst gar nicht finanzieren und die Wohnung ist auch viel zu klein für diese ganzen Ideen. Deswegen () bräuchte ich Investoren quasi, also Kunden, so gesehen«, ne?!“ (krea. Selbstv., Abschlussphase)

Dabei finden sich häufiger Stellen in den Interviews, in denen auch handwerkliches Geschick und das Können technischer Anwendungen in der Kindheit bereits eine Rolle spielt. Ebenfalls charakteristisch für diesen Orientierungstyp ist eine berufliche Tätigkeit bereits im Vorfeld des Studiums. Diese beruflichen Vorerfahrungen, die in den Interviews mit stupiden Tätigkeiten, wenig Kreativität und Möglichkeiten eigener Entfaltungen in Verbindung gebracht werden, sind eine zentrale Motivation für die Aufnahme eines Architekturstudiums, da dieser Beruf mit Kreativität und Entfaltungsoptionen verbunden wird. Erfahrungen solcherart werden in der Statuspassage des Übergangs ins Studium als Gegenhorizont sichtbar, vor dem die Studierenden ihre Entscheidung fürs Studium rechtfertigen und entwickeln. Die Frage der Hochschulwahl und des Hochschulortes erfolgt aus dieser Perspektive heraus pragmatisch: trotz allgemeinen Abiturs wird der Wechsel an die Fachhochschule in keiner Weise hervorgehoben und auch die Frage des Studienortes wird wohnortnah pragmatisch entschieden bzw. zum größeren Teil überhaupt nicht thematisiert. Die an die Interviews und Gruppengespräche anschließenden kurzen statistischen Erhebungen zeigen, dass die Studierenden in unmittelbarer Nähe zur Fachhochschule wohnen. Diese Orientierung ist zudem vergleichbar mit den bei Egger erwähnten Non-Traditionals, also Studierenden mit unkonventionellen Bildungskarrieren, oftmals Quereinsteiger_innen aus fachverwandten Berufen, die “sowohl im Lernverhalten als auch in ihren gesamten Bildungsprojekten verstärkt auf Lebensbezüge in ihren Lernprozessen [setzen; die Verf.]” (Egger 2015, S. 20). Das Einfordern von außerhochschulischen Lebensbezügen zeigt sich beispielsweise in der Kritik an hochschulischen Lehrveranstaltungen oder dem Einfordern von berufsfeldspezifischen Kriterien als Bewertungskriterien für Leistungsnachweise. Die Perspektive des Lebensbezugs wird in den Familien geteilt und getragen. Die Sequenzen in den Daten zur Studieneingangsphase und zur Rolle der Familien im Prozess der Studienaufnahme zeigen, dass diese den Wunsch der künftigen Studierenden unterstützen, sich beruflich zu verwirklichen und einen spezifischen Beruf zu erlernen – den des/der Architekt_in. Ob dies mit einem

Studium einhergeht, wird auch innerfamiliär als zweitrangig erachtet bzw. wird in den Interviews nicht zum Thema. Dies scheint uns bedeutsam, denn die Interviews und Gruppendiskussionen dieses Orientierungstyps sind durchweg mit Bildungsaufsteiger_innen erhoben worden. Dennoch wird die Frage des Bildungsaufstiegs in den Interviews und Gruppendiskussionen nicht explizit reflektiert. Familiäre Kontexte erscheinen als unterstützend für den Wunsch nach beruflicher Verwirklichung. Die Aufnahme des Studiums, der damit einhergehende Bildungsaufstieg und eine etwaige Entfremdung zu einem nicht-akademischen Elternhaus spielt in den Interviews keine Rolle. Eltern werden trotz Fremdheit zum Prozess des Studierens an sich und relativer Fremdheit zu den Studieninhalten als unterstützende Größe dargestellt, wie etwa in der folgenden Interviewstelle:

„Meine Eltern haben halt keinen Bezug zu meinem Studium. Mein Papa ist gelernter KFZ-Mechaniker, meine Mutter ist Krankenschwester. Die haben, was das angeht, so gar keinen Bezug dazu. Und wenn ich denen was erzähle, mein Papa ist halt auch handwerklich gut unterwegs, der kann, was das angeht, ganz viel. Wenn es um Modellbauen geht oder so, ist der auch immer super interessiert und der kann sich das auch immer ganz gut vorstellen. Bei meiner Mama ist das schon schwieriger. Die freut sich immer total, wenn ich irgendwas erzähle, das gut gelaufen ist. Aber sie sagt auch, ich glaub, es ist schön, aber ich kann es nicht so richtig bewerten, es tut mir leid, aber ich find es schön ((lacht)). Die unterstützen mich voll und ganz, einmal so, was die Sache angeht, immer weiter zu machen und ganz klar finanziell.“ (krea. Selbstv., Abschlussphase)

Schwierigkeiten und etwaige Belastungen des Studiums in der Studieneingangsphase werden in den Interviews häufig vor dem Hintergrund der früheren beruflichen Tätigkeit betrachtet. Typisch für diesen Orientierungstyp ist außerdem, dass Studienleistungen im oberen Drittel des Notenspektrums erbracht werden und die Studierenden durchweg Erfahrungen guter Bewertungen ihrer Leistungen im Studium machen. Sie erleben sich als selbstwirksam und die Herausforderungen des Studiums meisternd (vgl. ausführlicher Kap. 4.2).

Betrachtet man die spezifischen fachkulturellen Identifikationsprozesse und Bilder der Profession dieses Orientierungstyps, so finden sich die angedeuteten Linien wieder. Architektur wird als kreatives Berufsfeld betrachtet, das mit Leidenschaft ausgeübt und durch den Markt strukturiert wird. Dieses marktförmige Verhältnis begrenzt das Mögliche, nicht jedoch Leidenschaft und Spaß. Eine hohe Identifikation und gleichzeitige Erfolgserlebnisse bedingen sich wechselseitig und sorgen für hohe Leistungsbereitschaft. Diese Perspektive auf die Profession und die fachkulturellen Identifikationsprozesse spiegeln sich wider, wenn man die Beziehungsbildungen im Studium betrachtet:

„Ich finde also bei uns am Fachbereich bei vielen fehlt mir da die Leidenschaft für Architektur. Also ich mach das, weil ich wirklich Bock drauf hab, ich will das machen und bei manchen hat man so das Gefühl (.) »was machst du überhaupt hier?« So, die machen alles so auf den letzten () Drücker und dann irgendwie und (.) ohne diesen Drang zum Perfektionismus, diese Leidenschaft fehlt da einfach“ (krea. Selbstv., Eingangsphase).

An unterschiedlichen Stellen in den Datenmaterialien finden sich Hinweise auf kooperatives Arbeiten mit leistungsbereiten und -starken Studierenden sowie eher konkurrierende bzw. entsolidarisierende Hinweise auf „Faule“ oder „Spaßbremsen“. In einer anderen Variante zeigen sich konkurrierende Bezugnahmen auf Mitstudierende, die Arbeitsaufträge in einer besonderen, kreativen Weise auslegen und damit Anerkennung bei Lehrenden finden. So findet sich in den Daten eine Passage, in der Studierende sich über die Auslegung einer Entwurfsaufgabe empören: Ein Kommilitone reichte seinen Entwurf mit dem Hinweis ein, dass er entschieden habe, die Schwerkraft auszusetzen, um seine Ideen zu verwirklichen. Diese Formen konkurrierender Bezugnahme zeigen sich insgesamt in diesem Orientierungstyp nur vereinzelt, in der Regel erfolgt die Bezugnahme auf andere Studierende bzw. die Abgrenzung zu ihnen im Hinblick auf Leistungsbereitschaft.

Eine ähnliche leistungsbewusste und gleichzeitig lösungsorientierte Perspektive wird in Auseinandersetzungen mit dem Curriculum und den Studienbedingungen an der Fachhochschule Dortmund sichtbar. Dieser Orientierungstyp entwickelt dazu einen proaktiven Zugang. Es kommt in den Interviews und Gruppendiskussionen zu Problematisierungen von Organisation und Infrastruktur an der Fachhochschule Dortmund. Es findet sich kaum Kritik an Lehre und dort, wo diese sichtbar wird, erscheint sie als Auseinandersetzung im Sinne eines „was-noch-besser-sein-könnte“. Die Bezugnahme auf Lehrende ist nicht durch eine Idee der Zusammenarbeit gekennzeichnet, wie dies im Orientierungstyp akademische Identifikation zum Teil sichtbar wird, sondern durch die Einnahme einer Lehrenden-Lernenden-Perspektive, in der Wissensgefälle anerkannt werden, ohne dass der Lernende dabei in einer ausschließlich anpassenden Haltung verbleibt. Es gibt eine Leistungs-, aber keine Anpassungsverpflichtung. Damit unterscheidet sich dieser Orientierungstyp grundlegend sowohl vom Typus *akademische Identifikation* in seiner kritischen Haltung, als auch *pragmatische Emanzipation* in seiner Anpassungshaltung an den Bildungsort Fachhochschule. Der Orientierungstyp ist durch eine Form des aktiven Umgangs mit kritisierten Themen gekennzeichnet. Sichtbar wird kein passives Erleiden und Anpassen der Lernbedingungen an der Fachhochschule, sondern ein Bearbeiten. Dies äußert sich auch darin, dass zu kritisierten Punkten immer direkt Lösungsvorschläge („man könnte doch...“) angeboten werden. In der Zusammenschau ist dieser Orientierungstyp von einer deutlichen Leistungsorientierung und -stärke gekennzeichnet, was mit den beruflichen Vorbildungen einerseits und mit der hohen Bezugnahme auf die Leidenschaft für das Fach andererseits einherzugehen scheint, in der Selbstverwirklichung erlebbar wird. Abschließend zeigt die nachfolgende Abbildung die Orientierungstypen mit ihren zentralen Merkmalen in der Zusammenschau.

ABB 2: Orientierungstypen im Überblick

Studieren zwischen Kooperation & Konkurrenz				
	Akademische Identifikation	Pragmatische Emanzipation	Ambivalente Verpflichtung	Kreative Selbstverwirklichung
Familiäre Perspektive & Studienaufnahme	Akademisch geprägtes Bildungsziel als langfristig entwickelte Perspektive, familiär eindeutig unterstützt	Langsam erfolgender zufälliger Prozess einhergehend mit einer individuellen Emanzipationsleistung gegenüber der Familie	Familiäre Verpflichtung eines Bildungsaufstiegs – Studienwahl unter Nutzen- und Statusaspekten	Studium als Mittel zum Zweck für Berufswunsch ohne akademische Ambition, familiär eindeutig unterstützt
Fachkulturelle Identifikationsprozesse	Langfristig entwickelt über Praktika und persönliche Neigungen & Interessen	Allmählicher und eher zufälliger Entwicklungsprozess des Fachinteresses	Nur begrenztes Fachinteresse	Hohes Fachinteresse Selbstverwirklichung in Verbindung mit Leidenschaft
Beziehungsbildungen im Studium	Konkurrierendes und kooperierendes Peer-Verhalten	Kooperatives Peerverhalten	Kaum vorhandenes oder konkurrierendes Peer-Verhalten	Konkurrierendes und kooperatives Peer-Verhalten
Curriculum & Studienstrukturen	Kritische Distanz zur FH als Bildungsort	Anpassungsverhalten an Anforderungen des Bildungsortes FH	Passive Hinnahme der Anforderungen des Bildungsortes	Kritisch-konstruktive Reflexion des Bildungsortes FH
Professionsbilder	vor dem Hintergrund der Breite des Fachs	verbunden mit Anstellungsoptionen	nur marginal	als kreative Handwerke
Zukunftsorientierung	Antizipieren erfolgreicher beruflicher Zukunft	Suche nach sicheren beruflichen Optionen	Kaum Entwicklung von Zukunftsszenarien	optimistischen Zukunftsszenarien als "Könner"

4.2 Bildungsarchitektur: Zur sozialen Konstruktion von Studienbedingungen

Bis hierher wurde der Fokus auf die Orientierungen und auf solche biographischen Aspekte gerichtet, die aus Sicht der interviewten Studierenden zur Aufnahme und Fortführung des Studiengangs ‚Architektur‘ an der Fachhochschule Dortmund geführt oder zumindest dazu beigetragen haben. Die Diversität oder Heterogenität der Studierenden erschöpft sich jedoch nicht in den für den Zwischenbericht herausgearbeiteten ‚Orientierungen für die Studieneingangsphase‘. Wie wir in Kap. 4.1. gezeigt haben, ließen sich diese Orientierungen im Vergleich der Bearbeitung unterschiedlicher Themen wie z.B. Auseinandersetzung mit Fachkultur weiter ausdifferenzieren.

Es ist an dieser Stelle zu betonen, dass die Motivation für das Studium durch die jeweils vorhandenen Haltungen bei Studienbeginn keineswegs determiniert ist. Die dargestellten Orientierungen bleiben im Verlauf des Studiums eher latent erhalten. Sie dokumentieren sich zusätzlich in autobiographischen Erklärungen in Bezug auf die eigene Entwicklung im Zeitverlauf („so war ich früher und so bin ich geworden, wie ich heute bin“).²⁰ Mit den nachfolgenden Ausführungen sollen in zweierlei Hinsicht Einblicke in eben solche Entwicklungen im Zeitverlauf gewährt werden. Zum einen werden in diesem Kapitel das Erleben von Leistungsanforderungen und deren individuelle Bewältigung nachvollzogen. Zum anderen wird das Erleben einer studiengang- oder fachbereichsspezifischen Sozialität skizziert, also am Material gezeigt, wie Studierende der unterschiedlichen Typen sich im Fachhochschulalltag begegnen, wahrnehmen und gegebenenfalls beeinflussen, aber auch wie sie jeweils mit Lehrpersonal und Prüfenden umgehen. Mit beiden Betrachtungsebenen ist eine gemeinschaftliche Herstellungsleistung konkretisiert, durch welche eine fachkulturelle wie professionelle Entwicklung im Studium und durch das Studium angetrieben wird und durch welche Studienbedingungen sozial reproduziert oder konstruiert werden. Ein Hineinwachsen in die Anforderungen, welches im sozialen Miteinander generiert wird, wird auch anhand des nachfolgenden Zitats erkennbar:

„die ersten zwei Semester waren echt schwer. Man hat immer noch äh Unsicherheiten und wenn man auch mit Professoren und so geredet hat, die waren auch nicht gerade so motiviert. Die haben irgendwie () hatten son Bild (.) derjenige, der da reinkommt, soll nicht zu Ende studieren, sondern gleich abbrechen und gehen. Am Anfang haben die uns gesagt ähm ja wir sollen froh sein, wenn wir überhaupt einen Job kriegen. Das macht einfach deine ganze Motivation kaputt und man hat irgendwann keine Lust mehr und man sagt, warum bin ich überhaupt hier, warum geb ich mir die ganze Mühe, wenn ich später so oder so arbeitslos bin. Was die nicht berücksichtigt haben ist ja die Leidenschaft für Architektur. Wir sind trotzdem dageblieben, weil () es hat uns Spaß gemacht, auch wenn es so schwer war. ((leichtes Lachen))“ (Akad. Ident.; Eingangsphase)

Eine soziale Einpassung in den gesellschaftlichen Bereich der Hochschule ebenso wie die Bewältigung des Studiums ‚an sich‘ lassen sich nach unserer Einschätzung besonders gut anhand einer genaueren Analyse der Erzählpassagen über den Alltag und die Praxis des Studierens, im Sinne der Erledigung anfallender Aufgaben und Arbeiten, rekonstruieren. Denn zusätzlich zu der von uns vorgenommenen Rekonstruktion von Orientierungen zeigt sich eine weitere Gemeinsamkeit aller Interviewten: Angetrieben durch das Ziel (oder die Norm), den Studiengang möglichst schnell mit guten Noten abzuschließen, erfolgen Auseinandersetzungen und Aushandlungen mit Peers innerhalb und außerhalb des Studiums, mit Familienmitgliedern und/oder mit Dozent_innen, die verallgemeinert ausgedrückt um die Frage der

²⁰ Solche Konversionserzählungen finden sich nahezu in allen Interviews, sie beziehen sich aber auf ganz unterschiedliche Aspekte: wie man vom eher faulen Schüler zum fleißigen Student wurde, wie man sich und seine Leistungsfähigkeit im Studium neu kennengelernt hat, wie naiv man anfangs die Anforderungen eines Studiums eingeschätzt hat, wie sich die Perspektive auf das Fach verändert hat, wie Studieninhalte und Praktika die Vorstellungen vom Architektenberuf verändert haben oder wie man im Verlauf des Studiums an Selbstsicherheit gewonnen hat – um nur einige wenige Beispiele zu nennen.

erforderlichen Anstrengungen zum Erreichen des Abschlusses kreisen. Hierbei geht es ganz basal um die Thematisierung des ‚Klarkommens‘ – sei es (1) in der Begründung des Auszugs aus dem Elternhaus, um näher am Studienort zu wohnen und damit jede verfügbare Minute ins Studium investieren zu können oder in der (2) Problematisierung von oftmals als konfliktbelastet beschriebenen Gruppenarbeiten mit Kommiliton_innen oder in der (3) an Freunde gerichteten Erklärung, dass man als Student_in eben gerade nicht über einen lockeren Lebenswandel mit viel Freizeit verfüge sondern zeitintensiv einer ernsthaften Sache nachzugehen habe oder (4) in Berichten über Streitgespräche mit Dozent_innen, deren Leistungsanforderungen oder Bewertungsmaßstäbe als unangemessen, willkürlich oder praxisfern problematisiert werden. In diesen Materialien spiegeln sich also ausgesprochen eindrucksvolle Einblicke in ganz unterschiedliche Arten, den Anforderungen des Studiums zu begegnen oder sich diesen zu entziehen.²¹ Die Bewältigungsmodi umfassen *angepasst-affirmative* wie auch *konstruktiv-kritische* Formen, mit den Anforderungen des Studiums umzugehen:

²¹ Inwiefern diese unterschiedlichen Bewältigungsstrategien jeweils zu einem erfolgreichen Abschluss führen, kann im Rahmen der vorliegenden Untersuchung nicht beantwortet werden. Hierzu wäre ein Forschungsdesign erforderlich, in dem dieselben Studierenden in verschiedenen Phasen ihres Studiums und zusätzlich nach Abschluss des Studiums interviewt werden würden – siehe auch: 6.2.

ABB. 3: Orientierungsrahmen in Relation zum Bewältigungsverhalten im Umgang mit Rahmenbedingungen und (Arbeits-)Anforderungen des Studiums²²

Bewältigungsmodi		
Angepasst-affirmative Bewältigung		Konstruktiv-kritische Bewältigung
<i>resignativ</i>	<i>reaktiv</i>	<i>proaktiv</i>
<i>Anpassung auf der Ebene der Befolgung von vorgegebenen Regelungen</i>		<i>Anpassung auf der Ebene der Leistungsorientierung</i>
<ul style="list-style-type: none"> ▶ Studierverhalten gekennzeichnet durch Warten (z.B. auf einen erneuten Prüfungstermin), z.T. Prokrastination 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Abarbeiten von Aufgaben, ohne diese in Frage zu stellen 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Anforderungen werden in Angriff genommen, als <i>Herausforderung</i> betrachtet
<ul style="list-style-type: none"> ▶ <i>Inneres Aufgeben</i> z.T. mit Verweis auf Willkür oder Diskriminierung; Rückschluss aus bisheriger Studienerfahrung, dass Versuche der Mitsprache erfolglos sein würden 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Die Anforderungen werden so hingenommen, wie sie gestellt werden und als unabänderbar behandelt; Studiengangsaufbau wird stillschweigend akzeptiert 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Versuche, die <i>Bedingungen mitzugestalten</i>: Geprägt von <i>Aushandlungen</i> mit Professoren und Kommilitonen; <i>Kritik</i> an Studienbedingungen oder Lehre <i>wird immer in Verbindung mit Verbesserungsvorschlägen formuliert</i> (konstruktive Kritik)
<ul style="list-style-type: none"> ▶ Vertrauen in eigene <i>Leistungsfähigkeit</i> ist beschädigt 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ eigene Leistungsfähigkeit wird nicht explizit reflektiert 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ ausgesprochenes Vertrauen in eigene <i>Leistungsfähigkeit</i>
<p>Ich weiß manchmal nicht, was ich tun soll! „Ich habe nicht in der Hand, wie mein Studium verläuft: Es ist etwas, das mir widerfährt.“</p>	<p>Ich mache, was ich machen muss! „Es wird viel Leistung verlangt und man muss sehr viel Zeit investieren, aber wenn man fleißig und ehrgeizig ist, dann ist das Studium wirklich machbar.“</p>	<p>Ich mache, was ich will und schon immer wollte! „Man muss eine Leidenschaft für Architektur mitbringen; das Studium mit aller Kraft vorantreiben, die Rahmenbedingungen mitbestimmen und eine Arbeitsbeziehung zu den Lehrenden gestalten.“</p>
	Akademische Identifikation	
	Kreative Selbstverwirklichung	
Ambivalente Verpflichtung		
Pragmatische Emanzipation		

²² **Erläuterung zu Abb. 3:** In den Erzählungen werden Entwicklungen angezeigt, die in der tabellarischen Übersicht nicht dargestellt werden können, beispielsweise (kurzfristig) ein zeitweiliges Schwanken zwischen den Reaktion und Resignation oder Reaktion und eher proaktiven Strategien, das mit den jeweiligen Erfordernissen des regulären Vorlesungsbetriebs oder des Prüfungszeitraums zusammenhängt oder (längerfristig) ein Souveränitätszugewinn im Verlauf des Studiums durch Erfolgserlebnisse oder umgekehrt ein Start ins Studium, der durch Zuversicht geprägt ist und anschließende Rückschläge. Diese Erzählungen deuten darauf, dass die Bewältigungsmodi nicht statisch zu verstehen sind und dass Studierende nicht zwangsläufig dauerhaft dieselbe Form des Bewältigungsverhaltens zeigen müssen, auch wenn eine Verstetigung prinzipiell möglich ist.

Diese diversen Herangehensweisen an Rahmenbedingungen des Studierens werden nachfolgend im Hinblick auf die strukturelle (4.2.1), die subjektive (4.2.2) und die soziale Ebene (4.2.3 und 4.2.4.) nachgezeichnet. Überraschenderweise korrespondieren bestimmte Arten, ‚die Dinge anzugehen‘, lediglich punktuell mit je konkreten ‚Orientierungen‘. Es steht zu vermuten, dass hierin ein erster Hinweis auf Sozialisationsprozesse zwischen den Studierenden zu sehen ist, die sich beispielsweise in Partner- oder Gruppenarbeiten gegenseitig Arbeitstechniken und -einstellungen kommunikativ vermitteln und insofern Einflüsse aufeinander ausüben.²³

4.2.1 Studienstruktur, Curriculum und Prüfungsanforderungen

„Ähm, ich hatte (.) das war glaub ich, äh, Ende des vierten Semesters, da konnte ich echt nicht mehr, da war ich auch schon kurz davor das Studium auch aufzugeben, weil das ein enormer Druck war, da wollt ich schon/da hab ich gesagt, nee ich kann das nicht mehr (((zieht Luft ein))) da wurde ich aber von einer Freundin sehr gut motiviert, sie hat gesagt »schau mal, wir haben das alles, sind schon so weit, die Hälfte ist schon geschafft«“ (Pragm. Emanz., Abschlussphase)

In den Einzelinterviews und Gruppendiskussionen werden nicht vorrangig das Lehrveranstaltungsangebot, Modulbeschreibungen und Prüfungsordnungen diskutiert. In nur einem einzigen Fall wird explizit bemängelt, dass eigentlich dringend benötigte Repetitorien wahrscheinlich aus wirtschaftlichen Erwägungen aus dem Seminarangebot gestrichen wurden. In allen anderen Äußerungen wird vielmehr der Aufbau des Studiengangs und seine inhaltliche Füllung – hier vor allem die Gewichtung der Anteile von mathematisch-technischen zu künstlerisch-kreativen Modulen – jeweils auf der Ebene der subjektiven Empfindungen und vor dem Hintergrund der je eigenen Begabungsschwerpunkte problematisiert. In der Zusammenschau der Selbsteinschätzungen der Interviewten spiegelt sich wider, dass Universaltalente augenscheinlich in der Minderheit sind. In unseren Interviews verorten Architekturstudierende sich und Andere mit unterschiedlichen Präferenzen im Studium: a) Die am Bauwesen Interessierten mit vorwiegend mathematisch-technischen Fähigkeiten und b) die auf kunsthistorische Aspekte der Architektur Fokussierten und künstlerisch-kreativ Ambitionierten. Beide Gruppen sehen die Talente der jeweils Anderen als Schwachstelle des eigenen Kompetenzsets an. Unabhängig von Begabungen, wird in den Interviews darüber reflektiert, das Studium zunächst mit falschen Vorstellungen über die Anforderungen des Studiums und der Berufspraxis begonnen zu haben. Diesbezüglich deuten die Selbsterzählungen

²³ Um ein Beispiel zu geben – eine Interviewte hebt die Vorteile einer vorherigen Ausbildung zum Bauzeichner hervor, ohne diese Ausbildung selber durchlaufen zu haben: *„Dann habe ich in der Zehnten meinen Abschluss gemacht. Danach äh habe ich ein Vollabi an einem Gymnasium gemacht. Wobei ich des mittlerweile teilweise bereue, weil vielleicht ne Ausbildung zum Zeichner oder Zeichnerin vielleicht besser gewesen wäre für mein [...] jetziges Studium, weil ich ähm (.) am Anfang des Studiums gemerkt habe, dass die (.) Leute, die ne Ausbildung zum Bauzeichner hatten sehr im Vorteil waren, also sie kannten sich schon mit äh () Programmen aus, sie kannten sich schon mit äh verschiedenen Perspektiven und was auch immer alles mögliche aus [...] aber mittlerweile denke ich dass dieser Unterschied nicht mehr da ist. Also man kann aufholen. Es ist nicht so, dass man () ähm keinen Anschluss findet oder nicht mehr aufholen kann (.) und ja jetzt bin ich im (Anzahl) Semester und werde hoffentlich auch in der Regelstudienzeit äh fertig werden“ (Krea. Selbstv., Eingangsphase). Eine solche Reflektion der eigenen Vorkenntnisse entfaltet sich nicht ohne eine Basis sozialer Erfahrung. Eine solche Selbstdeutung der eigenen Bildungsbiographie spricht eher dafür, dass die vermuteten Vorteile der Vorgebildeten im gemeinsamen Lernen und Arbeiten anhand konkreter Problemstellungen als Rüstzeug zur Problemlösung beobachtet oder erlebt wurden. In der Selbsteinschätzung, mittlerweile aufgeholt zu haben, dokumentiert sich außerdem auch ein im Zuge des Studiums erfolgreicher und erfolgreicher Entwicklungsprozess.*

darauf hin, dass das Architekturstudium von denjenigen Studierenden als weniger schwierig empfunden wird, die vor Studienbeginn bereits eine fachverwandte Ausbildung absolviert haben.²⁴

Daneben zeigen sich relativ typenunabhängig ganz unterschiedliche Grade der Sicherheit oder Unsicherheit, mit der Aufnahme des Architekturstudiums die richtige Entscheidung getroffen zu haben: Beim Typus ‚akademische Identifikation‘ beziehen sich die Unsicherheiten jedoch nicht auf das Studium als solches, sondern lediglich auf die Frage danach, ob im gewählten Fach das Optimum erreicht werden kann oder ob nicht eine andere Fächerwahl mehr Vorteile gebracht hätte. Vergleichsweise oft zweifeln dagegen Studierende, die vorher bereits berufstätig waren und Studierende mit langwierigeren Bildungskarrieren grundsätzlich an ihrer Studierfähigkeit, stellen mitunter die Entscheidung für das Studium immer wieder erneut in Frage. Mit Bildungswegen und Bildungsvorerfahrungen allein kann allerdings nicht erklärt werden, weshalb in der Mehrzahl der Einzelinterviews – auch trotz ‚akademischer Identifikation‘ – ein Nachdenken über den Abbruch des Studiums thematisiert wird. In diesem Zusammenhang wird auf besondere Anstrengungen in den ersten beiden Semestern hingewiesen und eine diffuse Hürde im dritten Semester problematisiert. Für den weiteren Verlauf des Studiums nach Überwinden der Startschwierigkeiten wird ebenfalls über unterschiedliche emotionale Zustände berichtet: In vielen Fällen ist die Rede von einer sich phasenweise wiederholenden Verzweiflung, auch als Nervenzusammenbruch oder zeitweiliges inneres Aufgeben beschrieben, die sich mit Herannahen von Prüfungs- und Abgabeterminen einstellt. Im Kontrast dazu wird in zwei Fällen ein ‚Wachsen an den Aufgaben‘ registriert, indem die Studierenden feststellen, dass nicht das Studium einfacher werde, sondern der Umgang mit Krisen, Arbeitsüberlastungen, Zeitdruck oder auch Konkurrenzkämpfen routinierter. Als abmildernd werden diesbezüglich auch ein wachsender Erfahrungsschatz und ein effektiver werdendes Zeitmanagement eingeschätzt.

²⁴ Diese Studierenden berichten darüber, sozusagen als Nachhilfe für Kommiliton_innen agiert zu haben, die bei Aufnahme des Studiums nicht mit technischen Fächern in einem solchen Ausmaß gerechnet haben (stellenweise umschrieben als: naive kreative Abiturient_innen ohne differenzierte Vorstellung von Architektur als Beruf, ohne eine Ahnung, wieviel man in der Praxis tatsächlich berechnen können muss). Umgekehrt wird eine Fehleinschätzung darüber wie schleppend sich ‚Entwerfen‘ gestalten kann, wenn man eigentlich keine Idee hat, als vergleichsweise unerhebliches und einfach auszugleichendes Problem gesehen.

4.2.2 Arbeitsbelastung und Zeitaufwand

„ich wollte jedes Mal, Ende des Semesters das Handtuch werfen, und, äh, (.) was das Zeitmanagement betrifft, das hab ich noch nicht drauf. Jedes Mal verzweifelt man oder man verbringt auch schlaflose Nächte und geht dann direkt in die Prüfung (((lacht))) und dann (((holt Luft))) aber, es ist gut gelaufen und [...] die Note die, die man dann bekommen hat (.) hat die Zeit wieder gut gemacht [...] wenn man seine Zeit vernünftig aufteilen kann, dann ist das Architekturstudium echt, also es ist, sehr sehr zeitaufwändig, [...] aber es ist machbar, () es ist echt machbar“ (Pragm. Emanz., mittlere Studienphase)

Die Themen ‚Zeitaufwand‘ und ‚Zeitmangel‘ ziehen sich unabhängig von der Typenzuordnung ausnahmslos durch alle Interviews. Mehrheitlich wird klargestellt, dass das Architekturstudium über monatelange Zeitphasen, wenn es ernsthaft betrieben wird, keinerlei Freizeitaktivitäten zulässt. Die Interviewten berichten davon, während der Projektphase *Modellbau* das Fachhochschulgelände lediglich für einige wenige Stunden Nachtschlaf verlassen zu können. Inwieweit und auf welche Weise sich Studierende mit diesen behaupteten Erfordernissen arrangieren, unterscheidet sich jedoch. Es kursiert erstens eine Thematisierung als chronische Überlastung oder zweitens als in Intervallen auftretende Ballung von Abgabe- und Prüfungsterminen, die psychisch und physisch massiv an den Kräften zerrt und ‚irgendwie‘ überwunden werden muss. An diese Thematisierungsvariante werden, wie auch in dem eingangs angeführten Interviewzitat, Überlegungen zu einem möglichen Studienabbruch angeschlossen. Des Weiteren deuten die Erzählungen insgesamt darauf hin, dass sich ein Gewöhnungseffekt einstellt und sich Routinen im Umgang mit chronischen oder in Intervallen auftretenden Belastungen ausbilden. Diese werden mit fortschreitender Studienerfahrung als selbstverständlich gegebene Charakteristika des Studienalltags aufgefasst. Eine dritte Form der Thematisierung von Nachtschichten oder 24/7-Studium besteht in einer Mischung aus ehrgeiziger und humorvoller Darstellung, in der eine eher *relative* Anstrengung zum Ausdruck gebracht wird, die aber durch Erfolge (in Form von guten Noten oder fertiggestellten und damit vorzeigbaren Werken) aufgewogen wird.²⁵ Es fällt auf, dass temporäre Belastungen als weniger schwerwiegend empfunden werden, wenn die Bereitschaft Zeit aufzuwenden durch eine erklärte Leidenschaft²⁶ für Architektur angetrieben wird. Eine solche ‚Leidenschaft‘ findet ihren Ausdruck in einem existentiellen Engagement, das als Distinktionsmerkmal fungiert, wie in dem nachfolgenden Beispiel:

[(1)]: „weil man hört Studenten sind ja nur Party machen, saufen, hier und da und dann haben die ein bisschen Stress in der Prüfungsphase. Auch bei meinen Kollegen, die jetzt selber arbeiten, teilweise, die haben das am Anfang auch nicht verstanden, dass ich am Wochenende gesagt habe »ne ich bin raus« (.) »He, du bist doch Student, du hast doch nix zu tun!« »Ich so: Leute ((betont)) seid ihr bekloppt?« Ne, man hat den Arsch voll Arbeit, weil (.) das fand ich auch schwer in den ersten zwei Semestern (.) weil (.) man hat halt seine acht, neun Stunden gearbeitet, vielleicht auch mal zehn Stunden, man kam aber nach Hause und hatte Feierabend. Man konnte entspannen. Hier ist das so, man ist acht, neun Stunden in der Uni kommt nach Hause und muss nochmal acht, neun Stunden investieren, um Sachen vorzubereiten (.) oder nachzuarbeiten. (.) Und ich hab so das Gefühl, viele, die sind fleißig, die machen, aber (.) denen ist es nicht bewusst, die dachten Architektur wär so ein

²⁵ Zur Systematisierung der Ergebnisse: In Bezug auf das Zeitmanagement wäre ein resignatives Arbeitsverhalten durch Prokrastination oder ein dauerhaftes Aufschieben von Prüfungsversuchen („Langzeitstudium“) gekennzeichnet; ein reaktives durch ein Erleiden, Erdulden und Aushalten der wiederkehrenden Belastungen verbunden mit einer eher negativen Thematisierung z.B. als prinzipiell unnötige Zumutung oder Fehlplanung in der Studiengangsentwicklung; eine proaktive Bearbeitung zeichnet sich demgegenüber durch das Angehen der Aufgaben mit einer positiven Haltung aus, aber auch durch Versuche, Rahmenbedingungen mit den Lehrenden oder der Prüfungsverwaltung zu verhandeln, um für sich und/oder Andere Veränderungen herbeizuführen.

²⁶ Diese Formulierung findet sich mehrfach explizit im Material – allerdings ausschließlich im Rahmen der ‚akademischen Identifikation‘ und der ‚kreativen Selbstverwirklichung‘.

bisschen malen, ein bisschen skizzieren, zeichnen und das wars“ [...] [(2)]: aber Architektur ist viel mehr. [...] [(1)]: „Stimmt. (.) Also dieses Semester da saß ich auch //weiß ich nicht// [...] hab glaub ich drei Monate nix anderes gemacht.“ [(2)]: „Nix, man hat kein Leben //mehr (((schmunzeln)))“ (Gruppeninterview: Krea. Selbstv., Eingangsphase).

In diesem Ausschnitt aus einer Gruppendiskussion wird das Thema ‚Zeitaufwand‘ in zweifacher Hinsicht zur Grenzziehung zwischen einer Gruppe ‚Wir‘ und ‚die Anderen‘ eingesetzt – nämlich einerseits gegenüber den „Kollegen, die jetzt selber arbeiten“ und andererseits gegenüber den „Vielen“, die zwar fleißig sind, sich aber eine falsche Vorstellung von der Architektur machen, indem sie das Fach auf ein „bisschen malen, ein bisschen skizzieren, zeichnen und das wars“ reduzieren. Während erstere Unterscheidung auf die Positionierung gegenüber einer nicht-hochschulischen Außenwelt gerichtet ist und die Anstrengungen ernsthaften Studierens gegen das Vorurteil verteidigt, mit den Anstrengungen der Erwerbsarbeit nicht vergleichbar bzw. gleichwertig zu sein, richtet sich die zweite Abgrenzung auf eine angenommene Mehrheit ‚der Anderen‘ innerhalb des Studiengangs, denen eine erkennbare Bereitschaft fehle, für die Verfolgung der Ziele des Studiums den Preis der Zeitinvestition zu zahlen. Überhaupt wird (gutes) Zeitmanagement auch an anderen Stellen und auch in anderen Interviews als ein wesentliches Merkmal der Leistungswilligen und Leistungsstarken markiert und damit im Kontext einer distinktiven Funktion erwähnt, wie auch der folgende Ausschnitt aus einer Gruppendiskussion eindrücklich illustriert:

[(1)]: „Also Architekturstudium ist einfach zeitintensiv.“ [(2)]: „Ja, wenn man das so ernst nimmt, wie wir jetzt.“ [(1)]: „Ja.“ [(2)]: „ne, wenn man so larifari dann nur dabei ist (.) und am Wochenende lieber saufen geht, das merkt man dann aber auch in den Abgaben (.) ist einfach so (7) Ja! (.) Was sagst du dazu, (Name)?“ [(3)]: „Alles (.) gesagt!“ [(2)]: (((auflachen))) (Gruppeninterview: Krea. Selbstv., Eingangsphase)

Ein solches Selbstverständnis, aber auch damit verbundene Typisierungen der jeweils Anderen („larifari“, „saufen“) zeigt bzw. zeigen sich insbesondere auch im Zusammenhang der durch die Lehrenden (zwangs-)verordneten Kooperation in Form von Gruppenarbeiten und damit in einem Spannungsfeld zwischen Solidarität, Kooperation und Konkurrenz.

4.2.3 Solidarität, Kooperation und Konkurrenz zwischen Studierenden

Wenn es um die Frage nach dem Alltag des Studierens geht und darum in einem analytischen Blick auf das soziale Miteinander Prozesse des Hineinwachsens und Gestaltens einer Studiumgebung zu erfassen, ist das Spannungsfeld zwischen Solidarität, Kooperation und Konkurrenz als besonders wichtiges zu bezeichnen. Kein anderes Thema prägt sämtliche Interviews auf eine ähnlich dominierende Art und Weise. Hierzu gehören Vorstellungen vom guten und richtigen Studieren, die sich auf verschiedenen Ebenen zeigen: a) Ansprüche an die aufzuwendende Zeit, b) Ansprüche an die Ernsthaftigkeit, mit der das Studium vorangetrieben wird und c) Ansprüche an Fairness. Es zeichnet sich deutlich ab, dass Kooperationen bevorzugt mit Denjenigen eingegangen werden, die auf diesen drei Ebenen gleiche oder zumindest ähnliche Maßstäbe anlegen.

Ansprüche an die aufzuwendende Zeit zeigen sich beispielsweise in der schwächsten und eher zu defensiven Zwecken²⁷ eingesetzten Ausdrucksform anhand von Äußerungen, in denen Studierende beklagen, Schwierigkeiten in der zeitlichen Organisation der Gruppenarbeiten gehabt zu haben, weil die

²⁷ Diese Variante der Thematisierung entspricht dem *angepasst-affirmativen Bewältigungsmodus*: Sie findet gleichermaßen Einsatz – daher die Kategorisierung als defensiv – wenn damit eigene Versäumnisse erklärt werden sollen (Aufschub von

anderen Beteiligten – aus welchen Gründen auch immer – andauernd verhindert waren oder das Fortkommen der Gruppe durch Unzuverlässigkeit oder Unpünktlichkeit beeinträchtigt hätten. In der stärksten Form der Thematisierung erfolgt eine Distinktion gegenüber „Chaotentruppen“ (Gruppeninterview: Krea. Selbstv., Eingangsphase), die erst unmittelbar vor Ablauf der Abgabefrist z.B. mit dem Bau eines Modells beginnen. Beide Thematisierungsformen laufen dennoch auf eine gemeinsame Norm zu: das „Soll“ besteht darin, nicht lediglich so viel Zeit aufzuwenden, wie man zu haben glaubt, sondern idealerweise so viel Zeit wie das ‚Werk‘ benötigt, um von den Prüfenden als qualitativ hochwertig erkannt zu werden.

Als ein Indikator für Ernsthaftigkeit kann der Grad der Initiative gesehen werden, welcher in Gruppenarbeiten gezeigt wird. Positiv thematisiert werden eine klare Aufgabenteilung zu halbwegs gleichen Anteilen, in der Jede/r seine oder ihre Aufgaben fristgerecht erfüllt, Teamarbeit in Formen von denen angenommen oder auf der Basis von Praxiserfahrung bereits gewusst wird, dass sie den Erfordernissen der Auftragsbearbeitung in einem Architekturbüro entsprechen sowie eine Wertschätzung der Ideen der jeweils anderen.²⁸ Typenübergreifend lässt sich feststellen, dass es eine Abgrenzung gegenüber solchen Studierenden gibt, die dem Anschein nach das Studium nicht ernst nehmen. Als Anzeichen dafür werden in den Interviews verschiedene Verhaltensweisen genannt, etwa: in Gruppenarbeiten passiv abwarten, sich kaum mit Vorschlägen einbringen, Anderen die Führungsrolle überlassen, Aufgaben eher zögerlich übernehmen oder sich entziehen, indem in Gruppenbesprechungen nicht zur Sache geredet wird. In diesem Zusammenhang findet sich häufiger der Vergleich mit Schulklassen, womit eine latente Abwertung in Form der Attestierung von Unreife verbunden ist. Ferner lässt sich Ernsthaftigkeit ablesen an körperlich-räumlicher Präsenz in den Arbeitsräumen auf dem Fachhochschulgelände und deren zeitlicher Ausdehnung:

[(1)]: „Ja, man hängt auch eigentlich automatisch mit denen ab, die dann eigentlich immer eh () da sind, also man () kommt ja öfter mit denen ins Gespräch und dann merkt man das eigentlich nicht so, als wenn da welche sind (.) die kommen dann auch ein paar Wochen nicht oder was und dann (.)“ **[(2)]:** „Ja.“ **[(1)]:** „jemanden gesehen, ich glaub eineinhalb Jahre nicht gesehen, auf einmal bei einer Prüfung da: »boah, ich dachte die hätte aufgehört« (((gemeinsames Auflachen))) **[(2)]:** „Naja.“ **[(1)]:** „Aber sonst sieht man eigentlich immer/ ja, die die da sind, die sieht man dann auch immer und mit denen hängt man dann auch automatisch ab.“ **[(2)]:** „Ja man pusht sich ja auch gegenseitig“ **[(1)]:** „Ja.“ **[(2)]:** „also wie gesagt, wie er auch schon sagte, die Leute, die es ernst nehmen, die sind dann immer da (.) und dann () sagt man auch so oft, öfters mal »ey guck ma drüber, was hältst du denn davon?«“ **[(1)]:** „Mhm.“ **[(2)]:** „und dann »ohm, das sieht gut aus«“ **[(1)]:** „Mhm.“ **[(2)]:** „dann holt man sich vielleicht auch selber Ideen auch für seine Sachen: »Ey, guck mal du drüber« oder »mach mal das und das und das besser« und dann pusht man sich halt immer so gegenseitig ((betont)) () und das macht halt Spaß, so dieser Konkurrenzkampf n bisschen, das motiviert einen. Nur die Leute, die halt dann sagen (((Pfff))) »ich ka/ ich () ich will mein Leben behalten und ich will lieber mit meinen anderen Leuten irgendwie rausgehen und () und äh Studium mach ich nur so nebenbei...« (.) das ist bei Architektur so nicht möglich!“ (Gruppeninterview: Krea. Selbstv., Eingangsphase)

Hier erfolgt also eine Abgrenzung über das Unterscheidungskriterium ‚Präsenz‘, das von Denjenigen als relevant gesetzt wird, die sich im Interview zugleich als Leistungselite des Studiengangs darstellen.

zu erbringenden Prüfungsleistungen, Rechtfertigung nicht optimaler Studienleistungen oder Noten), wenn es um die Begründung von Stressempfinden oder um die Erläuterung von Konflikten mit anderen Studierenden geht. Das Studium wird in dieser Weise als etwas erzählt, das in weiten Teilen nicht durch eigene Bemühungen lenkbar ist, sondern sich als besonders störungsanfällig gegenüber den Einflüssen der Kommiliton_innen erweist. Anders: „Absolvieren“ bedeutet in diesem Sinne eher „hinter sich bringen“, „durchlaufen“ oder „schaffen“ und nicht etwa „bestreiten“, „meistern“ oder „leisten“.

²⁸ In puncto Wertschätzung kann sich die hierfür eigentlich verlangte Kompromissbereitschaft in der Umsetzung gegenüber dem Anspruch die eigenen (weil als besonders brillant empfundenen) Entwürfe durchzusetzen als neuralgischer Punkt von Gruppenarbeiten erweisen.

Es findet sich im gesamten Datenmaterial keinerlei Gegenentwurf zu dieser Art der Gruppenarbeit, obwohl dies in Anbetracht heutiger Kommunikationsmedien wahrscheinlich möglich wäre. Wer zuhause arbeitet (schreibt, lernt oder entwirft), tut dies allem Anschein nach allein.²⁹ An dem hier zitierten Ausschnitt aus einer der Gruppendiskussionen lässt sich darüber hinaus ein positives Grundverständnis von Konkurrenz³⁰ feststellen, das nah an der Kooperation liegt und Merkmale eines fachlichen Austausches aufweist: Es wird eingeübt, konstruktive Kritik an den Arbeiten von „Kolleg_innen“ zu üben und in der Auseinandersetzung mit den Werken Anderer nach Inspiration gesucht. In dem an der Hochschule Bochum durchgeführten Gruppeninterview wird der Stellenwert der körperlich-räumlichen Präsenz für das Verhältnis zu den Mitstudierenden noch deutlicher hervorgehoben: Die Interviewten betonen die Bedeutung regelmäßiger lang andauernder Begegnungen mit Kommiliton_innen in der Bluebox³¹, welche nicht nur Erfahrungen eines konstanten fachlichen Meinusaustauschs befördern sondern letztlich auch zu einem Zusammengehörigkeitsgefühl und solidarischen Gesten beitragen. Anders als in den Interviews, die an der Fachhochschule Dortmund geführt wurden, beschreiben die Bochumer Studierenden das Campusgelände bzw. speziell die Bluebox explizit als Arbeitsplatz: Es werden Vergleiche mit Büros gezogen, zu denen man sich tagtäglich begibt, um gemeinsam mit Kolleg_innen seinen Job zu erledigen. Vokabular aus dem Bereich der Berufspraxis wird auf die Beschreibung des Studierens übertragen. Alle anderen Lebensbereiche wie Freizeit und Phasen der Rekreation, Unternehmungen mit Freunden und Familie, sind dem Studium als neuem Lebensmittelpunkt nachzuordnen. Kontrastierend mit den Dortmunder Interviews formulieren die Bochumer Studierenden Annahmen über die Entstehungsbedingungen von Solidarität zwischen Studierenden. Allianzen entstehen demnach überhaupt nur unter der Voraussetzung, dass ähnliche räumliche Rahmenbedingungen vorliegen, wie in der Bluebox, in der sich nicht nur die Teilnehmer_innen innerhalb von Arbeitsgruppen sondern auch die Arbeitsgruppen untereinander beobachten können und nach Beschreibung der Interviewten im Zeitverlauf zu einer einzigen großen Arbeitsgruppe zusammenwachsen. Hilfeleistungen funktionieren ausschließlich zwischen Personen, die als regelmäßig vor Ort Anwesende identifiziert werden können.³² Diesen wird bei-

²⁹ Im Vokabular der Typologie der My Campus-Studie (Gothe/Pfadenhauer 2010): Das Architekturstudium an der Fachhochschule Dortmund scheint aus der Perspektive der Studierenden nicht auf die Ansprüche des Typus ‚Homie‘ ausgerichtet zu sein, dessen wesentliches Charakteristikum darin besteht, sämtliche anfallende Arbeiten zuhause erledigen zu wollen, wobei alle studiumsbezogenen Aktivitäten, die eine Anwesenheit auf dem Areal der Hochschule erfordern, als Zumutung aufgefasst werden.

³⁰ Gemäß Duden bedeutet Konkurrenz, abgeleitet vom lateinischen ‚concurrere‘ (zusammenlaufen, zusammentreffen), zunächst ohnehin nichts Anderes als gemeinsam mit anderen in einem Wettbewerb zu stehen oder sich gleichzeitig mit anderen um etwas zu bewerben. Im Alltagssprachgebrauch wird mit Konkurrenz oftmals Negatives assoziiert, wie beispielsweise ein unfairer Kampf gegenüber Konkurrenten oder in der Rede vom ‚Konkurrenzdenken‘ – übertriebener Ehrgeiz und Egoismus, was der ursprünglichen Wortbedeutung eigentlich nicht beigegeben war. Diese ‚neuere‘ Bedeutungsebene rührt wahrscheinlich daher, dass der Begriff zunehmend in der Ökonomie Gebrauch gefunden hat und dass Konkurrenz dort als ein wesentliches Element kapitalistischer Marktwirtschaft gesehen wird. Für die Interviewten lässt sich festhalten, dass beide Verständnisse gebräuchlich sind: Während der Umgang mit Konkurrent_innen von den Einen als eine nahezu sportliche Herausforderung, als humorvolles (fachliches) Kräftemessen oder als Quelle der Motivation und Inspiration beschrieben wird, thematisieren die Anderen Konkurrenzsituationen als belastend, als geprägt von Leistungsdruck und von der Gefahr, durch Mitstudierende übervorteilt oder ausgenutzt zu werden.

³¹ (Studentisch selbstverwaltetes) Gebäude mit mehreren Hundert freien Tischarbeitsplätzen, Rechnern und Schließfächern, in denen Material aufbewahrt werden kann – rund um die Uhr und kostenfrei zugänglich. Eine Interviewte erwähnt sogar, dass das Vorhandensein der Bluebox bei der Wahl des Studienortes mit ausschlaggebend gewesen sei.

³² „es gibt natürlich auch () einige, die viel zuhause arbeiten ähm () ja aber dieses Prinzip funktioniert eigentlich dann auch nur () mit den Leuten, die oft hier sind“ (Gruppenint., div. Orientierungen: Akad. Ident. und krea. Selbstv., Abschlussphase).

spielsweise beim Modellbau geholfen, wenn das eigene Modell bereits fertiggestellt ist und eine Abgabefrist in wenigen Stunden endet.³³ Insgesamt wird in den Interviews jedoch häufiger über ein auf Solidarität gerichtetes Anspruchsdenken berichtet als über Akte der Solidarität selbst. Dabei wird Solidarität jeweils ganz unterschiedlich verstanden: entweder zeigt sich (wie in dem Beispiel hier) ein Grundverständnis als kollegiale Mithilfe unter Gleichen oder in (anderen Interviews) eine Gleichsetzung von Solidarität und emotionaler Unterstützung oder schließlich ein Verständnis als Unterstützungsleistung gegenüber vermeintlich Leistungsschwächeren aus Eigennutz (verbunden mit der Idee, dass durch wie auch immer geartete Hilfestellungen für Andere in gemeinsamen Gruppenarbeiten auch die eigene Note optimiert werden kann).

Schließlich wird als eine Variante des Verständnisses von Ernsthaftigkeit die Motivation zur Aufnahme des Architekturstudiums und zu dessen Fortführung benannt. Es wird als wichtig markiert, dass die Entscheidung für das Architekturstudium selbständig und eigenverantwortlich getroffen wurde und nicht auf Drängen der Familie oder aus einem Verpflichtungsgefühl heraus.³⁴ Auch hieran wird erkennbar, dass sich die unterschiedlichen Orientierungstypen wechselseitig wahrnehmen, denn diese Form der Abgrenzung scheint sehr spezifisch auf ‚ambivalent verpflichtete‘ Studierende gerichtet zu sein.

Ansprüche an Fairness schließlich werden anhand zahlreicher Andeutungen und Randbemerkungen deutlich, die sich ebenfalls durch die Mehrzahl der Interviews ziehen. Dieser Themenbereich erscheint besonders sensibel, da sich hier die Relevanzsysteme des ‚Vorankommens im Studium‘ und der ‚Freundschaft‘ berühren können: D.h. es geht dann nicht allein um Konflikte, die sich um Beeinträchtigungen von Benotungsprozessen durch Mitstudierende drehen und die als Ärgernis empfunden werden, sondern es geht oftmals zusätzlich um persönliche Verletzungen, die durch enttäuschte Erwartungen an soziale Beziehungen entstehen, die von den Beteiligten unterschiedlich aufgefasst wurden – als Arbeitsbündnis von den einen und als emotionale Verbundenheit von den anderen.³⁵ In einigen Fällen

³³ Es wird im weiteren Verlauf der Erzählung nicht deutlich, ob die Interviewten solche Studierenden gezielt ignorieren würden, die sich nicht regelmäßig in der Bluebox sehen lassen – vielleicht mit der Begründung, niemanden, der nicht genug arbeitet, mit durch das Studium zu schleppen. Darauf deuten allerdings Statements derjenigen Studierenden hin, die schlechte Erfahrungen mit Gruppenarbeiten beschreiben, z.B. in der Form, dass um die Anteile an einer Gruppenarbeit in Quantität und Qualität gestritten wurde.

³⁴ **(KS1)**: „Es gibt wirklich Leute, die studieren, um den Eltern am Ende irgend (.) ne Urkunde oder irgendwas zu zeigen. Also sie wollen gar nicht den Beruf ausüben, sie wollen auch nicht studieren(.) und nehmen meiner Meinung nach jemand anderem, der das wirklich machen will, den Platz weg. Ich find das also nicht fair. Die ähm machen das nur der Eltern wegen oder (.) damit die Eltern nicht sagen »du hast das aber nicht zu Ende gebracht« oder so. (..) Das finde ich auch sehr schade. Also das hat mich (.) auch sehr schockiert als eine Freundin mir das ins Gesicht gesagt hat. (...) Ich versteh das nicht. Also (.) ich find das sehr egoistisch, weil die Plätze sind begrenzt.“ **(I)**: „Ja. (..) Was () leitet die Leute, was denken sie?“ **(KS1)**: hmm (...) ich vermute, wie gesagt, dass es darum geht, dass man am Ende nicht ohne was da steht, teilweise und das sind auch meistens Leute aus höheren Semestern. Also die schon lange über die Regelstudienzeit sind. ähm die machen das schon seit Jahren und machen das immer noch und äh denken irgendwann bin ich dann fertig Hauptsache meine Eltern geben Ruhe, das ich nicht / äh also (.) ich weiß nicht worauf die hoffen. Also (...) Ich kanns / ich würds ((betont)) niemals machen, wenn ich das nicht wollen würde“ (Krea. Selbstv., mittlere Studienphase).

³⁵ So berichtet eine Studierende: „Man braucht gar keine Angst zu haben das man hier gar keine Kontakte knüpfen könnte, also (..) ja wobei man da auch vorsichtig sein sollte, weil (.) ich hab das Gefühl, dass da ziemlich viel ausgenutzt und kopiert und Alles wird. Also (.) viele Freundschaften die hier entstanden sind, also nicht meine, aber von anderen habe ich das sehr oft mitbekommen, sind auch sehr schnell auseinandergelassen, weil (.) die meisten natürlich ein bisschen egoistisch handeln und dann steht der andere alleine da“ (Krea. Selbstv., mittlere Studienphase). Auf die Nachfrage der Interviewerin, ob und wie denn ein Kopieren von Ideen überhaupt möglich sei bzw. ob sich deren Originalität nicht letztlich doch nachweisen lasse, antwortet die Interviewte, dass sich das zuvor erwähnte ‚Ausnutzen‘ beispielsweise dadurch erreichen lasse, dass Partnerarbeiten ‚mittendrin‘ plötzlich aufgekündigt und bereits eingebrachte Ideen des Anderen für sich selbst beansprucht werden. Im weiteren Verlauf wird aber auch das ‚Abkupfern‘ beschrieben, indem darüber berichtet wird, dass sich Studierende mit ihren Plänen in die hinterste Ecke des IT-Labors zurückziehen und nach der Fertigstellung schnell plotten, damit niemand einen Blick auf ihre Entwürfe werfen kann. Ähnlich von Vorsicht und Misstrauen durchzogene Äußerungen finden sich in den anderen Interviews zwar nicht, dennoch kann davon ausgegangen werden, dass auch derartige Studiumserfahrungen eine gewisse Verbreitung innerhalb des Studiengangs erreichen und dass die Interviewte gegebenenfalls stellvertretend für Diejenigen spricht, die sich mit dem Selbstverständnis der Einzelkämpfer_innen in die eigenen vier Wände als Hauptort des Studierens zurückziehen.

führen negative Erfahrungen nicht nur zu unterschiedlichen Formen des Vermeiderverhaltens in Bezug auf Gruppenarbeiten³⁶ sondern zu einem grundsätzlichen Rückzug aus der Gemeinschaft des Studiengangs, insbesondere wenn Streitigkeiten mit Freunden um unterschiedliche Arbeitsauffassungen und Verteilungen des Arbeitspensums innerhalb einer Gruppe zu schlechten Noten führen: „dann bekommt man halt die schlechte Note, obwohl man so viel geleistet hat. (...) Und dann will man halt die Gesichter nicht mehr sehen“ (Akad. Ident.; mittlere Studienphase). Vorstellungen von Fairness beinhalten übereinstimmend, dass die Ideen Anderer zwar zur Inspiration genutzt aber nicht plagiiert (im O-Ton: ‚geklaut‘) werden sollen. Zudem sollte man sich gegenseitig kein Arbeitsmaterial³⁷ oder Informationen vorenthalten oder sich bei Verständnisfragen in Bezug auf den Lernstoff gegenseitig helfen, wobei die Gegenseitigkeit, also das Tauschen von Informations- und Hilfeleistungen, ausschlaggebend ist. Diejenigen, die sich kontinuierlich in der gebenden Position empfinden, verlieren im Verlauf des Studiums die Bereitschaft, sich auf Zusammenarbeiten einzulassen:

„Ich hatte einen Kommilitonen, der kam aus [Landname] und der hatte sehr wenig Deutschkenntnisse, das heißt er hat sehr viele Sachen nicht verstanden, die in der Vorlesung oder in der Übung erklärt wurden. Da habe ich gesagt »okay, ich nehme mir die Zeit« und hab dem sozusagen Nachhilfe gegeben und ganz viel geholfen, aber das bringt mir auch was, weil wenn ich was wiederhole, lerne ich auch was dabei. Äh und die ganze Sache bleibt mir im Kopf, besser als wenn ich jetzt ein Buch lese. Aber am Ende habe ich gesehen, dass sich dadurch meine Noten verschlechtern, weil ich gebe ja auch was von meiner Zeit und später habe ich gesagt »ne, ich mach das nicht mehr. Ich werde auch niemandem mehr helfen!«“ (Akad. Ident., Mittlere Studienphase).

Diejenigen Studierenden, die sich aufgrund negativer Erfahrungen zurückziehen und sich für eine solitäre Form des Studierens entscheiden, thematisieren in der Folge ‚Unterstützung‘ anders als ihre Kommiliton_innen: Sie übersetzen diesen Begriff ausschließlich materiell als ‚arbeitsrelevante Ressourcen‘ und nicht mehr mit personengebundenen Hilfen und gemeinsamen Bewältigungsformen innerhalb der sozialen Gemeinschaft des Studiengangs. Streitfragen können deshalb zwischen Studierenden mit unterschiedlichen Einstellungen vor allem dort entbrennen, wo in irgendeiner Form ‚emotionaler Beistand‘³⁸ erwartet wird, das Gegenüber sich jedoch abwehrend reserviert verhält oder rein sach- und fachbezogen reagiert.

Normalerweise wissen Studierende nach einem ersten ‚Abtasten‘ in der Studieneingangsphase, mit wem sie arbeiten können und mit wem nicht, ob sie Kooperationspartnerschaften auf der Basis von Leistungsaspekten eingehen oder in Arbeitsgruppen in erster Linie nach emotionalem Rückhalt suchen oder auch, ob sie alleine besser zum Erfolg gelangen. Zusammenarbeiten auf ungleicher Basis werden gezielt vermieden. Es werden, um es umgangssprachlich zu umschreiben, bevorzugt Peers gesucht, die ‚ähnlich

³⁶ Beispielsweise: „ab dem vierten Semester hab ich gesagt »ich mach keine Gruppenarbeit mehr!«“ (Akad. Ident., Mittlere Studienphase).

³⁷ In einem Interview wird als Beispiel für einen unfairen Konkurrenzkampf im Architekturstudium berichtet, dass es Studierende gibt, die während der Vorlesungen aufspringen und zur Bibliothek rennen, sobald wichtige Veröffentlichungen zu einem Thema genannt werden und Alles ausleihen, so dass für Diejenigen, die die Vorlesung zu Ende hören, keine Exemplare mehr verfügbar sind. In diesem Zusammenhang wird ebenfalls berichtet, dass regelmäßig auf die Bestände der Technischen Universität Dortmund zurückgegriffen werden muss, um überhaupt eine Chance zu haben, Aufgaben fristgerecht zu erledigen – eine Anmerkungen, die sich ebenfalls in Bezug auf räumliche Ressourcen (Arbeitsplätze) häufiger in den Interviews findet (siehe hierzu auch 6.1).

³⁸ Durch das nachfolgende Zitat lässt sich veranschaulichen, dass es Studierende gibt, die durch ihre Kommiliton_innen auf der Ebene der ‚moralischen Unterstützung‘ angesprochen werden wollen bzw. genau solchen Zuspruch retrospektiv als etwas bewerten, das ihnen durch die Schwierigkeiten des Studiums hindurch geholfen hat: „Ähm, ich hatte auch mal, das war glaub ich Ende des vierten Semesters, da konnt ich echt nicht mehr, da war ich auch schon kurz davor das Studium auch aufzugeben, weil das ein enormer Druck war. Da hab ich gesagt »nee, ich kann das nich mehr« (((zieht Luft ein))) Da wurde ich aber von einer Freundin sehr gut motiviert. Sie hat gesagt »schau mal, wir haben das alles, sind schon so weit, die Hälfte ist schon geschafft!“ (Pragm. Emanz., Abschlussphase).

ticken‘ wie man selber. Hierbei helfen Vorgänge, die in der Wissenssoziologie als ‚Typisierungen‘ gezeichnet werden. Gemeint sind mit diesem Begriff Prozesse der Einordnung von neuen Eindrücken auf der Basis bereits bestehender Erfahrungen und vorhandener kultureller Wissensbestände, welche im Verlauf der Sozialisation erworben wurden (vgl. Schütz/Luckmann 2003: 107; Berger/Luckmann 1969: 33f). Typisierungen dienen dementsprechend auch im Alltag der Erfassung und Einordnung von Menschen, mit denen ein Subjekt interagiert, wobei Typisierungsvorgänge in allen sozialen Begegnungen wechselseitig stattfinden. Kategoriensysteme in Form von Alltagstypologien finden sich auch im Datenmaterial der vorliegenden Studie. So wird in einem Gruppeninterview erklärt, worin sich Architekturstudierende unterscheiden:

[(2)]: „Ich () denk mal, man könnte das so in drei Lager, sag ich mal, aufteilen, weil man hat halt typisch diese () »Papa, Mama ist Architekt, Architektin() äh (.) ich mach Architektur, ich übernehm das Büro« (..) Solche Leute haben wir halt dann auch“ [(3)]: „Aber das sind aber meistens die Schlechtesten“ [(2)]: „Ja, dann gibt es halt die, da hab ich halt das Gefühl, die wussten halt () nicht, was sie machen sollten, haben »oh Architektur, man is so kreativ, man zeichnet ein bisschen«, die sind so blauäugig an die Sache rangegangen und dann gibt es halt () die Bock drauf haben, die es ernst nehmen, die meisten davon haben auch schon ne Vorbildung und wissen, dass sie das machen wollen () und bei denen stimmt es halt auch, ne? Sei es Bauzeichner oder Zimmermann, Dachdecker, Tischler (.) Holztechniker. Ja, (..) also es sind die Leute, die halt () damit schon was zu tun gehabt haben, ne? Und die haben halt Bock drauf“ (Gruppeninterview, Krea. Selbstv., Eingangsphase).

In diesem Beispiel werden Distinktionsmerkmale expliziert, mit denen die Studierenden Ihresgleichen von den Anderen unterscheiden. Es scheint ein Verständnis als Leistungselite auf, das sich in der für die erste Kategorie formulierten Leistungsbewertung ausdrückt und das über die ganz grundlegende Unterscheidungsebene der Motivation („halt Bock drauf haben“) zum Ausdruck gebracht wird. Ähnliche Selbstbeschreibungen als fleißiger, ehrgeiziger gelegentlich auch als pragmatischer oder kreativer als Andere finden sich auch in der Mehrzahl der übrigen Interviews. Der weiter oben zitierte Interviewauszug unterscheidet sich davon allerdings in der Art und Weise, in der die anders motivierten oder anders arbeitenden Studierenden nicht ernst genommen, nicht als gleichwertige Anwärter_innen auf den Architekt_innenberuf angesehen werden. Erzählungen zur Sanktionierung von unerwünschtem Arbeitsverhalten in Gruppenarbeiten und zu einer Gruppendynamik, in der sich Führungsrollen innerhalb von Arbeitsgruppen herauskristallisieren, deuten stark darauf hin, dass solche Typisierungsprozesse sich in der fachkulturellen Sozialisation niederschlagen, die zwischen den Studierenden stattfindet. Diesbezüglich ist besonders bemerkenswert, dass nicht (wie vielleicht zu erwarten wäre) die Studierenden mit einer akademischen Identifikation den Ton angeben. Das Datenmaterial deutet insgesamt darauf hin, dass die Wortführerschaft eher bei denjenigen liegt, die das Studium als Quereinsteiger_innen aus einem Ausbildungsberuf heraus aufgenommen haben und nach kreativer und/oder beruflicher Selbstverwirklichung streben.

4.2.4 Symmetrische und asymmetrische Kommunikation mit Lehrenden

[(1)] „also ich finde das ist jetzt kein großer Unterschied zum Abi-Alltag () also man hat jetzt nicht so viele Prüfungen oder so, eigentlich nur kondensiert am Ende () kompakt () , ein bisschen freier, ein bisschen lockerer alles () mit den Professoren haben wir auch keine Probleme, also es gibt immer welche, die sagen »oh, der ist voll streng, (.) mag ich nicht so« oder so, aber es kommt darauf an, wenn die Professoren merken, dass man engagiert ist und immer ne Leistung bringt“ [(2)]: „die merken sich das auch“ [(1)]: „Ja. (.) Die merken sich sowas, die sind grundsätzlich erstmal nett eingestellt, helfen auch mal gerne und wenn die dann merken, dass man nix macht, dann werden die auch mal lauter, sagen »das geht so nicht, sie hängen schon drei, vier Wochen hinterher (.) fangen sie mal an!« [././] oder »machen sie mal endlich was!« aber sonst ist das eigentlich ganz locker immer.“ [(2)]: „ne, das ist auch das Schöne bei uns, diese Nähe zu den Professoren, so dass man sich auf dem Flur trifft und die Professoren sogar Einen grüßen, mit Namen (.) ist halt wie gesagt, so wie in der Schule. Ich hab einen Kollegen, der studiert an der Universität [Stadtname] und der sagt »ich bin da nur ne Nummer! wie? du sprichst mit deinem Prof? mein Prof weiß gar nicht wer ich bin.« Und bei uns ist es halt, man kann dann auch eben auf dem Flur »Herr Soundso, Frau Soundso, ich hab da nochmal ne Frage!« und dann () nehmen sie sich auch Zeit und beantworten die und () ist angenehm bei uns, ist wirklich sehr angenehm“ (Gruppeninterview, Krea. Selbstv., Eingangsphase).

Beschreibungen der Fachhochschule als eine Lernumgebung, die deutliche Parallelen zur Schule oder Berufsschule aufweist, finden sich insgesamt häufiger im Material. Hervorgehoben werden Besonderheiten schulischer Sozialität, die für den hochschulischen Bildungsbereich schon aufgrund seiner Größenordnung und einer - damit verbunden - angenommenen Anonymität so nicht unbedingt erwartet worden wären. Der Vergleich der Fachhochschule mit einer Schule ist also insofern positiv zu deuten, als dass damit das Vorhandensein von Bezugspersonen bzw. die Verfügbarkeit von Ansprechpartner_innen beim Lehrpersonal erlebt wird. Das Niveau der Lehre ist nicht gemeint.

Die direkte auch informelle Ansprechbarkeit der Professor_innen wird in einem anderen Interview nochmal auf eine andere Art hervorgehoben:

[(1)]: „Jaja, ich glaub TU, die haben ja auch immer so Seminare, aber da sind ja nie selber die Professoren da, da sind irgendwelche hochsemestrigen, die dann () wie heißen die, HiWi, ne HiWis sind das nicht Tutoren?“ [(2)]: „Hiwis heißen die bei uns“ [(1)]: „Tutoren, Tutoren heißt das glaub ich alles, die sind dann immer (.) gibt es bei uns auch zwischendurch, dass das dann hochsemestrige machen () oder Masterstudenten, glaub ich, aber“ [(2)]: „Ja, ja, aber unter der Leitung des Profs“ [(1)]: „ja, ja, unter der Leitung der Professoren und sonst eigentlich bei den meisten Übungen ist auch immer dann ein Vorlesungsprofessor (.) auch nicht immer aber (.) die arbeiten auch immer eng zusammen“ (Krea. Selbstv., Abschlussphase)

Hier erfolgt eine Abgrenzung des Fachhochschullehrbetriebs gegenüber dem von Universitäten, denen eine mindere Nähe zwischen Studierenden und Lehrenden zugeschrieben wird. Die Priorität scheint diesbezüglich aber bei einer Ansprechbarkeit der Professoren zu liegen – nicht bei deren Mitarbeiterstab, wie auch durch das nächste Zitat nahegelegt wird:

„das ist hier ja ganz anders und das war wirklich der Punkt, wo ich gesagt habe »also Fachhochschule wär für mich das Beste«, wenn ich ein Projekt mache, möchte ich auch mit meinem Professor darüber reden, nicht mit dem Assistenten, dass die mir den richtigen Weg zeigen, dass ich nicht in der Prüfung dastehe und sage, »jaa, ich, äh, ich hab aber mit ihren Assistenten geredet und die haben mir das so gesagt« (.) ne, das war halt für mich wichtig, dass wir mit den Professoren auch zusammen arbeiten und das finde ich hier am besten“ (Akad. Ident., Abschlussphase).

Auch in diesem Interviewausschnitt wird die Nähe zu Professoren als Spezifikum der Fachhochschule beschrieben, das zudem zur Entscheidung der Aufnahme des Studiums an der Fachhochschule über-

hauptsächlich erst beigetragen hat. Es lässt sich anhand des Kontextes nicht klären, weshalb den wissenschaftlichen Mitarbeiter_innen der Professoren die Kompetenz abgesprochen wird, Leistungsanforderungen im Sinne der prüfungsberechtigten Professor_innen weiterzugeben. Da es hier um eine retrospektive Erzählung des Entscheidungsprozesses geht, ist anzunehmen, dass die negative Vorstellung von stellvertretend abgehaltener Lehre nicht auf eigenen Erfahrungen, sondern auf ‚Hörensagen‘ basiert. Was hier als Qualitätsmerkmal hervorgehoben wird, ist aber nicht nur die Möglichkeit sich auf eine unkomplizierte Art zwischendurch Feedback von prüfungsverantwortlichen Personen zu verschaffen, sondern die Rede ist stattdessen von einer idealen Lehr-Lern-Form, die als Zusammenarbeit von Professor_innen und Studierenden gestaltet ist. Es scheint Unterschiede in Bezug darauf zu geben, ob und inwieweit ein solcher Grad des kommunikativen Austauschs mit den Lehrenden durch Studierende tatsächlich erreicht oder als erreichbar wahrgenommen wird. Dies zeigt sich in solchen Interviews, in denen Rückmeldungen durch Lehrende als nicht selbstverständlich thematisiert oder in denen eine Anbindung an das Lehrpersonal als schwierig bis unmöglich problematisiert wird. Das Gelingen der Herstellung einer einigermaßen konstanten Rückversicherungsmöglichkeit ist wahrscheinlich auch von der grundsätzlichen Arbeitshaltung der Studierenden abhängig.

In einer eher resignativ geprägten Arbeitshaltung wird das Bewertungsverhalten der Professor_innen als etwas Unberechenbares beschrieben, dem man als Studierende_r ausgesetzt ist. Diese Annahme wird mit einer Besonderheit des Architekturstudiums verbunden, in dem es gerade im Bereich „Entwerfen“ oder „Gestalten“ nicht um nach objektiven Kriterien messbare Leistungen geht, sondern in erster Linie um stilistische Präferenzen der Prüfer_innen. Notengebung wird für diese Anteile des Studiums auf eine Geschmacksfrage reduziert:

„man bekommt vielleicht auch nicht immer die Note, die man auch verdient, das denk ich auch, aber, allein wegen dem Projekt, () da ist das halt so, (.) nicht jedem Professor kann man es alles Recht machen, der eine mag es eckig, der andere mag es rund, einer mag es hoch, der andere mag es lieber, ähm, nicht so hoch, (..) das schon allein, den Geschmack von einem Professor, den man überhaupt nicht kennt, zu treffen, ist schon relativ schwer, (..) es ist halt, (.) bei schriftlich hat man es halt schwarz auf weiß, bei einem Projekt, wenn er sagt »nee, es gefällt mir nicht« dann, gefällt es halt nicht, aber dem anderen gefällt es halt extrem (((lachend))). Ich weiß nicht, ja, ob ich es noch mal jemandem empfehlen würde, das weiß ich nicht, weil es ist wirklich sehr, sehr schwer, für mich war es schwer, also ich hab es als sehr schwer empfunden, ich hab auch Freunde, die sagen auch »es ist schwer« es ist auch leider so, dass auch die meisten nicht in der Regelstudienzeit also in den acht Semestern auch fertig werden“ (Pragm. Emanz., Abschlussphase).

Auch in anderen Interviews kursiert die Einschätzung: Wer viele Rückmeldungen zu den eigenen Entwürfen noch vor der Abgabe einfordert und alle Empfehlungen der Professoren berücksichtigt oder umsetzt, habe bessere Chancen auf gute Noten als Prüflinge mit einem eigenwilligen Stil. Studierende mit einer resignativen Arbeitshaltung studieren jedoch in einigen Fällen derart zurückgezogen, dass gar keine Fragen mehr an das Lehrpersonal gerichtet werden. Es wird zudem thematisiert, dass aufgrund erfahrener Willkür ausstehende Prüfungsversuche für noch offene Modulleistungen gar nicht erst in Angriff genommen werden, aber es wird umgekehrt auch keine Entscheidung für einen Abbruch des Studiums getroffen.³⁹ In der abgeschwächten Form und damit näher an einer reaktiven Bewältigung des Studiums wird ein Vermeideverhalten in Bezug auf bestimmte Fächer oder Prüfende gezeigt, an das Versuche angeknüpft werden, Lern- oder Verständnisprobleme durch Austausch innerhalb der Peergroup zu klären – so berichtet ein Studierender, dass seiner Einschätzung nach eigentlich alle Architekturstudierenden im ersten Semester Whatsapp-Gruppen einrichten, um sich gegenseitig zu beraten,

³⁹ Im Modus der Resignation dominieren zudem Verhaltensmuster wie das Sich-beschweren über widrige Umstände, Benachteiligungen und Diskriminierungen, welche ein Fortkommen in Richtung Abschluss unmöglich machen.

„wenn wir halt/wenn wir zu Hause sitzen, (((lacht))) und nachdenken, was wir jetzt machen müssen“ (Ambi. Verpf., mittlere Studienphase), weil der/die Professor_in wieder nicht gut genug erklärt habe.

Von Studierenden, die einen reaktiven Bewältigungsmodus aufweisen, wird das Verhältnis zu Lehrenden (wenn überhaupt) erst auf Nachfrage angesprochen. Hauptauschlaggebend dafür ist eine Anpassung an die Rahmenbedingungen, die durch die Fachhochschule vorgegeben werden bzw. ein Hinnehmen des Ist-Zustandes als selbstverständlich und unabänderlich, so dass man sich damit arrangieren muss. Entsprechende Statements bleiben neutral bis positiv, etwa: „es war eigentlich immer alles gut“ (Akad. Ident., Abschlussphase). Es gibt daneben aber auch ausdrückliche Hinweis auf die Notwendigkeit von Eigeninitiative („man muss hingehen, man muss etwas vorzeigen, man muss Fragen stellen“), was ebenfalls als gegebene Bedingung des Studierens angenommen wird. Bei einigen derjenigen, die Schwierigkeiten mit dieser Vorgehensweise haben, kommt der Versuch vor, stillschweigend eine fehlende Anbindung an das Lehrpersonal durch Solidarität innerhalb der fachhochschul-internen Peergroup zu kompensieren. Es kommt in diesem Zuge zur Organisation von Whatsapp- oder Lerngruppen, in denen Informationen ausgetauscht werden. Hierbei kommt es vor, dass Lehrangebote der Hochschule durch Mediennutzung substituiert werden, womit jedoch keine Kritik an Lehrenden und Lehrveranstaltungen verbunden ist. Es wird schlichtweg akzeptiert, dass *es ist wie es ist*.

Im *proaktiven Modus* werden Erklärungen und Anleitungen vehement vom Lehrpersonal eingefordert. Nach Einschätzung der Mehrzahl der Interviewten haben diejenigen die besten Erfolgchancen, die sich gegenüber den Professor_innen als engagiert, interessiert, fleißig und ehrgeizig inszenieren. Sozialisationsprozesse zwischen Studierenden und Lehrenden finden diesbezüglich allem Anschein nach durch die Reaktionen der Lehrenden auf die Versuche der Studierenden statt, mit ihnen in einen kommunikativen Austausch zu treten. Überwiegend scheint es darum zu gehen, konstruktive Kritik oder konkrete(re) Instruktionen zur Erbringung von Prüfungsleistungen zu erhalten, bevor diese benotet werden. Seltener werden Aushandlungen beschrieben, in denen etwa versucht wird, Leistungsanforderungen oder Bewertungskriterien in Frage zu stellen. Letztere kreativ-kritische Bewältigungsversuche werden nachfolgend gesondert behandelt.

40

4.2.5 Substitution und Subversion als ungewöhnliche Strategien der Bewältigung von Leistungsanforderungen

In den vorherigen Ausführungen wurde dargestellt, wie sich der Umgang mit Leistungsanforderungen mehrheitlich gestaltet: Neben einer unhinterfragten Akzeptanz der und Anpassung an die Gegebenheiten, reagieren einige Studierende mit einem Rückzug aus dem fachkulturellen Sozialzusammenhang, wohingegen andere die Notwendigkeiten des Architekturstudiums als Herausforderungen annehmen, Konditionen verhandeln, Unterstützung durch die Lehrenden einfordern und dabei Motivation aus der Selbstdeutung beziehen, dass sie mit und nach dem Studium ihrer Leidenschaft ‚Architektur‘ nachgehen können. Neben diesen Bewältigungsformen finden sich zusätzlich einige eher außeralltägliche Strategien, die Erfordernisse anzugehen.

Eine dieser auffälligen Herangehensweisen haben wir als ‚Substitution‘ bezeichnet. Diese Informationsbeschaffungsmethode liegt zwischen Resignation und Reaktion: Sie ist gekennzeichnet durch einen Rückzug aus dem fachkulturellen Austausch mit Lehrpersonal und Kommiliton_innen. Deren Informationspotential wird ersetzt durch die Zuhilfenahme einschlägiger Internetchannels und Tutorials, welche

im Alleingang durchgearbeitet werden. Ein Studierender erwähnt diese Arbeitstechnik in dem Zusammenhang, dass im Verlauf des Studiums das Zeichnen mit der Hand ergänzt werden muss durch Zeichnen am Rechner:

„viele wissen halt nicht wie das funktioniert, das ist halt das erste Mal bei denen und (..) ja (..) da muss man denen halt ein paar Links schicken, wo du das auch gelernt hast oder so. Es gibt auch dieses, äh, wie heißt das? video to brain, genau. Hier in der Uni kann man das auch, () gibt's halt auch Videos, genug, kann man sich alle anschauen. da sind auch manchmal, die bauen halt son Projekt auf von Anfang an wie man das erstmal einstellen muss, das ganze Programm, (..) das ist so ne Art (.) Workshop glaube ich, (((lacht))) nennt man das Workshop? () ja, (.) von Folge eins bis Folge zehn, zum Beispiel da kann man sich die alle angucken“ (Ambiv. Verpf., mittlere Studienphase).

Bemerkenswert ist daran nicht etwa, dass sich jemand zusätzliche Informations- und Wissensquellen erschließt und diese für die Erbringung seiner Leistungsnachweise. (Im „Vor-Internetzeitalter“ hätte dies Studierenden entsprochen, die weniger in den Lehrveranstaltungen als vielmehr eigenständig mit den Beständen der Bibliotheken lernen.) Die Besonderheit besteht vielmehr darin, dass der Interviewte offenbar eine Multiplikatorenfunktion übernimmt und alternatives Arbeitsmaterial für diejenigen („viele, die nicht wissen wie es geht“) umverteilt, die sich aus welchen Gründen auch immer mit ihren Fragen nicht an das Lehrpersonal wenden und für die sich der Interviewte zuständig oder sogar ein stückweit verantwortlich sieht („da muss man denen halt ein paar Links schicken“), als jemand, der einen Wissensvorsprung hat („wo Du das auch gelernt hat“) und insofern verpflichtet ist, sein Wissen zu teilen. Es bedeutet anders betrachtet auch, dass es eine nennenswerte Abnehmerschaft („viele“) für derartige Hinweise oder Informationspakete gibt, womit ein unterschwelliger Hinweis auf die Vernetzung derjenigen verbunden ist, die ihr Studium nicht in körperlich-räumlicher Ko-Präsenz auf dem Fachhochschulgelände organisieren.

Angepasst und unauffällig gestalten sich auch einzelne Formen der ‚Subversion‘, etwa, wenn prüfungsrelevante Vorgaben oder prüfungsrechtliche Bestimmungen unterlaufen werden. Ein/e Studierende/r beschreibt diesbezüglich eine eigenwillige Auslegung der Aufgabenteilung in Gruppenarbeiten:

„gut die besten Gruppenarbeiten da haben wir/ das war natürlich nicht Sinn der Gruppenarbeit im ursprünglichen Sinne, aber () ähm wir haben uns dann die Gruppenarbeit so aufgeteilt, dass wir gesagt haben () beispielsweise ähm der war sehr gut im Schreiben und im Reden und Präsentieren und den ganzen Kram und wir hatten dann da auch son Fach () ich glaub das war Baugeschichte, wo man halt auch son Text schreiben musste blablabla, das ist überhaupt gar nicht meine Stärke, meine Stärke ist dann halt eher so im (.) Darstellungsbereich, künstlerischen Bereich, irgendwas, das war aber gar nicht seine Stärke und dann haben wir gesagt »okay, wir haben jetzt gerade Baugeschichte, also den schriftlichen Teil als Gruppenarbeit zusammen und wir haben so Darstellungstechnik () als Gruppenarbeit zusammen, ähm lass uns das doch (.) ich mach einfach Darstellungstechnik du machst komplett Baugeschichte, also jeder macht ein Fach alleine«, obwohl wir ja jedes Fach mit Gruppenarbeit machen müssen (.) »und dann äh ja muss ich mich nicht mit dem Schriftkram rumprügeln, wo ich gar kein Bock drauf hab und du musst nicht irgendwelchen Blödsinn zeichnen« und dann haben wir das so gemacht! ja das war eigentlich auch das beste Ergebnis () konnte man sich auf eine Sache fokussieren.() Das war die beste Gruppenarbeit! Aber es ist, glaube ich, n bisschen anders definiert, als der Prof sich das gewünscht hat. Aber das ist genau das, was ich meine, in meinen Augen, war das der effektivste und der sinnigste Weg () eigentlich ne Gruppenarbeit zu machen“ (Krea. Selbst., Abschlussphase).

Mit diesem Zitat soll veranschaulicht werden, dass diejenigen Studierenden, die (vereinfacht ausgedrückt) die Spielregeln des Studiums kennen und verstanden haben, eben dadurch in die Lage versetzt werden bestehende Regelungs- und Kontrolllücken für ihre Zwecke auszunutzen. Hieran lässt sich auch ein besonderer studentischer Blickwinkel zeigen, der mit einer Lehrendenperspektive unvereinbar sein

sollte: Das beschriebene Vorgehen, unter dem eigenen Namen Leistungen einer anderen Person abzugeben, wird in keiner Weise als Täuschungsversuch thematisiert, sondern lediglich als geringfügige Abweichung von konzeptionellen Idealvorstellungen der Prüfenden. Es wird stattdessen als selbstverständlich legitim gesetzt, indem die eigenen Prioritäten – auf effektive und sinnige Weise zu studieren – über den Anspruch der Lehrenden gestellt werden, jeweils authentische Leistungen der Prüflinge zu bewerten. Ferner wird nicht reflektiert, dass auch das Einüben von individuell weniger präferierten Arbeitstechniken im Gesamtkonzept des Studiengangs und mit Blick auf den zukünftigen beruflichen Anforderungskontext durchaus seinen Sinn haben kann. Stattdessen werden ‚lästige‘ Aufgabenbereiche gegenwartsorientiert abgearbeitet oder erledigt.

Im Gegensatz zu der hier beschriebenen verdeckten ‚Subversion‘ zeichnet sich die offene Form dadurch aus, dass die Konfrontation mit den Lehrenden gesucht wird. Dies kann sich beispielsweise darin ausdrücken, dass Instruktionen oder Kritik der Lehrenden gezielt ignoriert werden, wie in diesem Beispiel:

„also ich hatte auch schon oft () ähm Professorn dabei, die haben dann gesagt »so und so (.) das gefällt mir gar nicht« ich habs dann trotzdem gemacht und hinterher ne extrem gute Note gekriegt“ (Akad. Ident., mittlere Studienphase)

Dieses widerständige Arbeitsverhalten wird im Gesamtzusammenhang des Interviews erzählt, um zweierlei deutlich zu machen: Zum einen wird eine Art ‚Tagesformabhängigkeit‘ professoraler Kritik thematisiert, von der sich der/die Interviewte in der Ausprägung eines eigenen Stils nicht aus dem Konzept bringen lassen will. Zum anderen wird daran eine Kritik an der Praxisferne der hochschulischen Leistungsbewertung angeschlossen, die sich folgendermaßen auf den Punkt bringen lässt „Wenn ich die Kritik der Professor_innen ignoriere, bekomme ich trotzdem eine gute Note – wenn ich die Wünsche meiner Auftraggeber_innen ignoriere, verliere ich den Auftrag“.⁴⁰ Auf beiden Ebenen findet also eine auf die berufspraktische Zukunft gerichtete Auseinandersetzung mit den Vorgaben durch die Prüfenden statt (auch wenn es auf den ersten Blick nicht so scheint). In einer Steigerung der offenen Form der Subversion werden die Leistungsanforderungen ausdrücklich in Frage gestellt – so wird in einem Interview darüber berichtet, dass es mit den Prüfenden Streit um die Frage gegeben habe, ob das Bauen von Modellen tatsächlich für jede Aufgabenstellung erforderlich sei oder ob nicht für einige Aufgaben Skizzen und Zeichnungen ausreichend sein müssten. In einem Fall wird das Befolgen aller Teilaspekte der Aufgabenstellung schlichtweg als unangemessene Zumutung dargestellt:

(KS1): „So und jetzt sitzt man da und denkt sich () »bin ich bescheuert oder der Prof?« Weil du kannst ihm das ja auch nicht sagen (.) also schon, ich mach das dann, aber dann bist du unten durch und schwierig (.) du willst ja auch ne Note von dem haben, der sagt dann »du hast kein Modell, also kriegst du keine Korrektur!« »Wofür brauch ich denn das Modell, wenn ich dir jetzt () die Pläne zeige wie innendrin die Wände aufgeteilt sind? Den Innenbau, weil es geht ja um den Innenbau. Außen ist ja fertig, warum willst du n Modell von außen? Beziehungsweise reicht ja eins () sieht ja bei jedem eh gleich aus.« Da sitzen halt zwanzig Leute mit dem gleichen Modell und bringen das nach vorne bei der Korrektur, da denk ich mir () »stell doch einfach eins dahin!« (.) Ich hab dann immer wieder die komischen äh Profs, die dann () ja so Fleißarbeiten verteilen und das macht für mich dann keinen Sinn und das ist dann halt n so ein bisschen schwierig, ne.“ **(I):** „Mhm. U/wie haben sie das dann jetzt in dem () Beispiel für sich gelöst?“ **(KS1):** „Ähm, wie ich das gelöst hab? (..) Ich bin so knallhart, dass ich kein Modell mitgebracht hab beziehungsweise ich hab irgendwann einfach nur so eine Pappscheibe mitgenommen (..) hab da so hässliche Vierecke drauf geschmissen. Da hat der Professor gefragt: »Ihr Modell?« Hab ich da auch drauf gezeigt, ich kenn das ja jetzt aus den Prüfungen () von Anfang an, dass die wollen, dass man das auseinandernehmen kann, also (.) hab ich drüber nachgedacht, eigentlich will die ja

⁴⁰ „kann dann natürlich auch so sein das der Bauherr sagt »gefällt mir nicht, zahl ich nix für« dann sitzt man da auf seinen Kosten“ (Akad. Ident., mittlere Studienphase).

nur, dass du ein Modell dabei hast. Wie es im Endeffekt aussieht, ist doch scheißegal, also hab ich da einfach so ne Pappe hingelegt, die nichts aussagend ist und hab gesagt »da! das ist mein Modell.« (.) Dann hat sie drauf geguckt, hat da irgendwelche Vierecke drauf gesehen () hat gesagt »das sieht nicht schön aus« das musste ich noch ordentlicher machen, aber ich hab meine Korrektur bekommen. Weil ich hatte ja n Modell dabei.“ (Krea. Selbstv., Abschlussphase)

Die Interviewte beschreibt eine Anforderungssituation mit Konfliktpotential, mit der sie ein gewisses Risiko eingeht. Sie setzt sich der Möglichkeit aus, mit dem Versuch der Material- und Arbeitszeiterparnis durch die prüfungsberechtigten Professor_innen als faul oder dreist wahrgenommen zu werden und damit entweder die soziale Bezugsnorm der Notengebung nachteilig zu beeinflussen oder zumindest aber mit seinem Anspruch auf eine offenbar zum Weiterkommen erforderliche instruktive Rückmeldung aufgrund von Formalitäten abgewiesen zu werden. Das eingesetzte Mittel zur Durchsetzung der eigenen Ansprüche ist eine Art Eulenspiegelerei: Die Vorgaben der Prüfer_innen werden (eventuell sogar vor Publikum: „da sitzen halt zwanzig Leute mit dem gleichen Modell“) nicht nur offen in Frage sondern als Absurdität zur Schau gestellt. Der Dialog zwischen der Studierenden und dem/der Prüfenden wird in einer knappen Form erzählt, in der der Eindruck entsteht, dass die Studierende freundlich, ernsthaft und bestimmt aufgetreten sei – den Dilettantismus des eigenen Modells unkommentiert als selbstverständliche Normalität inszeniert habe. Auf diese Weise wird ein offensives Verhalten in wenig angreifbare Umgangsformen verpackt, was zusätzlich durch ein oberflächliches Befolgen der Regeln (das Vorzeigen eines Modells, wenngleich minderer Qualität) abgesichert wird. Das Resultat, mit diesem ‚Plan‘ durchgekommen zu sein, wird triumphierend und nicht ohne einen abschließenden ironisierenden Seitenhieb auf die als unangemessen empfundenen Vorgaben zur Leistungserbringung erzählt („aber ich hab meine Korrektur bekommen. Weil ich hatte ja n Modell dabei“).

Anhand des Materials wird nicht ersichtlich, ob diese subversiven Episoden einen wie auch immer gearteten nachhaltigen Effekt haben (z.B. eine Änderung der formalen Vorgaben für die nächste Prüfungsphase) oder ob sich das widerständige Auftreten in irgendeiner Weise auf die Leistungsbewertung auswirkt. Auch wird nicht klar, ob diese Art des Auftretens als „Erfolgsrezept“ für weitere Prüfungen übernommen wurde.⁴¹ Die Interviewte berichtet im weiteren Verlauf des Interviews nur vage über Erfolge, indem anmerkt wird, dass der eigene Notendurchschnitt noch nie so gut gewesen sei wie im Studium und dass das Studium in Anbetracht lediglich einer ausstehenden Studienleistung und der Bachelorarbeit in absehbarer Zeit abgeschlossen werde.

Um Aufschluss darüber zu erlangen, welche Orientierungen und welche Arbeitshaltungen längerfristig betrachtet auf welche Weise zur Aufnahme welcher Art von Karrieren in der praktischen Architektur oder im Wissenschaftsbetrieb führen, wäre ein anders angelegtes Untersuchungsdesign erforderlich (siehe 6.2).

⁴¹ Ebenfalls unklar ist, ob es sich dabei um ein Beispiel handelt, dass sich unter den Studierenden verbreitet und ‚Schule‘ macht bzw. Nachahmer_innen findet.

5 Diskussion: Von der Betrachtung sozialer Ungleichheit zur studentischen Heterogenität in der Fachkultursozialisation in der Architektur

Betrachtet man die jährlich wiederkehrende Studieneingangsbefragung von 2015 (Uloth 2016) an der Fachhochschule Dortmund, lassen sich die Befunde zu Merkmalen sozialer Ungleichheit für Studierende an Hochschulen für angewandte Wissenschaften (vgl. Kap. 1) auch für die Fachhochschule Dortmund bestätigen. Sie gehören eher mittleren und niedrigeren gesellschaftlichen Schichten an, haben häufiger eine Migrationsgeschichte oder stammen aus einem nicht-akademischen Elternhaus als Studierende an Universitäten (vgl. Middendorf et al. 2013, Middendorf et al. 2016). Die Feststellung eines gehäuften Vorliegens sozialer Ungleichheitsmerkmale war der Ausgangspunkt für die im vorliegenden Bericht dokumentierte interpretative Sozialforschung, deren Ergebnisse wir hier noch einmal gebündelt vorstellen und diskutieren.

Zusammenfassung der Ergebnisse

Das **erste Ergebnis** dieser Studie ist, dass eine ausgeprägte fachkulturelle Sozialisation an Hochschulen für angewandte Wissenschaften empirisch nachweisbar ist. Für den Fachbereich Architektur konnten wir zeigen, dass sich diese Fachkultur zwischen den Polen Kooperation und Konkurrenz entfaltet und von allen Studierenden thematisiert wird, wenn auch in höchst unterschiedlicher Weise.

Das **zweite Ergebnis** dieser Studie ist, dass fachkulturelle Sozialisation und Heterogenitätsmerkmale unter Studierenden sich wechselseitig beeinflussen, wobei tradierte Merkmale sozialer Ungleichheit⁴² jedoch eher nachrangig sind. Studentische Heterogenität ist durch Unterscheidungskategorien gekennzeichnet, die nur vermeintlich unter Merkmalsausprägungen wie etwa „Geschlechtszugehörigkeit“, „Migrationsgeschichte“, „nicht-traditionell Studierende“ oder ähnlichen Kategorien subsumiert werden können. Anders ausgedrückt: Letztgenannte Merkmalsausprägungen spielen in den Selbst- und Fremdzuschreibungen der Studierenden untereinander⁴³ allenfalls eine marginale Rolle. Unterscheidungsrelevante Charakteristika, wie sie vor allem in 4.2.3 als übliche Distinktionsmerkmale in der Wahl von Kooperationspartner_innen beschrieben wurden, gehen über tradierte Merkmale sozialer Ungleichheit hinaus. So lassen sich beispielsweise auch keine kausalen Zusammenhänge zwischen spezifischen Merkmalen sozialer Ungleichheit und Prozessen der fachkulturellen Sozialisation finden, die auf einen

⁴² Es ist an dieser Stelle sicherlich hilfreich, sozialwissenschaftlich zwischen Heterogenität – wertfrei verstanden als Vielfalt und Ungleichartigkeit – und sozialer Ungleichheit zu unterscheiden: „Unter sozialer Ungleichheit versteht man eine systematische ungleiche Verteilung von Lebenschancen bzw. von Möglichkeiten der Teilhabe an Gesellschaft und der Verfügung über gesellschaftlich relevante Ressourcen. Dabei kann das, was „relevant“ ist, in verschiedenen Epochen und je nach Gesellschaftsform variieren. (...) Die Definition drückt zudem aus, dass es nicht um jegliche Andersartigkeit geht, sondern um solche Merkmale, die relativ dauerhafte ungleichwertige Lebenschancen mit sich bringen und daher im Vergleich privilegierte und benachteiligte Statusgruppen entstehen lassen. Bei aller Vielfalt möglicher Ungleichheitsdimensionen würde kein Ungleichheitsforscher gesellschaftliche Gruppen z.B. nach ihrer unterschiedlichen Schuhgröße einteilen. Eine wichtige Aufgabe der Soziologie sozialer Ungleichheit besteht darin, die relevanten Merkmale für soziale Ungleichheit und ihren Zusammenhang für eine konkrete Gesellschaft zu bestimmen“ (Burzan 2010: 525f). Im Vergleich zum Begriff der Heterogenität sind mit der Rede von ‚Diversity‘ hingegen in der Regel bereits Ideen von pädagogischer oder politischer Bearbeitung (Förderung hin zu Chancengleichheit, Programmatiken sozialer Gerechtigkeit, Antidiskriminierungskampagnen) sowie wirtschaftlicher Nutzung (Unterschiede als Humanressourcen) verbunden (vgl. Emmerich/Hormel 2013, S. 183ff).

⁴³ Da wir nicht untersucht haben, wie die Studierenden im Fachbereich Architektur der Fachhochschule Dortmund durch das Lehrpersonal wahrgenommen werden bzw. das vorliegende Datenmaterial der vorliegenden Studie ausschließlich die Perspektive der Studierenden widerspiegelt, können keine Aussagen darüber getroffen werden, ob tradierte Merkmale sozialer Ungleichheit im Umgang zwischen Lehrenden und Studierenden (jemals) sozial relevant waren, bleiben, sind oder werden.

Determinismus hindeuten. Um die eher losen Relationen zwischen mal mehr und mal weniger relevanten Optionen der sozialen Differenzierung einerseits und praktizierten fachkulturellen Verortungen andererseits nochmals zu veranschaulichen: Studierende mit Migrationsgeschichte können eine ausgeprägte akademische Orientierung und ein proaktives Studierverhalten entwickeln (oder eben nicht). Bildungsaufsteiger_innen können ein resignatives Studierverhalten entwickeln und dem Orientierungstyp „ambivalente Verpflichtung“ zugeordnet werden. Sie können aber ebenso dem Orientierungstyp kreative Selbstverwirklichung zugeordnet werden und ausgesprochen proaktiv studieren. Mit dieser kurzen Darstellung der Unterschiedlichkeit der Studier- und Orientierungstypen ist zugleich auf das zentrale Ergebnis dieser Arbeit verwiesen:

Das **dritte und umfangreichste Ergebnis** dieser Studie ist die Rekonstruktion unterschiedlicher Orientierungstypen und unterschiedlicher Bewältigungsmodi, die innerhalb dieser Orientierungstypen sichtbar geworden sind. Diese Orientierungstypen und Bewältigungsmodi stellen die Prozesse der Ausdifferenzierung fachkultureller Sozialisation dar. Wir unterscheiden vier Orientierungstypen, die sich zwischen den Polen von Kooperation und Konkurrenz als fachkulturelle Klammer des Architekturstudiums entfalten (4.1). Innerhalb dieser Orientierungen werden unterschiedliche Bewältigungsmodi sichtbar, die zwischen resignativem und proaktivem Studierverhalten oszillieren (4.2).

Die Ergebnisse sind anschlussfähig an eine *heterogenitätssensible Fachkulturforschung* (5.1) sowie an eine *heterogenitätssensible Hochschulsozialisationsforschung* (5.2). Zugleich sind die Ergebnisse unserer Studie insofern einzigartig, als dass sie erstmalig sozialwissenschaftliche Einsichten zum Erleben des Studiums in der Architektur (dabei insbesondere: an der Fachhochschule) anbieten. Vergleichbare empirische Arbeiten existieren bislang nur für sozialwissenschaftliche Studiengänge (vgl. hierzu genauer 5.2). Unsere empirischen Erträge sind also nur begrenzt anschlussfähig an bestehende Befunde in themenverwandten Fachpublikationen. Als interpretative *heterogenitätssensible Fachkulturforschung an Hochschulen für angewandte Wissenschaften* (5.3) lässt sich ein neues Forschungsfeld innerhalb der Hochschulforschung markieren.

Wir diskutieren welche Erweiterung unsere Ergebnisse für die genannten Forschungsfelder bieten (5.1 & 5.2), bevor wir darauf eingehen, wie sich das Feld der *heterogenitätssensiblen Fachkulturforschung an Hochschulen für angewandte Wissenschaften* abstecken lässt und welche Anschlüsse sinnvoll erscheinen.

5.1 Heterogenitätssensible Fachkulturforschung

Die Bedeutung disziplinärer Fachkulturen für das Studiererleben ist bereits seit einigen Jahren in den Aufmerksamkeitsfokus, insbesondere der Frauenförderung in technischen Studiengängen (vgl. hierzu bspw. Oechtering 1998, S. 129) und hochschulsozialisatorischer Forschungen gerückt (vgl. bspw. Friebertshäuser 1992; Engler 1993, Kröger 2011). Insbesondere Engler konnte in ihrer vergleichenden Untersuchung der Fachkulturen des Maschinenbaus, der Erziehungswissenschaften, der Elektrotechnik und der Rechtswissenschaften zeigen, dass „*die Kulturen der Fächer verschieden sind, sich diese Verschiedenheit in Wahrnehmungs-, Denk-, Wertungs- und Handlungsmustern von Studierenden ausdrückt und sich somit Sozialisation an der Hochschule nicht auf kognitive Prozesse der Wissensvermittlung und des Wissenserwerbs beschränken lässt*“ (Engler 1993, S. 241). Engler diskutiert diese Ergebnisse vor dem Hintergrund einer sozialen Reproduktion von Ungleichheit im Anschluss an Bourdieu. Friebertshäuser führt in Anlehnung an das heuristische Konzept von Liebau/Huber (1985) aus, dass Fachkulturen in

einer Auseinandersetzung von Herkunftskultur, studentischer Kultur, Berufskultur und akademischer Fachkultur entstehen (vgl. Friebertshäuser 1992, S. 71f). Sie argumentiert in der Diskussion ihrer Ergebnisse, dass es für Studierende notwendig wird, eine fachkulturelle Passung zu entwickeln, um Probleme im Studienverlauf zu minimieren und zu vermeiden. Angenent hat in einer Studie diese Bearbeitungsprozesse einer fachkulturellen Passung für die Andragogik anhand von Interviews mit Studierenden der Universität Duisburg-Essen nachgezeichnet (vgl. Angenent 2015). Kuhl hat in einer Studie unter besonderer Berücksichtigung der Differenzlinie Geschlecht eine vergleichende Untersuchung der Fachkultur des Informatikstudiums an der TU Dortmund und der Carnegie Mellon University vorgelegt.⁴⁴

Diese Bearbeitungsprozesse einer fachkulturellen Passung stellen sich bereits in der Annahme einer homogenen Studierendenschaft als komplex und vielfältig dar, Kuhls Arbeit macht insbesondere auf die Bedeutsamkeit des Studierens in einer Verschränkung von Fachkultur und der Differenzlinie Geschlecht aufmerksam. Neuere disziplinvergleichende Untersuchungen zu Fach- und Studierendenkulturen an Universitäten haben gezeigt, dass sich die Befunde von Engler bestätigen lassen. In Disziplinen entwickeln sich höchst unterschiedliche Formen des Studierens, die in Auseinandersetzung mit der Fachkultur zu sehen sind (vgl. Ricken 2011, Pfadenhauer et al. 2015). Unsere Ergebnisse zeigen im Anschluss an die referierten Studien erstmalig, wie fachkulturelle Entwicklungen *an der Fachhochschule* empirisch nachweisbar sind. Sämtliche Studien zur Fachkultur sind bislang an Universitäten erhoben worden und nehmen damit studentische Heterogenität nur begrenzt bzw. nur im universitären Kontext in den Blick.

Im Anschluss an Liebau und Huber (1985) und deren heuristisches Konzept einer Fachkultur mit den Teilen akademischer Fachkultur, Berufskultur, Herkunftskultur und studentischer Kultur zeigen unsere Befunde, dass Studierende gar nicht anders können als in eine Auseinandersetzung mit der Fachkultur zu treten. Unsere Befunde zeigen in Erweiterung zu Friebertshäusers Befunden (1992), dass Studierende auch im Fall von Schwierigkeiten im Studienverlauf in einer fachkulturellen Auseinandersetzung stehen, auch wenn diese brüchig erscheint, wie sich das in unserem Material etwa bei resignativem Studierverhalten und im Orientierungstyp ambivalente Verpflichtung zeigt. Insgesamt zeigt eine Betrachtung der Fachkulturforschung, dass bislang studentische Heterogenität und Fachkultur in nur wenigen Arbeiten in den Blick genommen werden und wenn doch, dann ausschließlich an Universitäten. Die Arbeit von Kröger (2011) zeigt, wie Studierende unterschiedlicher ethnisch-natio-kultureller Herkünfte (Mecheril 2003) Ingenieurwissenschaften an der TU Darmstadt studieren. Er bezieht sich allerdings im heuristischen Zugang und der Diskussion primär auf das Habituskonzept Bourdieus, welches ihm nur begrenzt ermöglicht, die Prozesshaftigkeit seiner Ergebnisse angemessen in den Blick zu bekommen. Dies scheint uns generell eine Blindstelle der Fachkulturforschung: seit ihren Anfängen im deutschsprachigen Raum durch Liebau/Huber (1985) wird sie vor allem mit dem Habituskonzept verknüpft. Uns erscheint fraglich, inwieweit das Habituskonzept hilfreich sein kann, um die Prozesshaftigkeit studentischer Entwicklung und vor allem die Lebensphase Studium als Phase einer Orientierung in Richtung ‚Erwachsenenalter‘ in den Blick zu nehmen. Anhand der Erzählungen der Interviewten lassen sich Entwicklungsprozesse (grob) nachzeichnen, die diese seit Aufnahme des Studiums durchlaufen haben. Im allgemeinsten Sinne können sie als Hochschulsozialisation bezeichnet werden (vgl. exemplarisch E-carius u.a. 2011: 96ff und im Weiteren 5.2). In deren Verlauf erfolgt zum einen das Einleben in den

⁴⁴ Sie diskutiert kritisch, dass es ihr aufgrund des Untersuchungsdesigns mittels Fragebogen nicht gelingt, bestimmten Widersprüchen nachzugehen, die ihre Ergebnisse offenbaren: so zum Beispiel die angegebene relativ hohe Studienzufriedenheit bei gleichzeitigem Zweifel an der Studienfachentscheidung bei vielen Befragten (vgl. Kuhl 2008, S. 158). Ihr gelingt so nur begrenzt ein Zugang zum fachkulturellen Erleben und den damit verbundenen Bearbeitungsprozessen der Studierenden.

hochschulischen Mikrokosmos mit seinen spezifischen Spielregeln und Umgangsformen oder das Vertrautwerden mit fachkulturellen Eigenheiten, zum anderen werden wesentliche Stationen der Statuspassage zwischen Jugend und Erwachsenenalter (manchmal erneut⁴⁵) durchlaufen und bearbeitet. Unsere Ergebnisse zeigen, dass die Bewältigungsmodi im Studienverlauf in der Auseinandersetzung mit der Fachkultur breit variieren. Sie zeigen sich nicht unabhängig von den Orientierungen, aber keineswegs deterministisch, was aus unserer Perspektive auf Lern- und Bildungsprozesse verweist.

5.2 Heterogenitätssensible Hochschulsozialisationsforschung

Heterogenität und Studierleben an Universitäten nehmen insbesondere Pfaff-Czarnecka et al. (2017) in den Blick. Die Begriffe der „first generation students“ (vgl. Miethe et al. 2014) oder der „nicht-traditionellen Studierenden“, die seit einigen Jahren im Diskurs um Bildungsbenachteiligung an Hochschulen häufiger zu hören sind, verweisen auf eine zunehmende Etablierung einer differenzierenden Perspektive zur sozialen Herkunft von Studierenden in der Hochschulforschung. Lange-Vester hat insbesondere soziale Milieus und Bildungsaufsteiger_innen in den Sozialwissenschaften untersucht. Sie konnte verschiedene Studierendenmilieus in den Sozialwissenschaften rekonstruieren. Diese verweisen auf die Heterogenität der Bildungsaufsteiger_innen, die in ihrem Erleben keineswegs aufgrund ähnlicher Differenzenerfahrungen – wie z. B. einer Migrationsgeschichte – zu homogenisieren sind (vgl. Lange-Vester 2016, S. 159). Miethe et al. haben insbesondere die Bildungswege von Arbeiterkindern an deutschen Hochschulen erforscht (vgl. Miethe et al. 2014). An diese Perspektive schließt auch das aktuelle Projekt der „Studienpioniere“ an der HS Düsseldorf an, das als Forschungs- und Entwicklungsprojekt insbesondere „first generation students“ an Fachhochschulen in den Blick nimmt (vgl. Evertz/Schmitt 2016). Das Projekt fokussiert insbesondere auf Studierleben an Fachhochschulen und nimmt dabei insbesondere Habitus-Struktur-Konflikte in den Blick. Das heißt, auch hier steht die Frage des Erlebens eines Studiums für first-generation-Studierende im Fokus – auch hier: speziell an Fachhochschulen. Unsere Ergebnisse zeigen im Anschluss an die vorliegenden Befunde erstmalig genauer, wie sich Hochschulsozialisierung an der Fachhochschule darstellen kann, die nicht auf die Festschreibung einzelner Ungleichheitsmerkmale bezogen wird, sondern vor allem den Sozialisationsprozess durch das Fach mit einbezieht. Die Prozesse der Sozialisation an der Fachhochschule dokumentieren sich dabei in einer Auseinandersetzung mit dem Fach, wobei die Frage des Bildungsaufstiegs nur begrenzt einbezogen ist. Tatsächlich deuten unsere Ergebnisse stark darauf hin, dass die Frage des Bildungsaufstiegs und der relativen Fremdheit mit der hochschulischen Kultur nicht für alle Bildungsaufsteigenden per se ein Problem darstellt. Gerade der Orientierungstyp kreative Selbstverwirklichung, den wir identifizieren konnten, zeigt sich gegenüber akademischer Kultur weitgehend indifferent bei gleichzeitig hohem Interesse für das Fach „Architektur“. Dieser Teilbefund korrespondiert mit der Aussage von Alheit, der Studierenden an der Fachhochschule zuschreibt, dass sie „stärker praxis- und berufsorientiert“ (Alheit et al. 2008, S. 600) sind. Gleichzeitig verweist der Blick auf unsere Befunde insgesamt darauf, dass eine

47

⁴⁵ Quereinsteiger_innen aus Ausbildungsberufen, deren Lebensunterhalt zuvor durch ein eigenes Einkommen abgesichert war und die eine relative Unabhängigkeit gegenüber ihren Herkunftsfamilien entwickelt hatten, erzählen die Zeit der Studieneingangsphase als Erfahrung des ‚Zurückgeworfenwerdens‘: Plötzlich ist das Geld wieder knapp, man muss die Eltern um Hilfe bitten oder sich überlegen, wo Sparmaßnahmen angesetzt werden könnten. In einem Fall wird davon berichtet, wie befremdlich und emotional anstrengend es war, Teile der vormals allein bezogenen Wohnung plötzlich aus finanziellen Gründen mit einem Untermieter/Mitbewohner teilen zu müssen. Solche biographischen Erzählungen mit Wechselspielen von Fort- und Rückschritten erinnern bisweilen an das altbekannte Gesellschaftsspiel „Chutes & Ladders“.

solche Perspektive auf Fachhochschulstudierende relativiert werden muss. Mit unseren Befunden lässt sich ebenfalls belegen, dass Studierende zum Teil keineswegs praxis- und berufsorientiert sind, sondern sich einer akademischen Ausbildung verschreiben, die sie über den Erwerb des Bachelor- und Masterniveaus hinaus weiterführen wollen. Dies wird insbesondere in einer genaueren Betrachtung des Orientierungstyps ‚akademische Identifikation‘ veranschaulicht. Unsere Ergebnisse machen in ihrer Breite deutlich, dass die Perspektive auf Heterogenität in der Hochschulsozialisationsforschung erweitert werden muss, weil Untersuchungen diese bislang nur begrenzt berücksichtigen und stattdessen durch eine Konzentration auf ‚klassische‘ Ungleichheitsmerkmale in ihren Erkenntnismöglichkeiten begrenzt bleiben. Bereits vor einem Jahrzehnt hat Alheit darauf hingewiesen, dass heterogenitätssensible Untersuchungen, „*die zugleich das Verhältnis von Institution, Fach und biografischen Ressourcen in den Blick nehmen*“ (Alheit et al. 2008, S. 580) im deutschsprachigen Raum immer noch fehlen. Wir konstatieren basierend auf der Durchsicht der thematisch einschlägigen Literatur, dass sich daran seither nicht allzu viel geändert hat. Unsere Studie leistet damit einen Beitrag zu einem nach wie vor wenig beforschten Feld.

5.3 Heterogenitätssensible Fachkulturforschung an Hochschulen für angewandte Wissenschaften

Gehen wir an dieser Stelle noch einmal zurück zu einem Teilergebnis aus der Studiengangsevaluation des Fachbereichs Architektur der Fachhochschule Dortmund. Fragen zur Bedeutung von Teamarbeit wird dort durch die Studierenden ein besonderer Stellenwert eingeräumt – Studierende geben mit hohen Zustimmungswerten an, dass sie Teamarbeit als wichtig einschätzen (vgl. FH Dortmund 2015). Unsere Ergebnisse zeigen, dass solche Einschätzungen unabhängig von fachkultureller Sozialisation und unabhängig von der Betrachtung studentischer Heterogenität nur als normativ gerahmte Absichtserklärungen zu betrachten sind. Sie ermöglichen noch keine Aussage darüber, wie Studierende in ihrer fachkulturellen Sozialisation an der Fachhochschule Teamarbeit erleben und gegebenenfalls Strategien entwickeln, diese zu nutzen oder zu meiden. Eine solche Perspektive wird erst durch eine differenzierte Betrachtung der Fachkultur möglich, die sich in der Architektur als Polarität zwischen Kooperation und Konkurrenz beschreiben lässt. Selbstverständlich macht dies Teamarbeit zu einem besonders diffizilen Vorgang im Studienverlauf – was unsere Ergebnisse eindrucksvoll gezeigt haben.

Aus unserer Perspektive eröffnet sich mit dieser Studie ein Blick auf die Fachkulturforschung an Hochschulen für angewandte Wissenschaften. Fachkulturforschung an Hochschulen für angewandte Wissenschaften stellt sowohl in Hinsicht auf die Fachkultur als auch im Hinblick auf die Verschränkung von Fachkultur und studentischer Heterogenität ein Desiderat dar. Wir können mit den Ergebnissen zur fachkulturellen Sozialisation in der Architektur erste Ergebnisse liefern, wie sich eine Fachkultursozialisation in der Architektur unter Heterogenitätsgesichtspunkten darstellt. Unsere Ergebnisse weisen darauf hin, dass in der Gruppe der Studierenden unter den Architekt_innen weniger die selbstverständlich akademisch sozialisierten „den Ton angeben“ sondern die deutlicher berufspraktisch ausgerichteten kreativen Selbstverwirklicher_innen. Sie erweisen sich beispielsweise als geschickter im Erschließen von materiellen wie räumlichen Ressourcen. Anders als bei den anderen Orientierungstypen wird von ihnen kein Mangel an der Fachhochschule problematisiert – von Zeitmangel einmal abgesehen. Sie gehen auf individuell wahrgenommene defizitäre Verhältnisse nur ein, um sofort Vorschläge zur Verbesserung zu

machen oder stellen dar, welche kreativen Lösungen sie im Umgang mit Schwierigkeiten gefunden haben. Für die fachkulturelle Sozialisation scheint auch zentral, dass sie einen Umgang mit dem Lehrpersonal gefunden haben, welcher den konstanten Erhalt instruktiver Feedbacks abzusichern scheint. Das heißt, die fachkulturelle Entwicklung zwischen Kooperation und Konkurrenz wird als konstruktiv gerade auch in der konkurrenten Auseinandersetzung wahrgenommen – wohingegen andere Studierendentypen Lehrende als reserviert, wortkarg, voreingenommen oder willkürlich in der Leistungsbewertung beschreiben. Diese Ergebnisse sind aus unserer Perspektive nur durch einen heterogenitätssensiblen Zugang zur Fachkultur sichtbar geworden. Ein homogenes Sample hätte solche Ergebnisse vermutlich nicht in gleicher Weise erbringen können. Hier bewegen wir uns jedoch im Bereich der Vermutung, weil nur eine solcherart homogen angelegte Forschung zeigen könnte, ob sich andere Orientierungstypen rekonstruieren lassen. Sicher erscheint uns jedoch: Eine heterogenitätssensible Fachkulturforschung ist an Hochschulen für angewandte Wissenschaften unerlässlich, da die Studierenden sich durch eine deutlich höhere Heterogenität auszeichnen als an Universitäten. Dies scheint uns erneut nahezu legen, warum Hochschulen für angewandte Wissenschaften eine eigenständige Fachkulturforschung brauchen. Kröger (2011) konnte für die Technische Universität Darmstadt eindrucksvoll zeigen, wie sich Fachkulturentwicklung in den Ingenieurwissenschaften unter einer heterogenitätssensiblen Perspektive darstellen lässt. Wir würden in einer weitergehenden Forschung gerne zeigen, wie sich die Perspektiven in anderen Fachkulturen an Hochschulen für angewandte Wissenschaften erweitern lassen. Dies würde auch ermöglichen, die Ergebnisse aus der Architektur stärker zu kontrastieren und disziplinübergreifend Aussagen zur Fachkulturentwicklung an Hochschulen für angewandte Wissenschaften treffen zu können.

6 Ausblick und Anregungspotentiale der Ergebnisse

6.1 Anregungspotentiale für die Hochschul- und Fachbereichsentwicklung

Unseren Ergebnissen zufolge ist die Kompetenz zu studieren stark abhängig von den Ressourcen und Einstellungen, die Studierende jeweils mitbringen. Eine eher schultypische Erwartungshaltung, wie sie im Zusammenhang mit der Diskussion um die Verschulung der Hochschulen oftmals befürchtet wird, ist unseren Ergebnissen zufolge nicht generell zu diagnostizieren, sondern liegt wahrscheinlicher bei denjenigen Studierenden vor, die eine detaillierte Anleitung und eine dauerhafte engmaschige Betreuung als elementare Bestandteile einer Ausbildungsdienstleistung der Hochschule auffassen. Die Lösung solcher Probleme, die mit einer schülerähnlichen Einstellung zum Studium zusammenhängen, erfolgt dann unter Umständen auch mit den Mitteln von Schülerinnen und Schülern, nämlich durch Unterwanderung von Regeln oder auch Auflehnung gegenüber den Lehrenden und/oder der Prüfungsverwaltung (indem Leistungsanforderungen als Zumutung, Prüfungsordnungen als studierendenunfreundlich und Beziehungen zwischen Lehrenden und Lernenden als willkürlich und unberechenbar dargestellt werden). Gegenbewegungen zu einer Verschulung der Hochschulen werden als notwendige Maßnahmen hochschulpolitisch angeschobener Reformbestrebungen markiert (vgl. Egger 2015, S. 24f) Der Vorschlag bei Niederbacher/Herbertz/Hitzler (2015, S. 22), Studierende eigenverantwortlich Schwerpunkte setzen und Urteilskraft entwickeln zu lassen, statt weiterhin mit der Modularisierung von Studiengängen fortzufahren, mutet derzeit noch immer eher exotisch an, obwohl er folgerichtig wäre. Gleichwohl wäre es nicht allzu abwegig, der Heterogenität der Studierenden mit individualisierbaren Studiengängen zu begegnen – beispielsweise ist die Idee, ‚Pflicht‘ durch ‚Wahlpflicht‘ zu ersetzen, keineswegs neu und unerprobt.

Als eine weniger gravierende Maßnahme, für die nicht ganze Studienordnungen reformiert werden müssten, wäre die Erarbeitung eines Kommunikationskonzeptes für Einführungsveranstaltungen zu sehen, durch welches Studienbeginner_innen vermittelt wird, dass mit einer Aufforderung zum Selbststudium nicht nur Anstrengungen verbunden sind, sondern dass darin vor allem Möglichkeiten der Mitgestaltung liegen: zur Wahl solcher Lernmaterialien, die optimal an den je eigenen Kenntnisstand anschließen, zur Bestimmung der idealen Lerngeschwindigkeit und vor allem zur Berücksichtigung eigener Interessenschwerpunkte. Ein solches Kommunikationskonzept könnte beispielsweise angelehnt werden an das, was im Marketing seit geraumer Zeit unter dem Begriff »Prosuming« diskutiert wird: *„Der ursprüngliche Begriff »Prosumer« setzt sich zusammen aus den Wörtern »producer« und »consumer« (Toffler 1980, S. 284). Als Prosumer übernehmen die Individuen beide Funktionen. Sie sind also nicht nur Konsumenten einer Leistung, sondern auch Produzenten. Im Begriffsverständnis von Toffler sind die Kunden Selbstproduzenten der Leistung, die sie konsumieren“* (Michel 2000: 73). Michel (2000) unterscheidet darüberhinaus zwischen substitutivem und komplementärem Prosumismus: Ersteres bedeutet, dass der Kunde ‚Etwas‘ eigenständig vollbringt, das ansonsten vom Dienstleister geleistet werden müsste – und damit quasi den Dienstleister ersetzt. Im komplementären Prosuming hingegen ergänzen sich Kunde und Anbieter in der Produktion einer Dienstleistung wechselseitig, so dass also jede Partei einen Teil zum Gelingen des Endprodukts beiträgt. Als Beispiele für Prosumingprodukte können inzwischen aber nicht mehr nur Dienstleistungen gesehen werden, sondern auch solche physischen Konsumgüter, die erst im Zuge einer Personalisierung durch den Endverbraucher ihren Nutzen voll entfalten. Smartphones etwa erhalten ihren Nutzwert überhaupt erst dadurch, dass sie nach dem Erwerb mit Funktionen ausgestattet werden, indem der/die jeweilige Eigentümer_in Programme/Apps auswählt und damit eine Anpassung von Funktionalitäten an die eigenen Bedürfnisse vornimmt. Insofern lässt sich

annehmen, dass es sich bei der Aufforderung, das eigene Studium zu personalisieren, um etwas handeln sollte, das von Studienbeginner_innen relativ irritationsfrei aufgenommen werden sollte. Um in der Terminologie des Konsumgüterbereichs zu bleiben: Lediglich die Bedienungsanleitung zur Personalisierung müsste ausdrücklich, verständlich und mit motivierender Form der Ansprache kommuniziert werden, um gleichermaßen neuen Kohorten von Studierenden Orientierungsschemata anzubieten und damit verbunden Hochschulsozialisation in Richtung »eigenaktives Selbststudium« ausrichten zu können.⁴⁶

Konkreter auf den Fachbereich Architektur an der Fachhochschule Dortmund bezogen lassen sich einige Anregungen formulieren, die aus Hinweisen aus dem Datenmaterial resultieren, welche aus unterschiedlichen Gründen⁴⁷ in der Dateninterpretation nicht ausreichend weiterverfolgt werden konnten. Zu diesen Hinweisen zählt beispielsweise die Problematisierung knapper Prüfungszeiträume, in denen sich zwei oder mehr wichtige und vorbereitungsintensive Klausuren regelmäßig in Zeitfenstern von weniger als zehn Tagen ballen, obwohl der Prüfungszeitraum insgesamt eigentlich länger angelegt sei. Anhand der Daten ließ sich diesbezüglich nicht klären, ob die problematisierte Prüfungssituation letztlich Ergebnis der Planungsentscheidungen im Fachbereich oder aber Konsequenz eines eigenverantworteten Aufschiebeverhaltens der Studierenden ist. Insgesamt wird in mehreren Interviews berichtet, dass für ein bestimmtes Semester vorgesehene Prüfungsleistungen über mehrere Semester offen gelassen werden, z.T. begründet durch Schwierigkeiten mit dem Lernstoff, wodurch mehrere Prüfungsversuche in Anspruch genommen werden müssen. Dies wird teils verbunden mit der Erläuterung, dass man sich in Anbetracht einer Überlastungsempfindung dafür entschieden habe, sich von angemeldeten Prüfungen wieder abzumelden. In diesem Zusammenhang wäre zu überprüfen, ob Studienverlaufsempfehlungen in den Einführungsveranstaltungen (hinreichend verständlich) kommuniziert werden – auch, um damit einer kumulativen Anhäufung von zu erbringenden Leistungen vorzubeugen, welche im Verlauf der Semester als nicht mehr zu bewältigend empfunden werden könnten.

Weiteres Anregungspotential lässt sich aus den Interviewstellen beziehen, in denen es um die (dem ersten Eindruck nach) sehr unterschiedliche Nutzung räumlicher Ressourcen auf dem Campus der Fachhochschule geht. Diese werden in der Mehrzahl der Interviews als knapp beschrieben, während in den übrigen Interviews das regelmäßige langandauernde Nutzen von Hochschulräumlichkeiten eher selbstverständlich erzählt wird. In einigen Fällen wird die wahrgenommene Knappheit durch ein Ausweichen auf den Campus der Technischen Universität kompensiert. In anderen Fällen wird resigniert und dem eigenen Wohnraum als Lern- und Arbeitsplatz Vorzug gewährt, jedoch nicht ohne die Nachteile dieser Notlösung zu betonen (z.B. der dann erforderliche Transport von Modellen). Es lässt sich fragen, weshalb manche Studierende scheinbar geschickter darin sind, sich räumliche Ressourcen zu erschließen als andere. Daran anschließend lässt sich zudem fragen, ob sich die Arbeitsraumsituation tatsächlich so dramatisch gestaltet, wie in manchen Interviews dargestellt wird, oder ob die Wahrnehmung einer Raumknappheit möglicherweise eher auf ein Informationsdefizit oder eine Selbstverortung der Studierenden in resignativem Sinne zurückzuführen ist. Wenn sich eine solidarische Lernkultur, wie in dem Bochumer Gruppeninterview von den Studierenden angenommen, nur auf der Grundlage entfalten kann, sich über lange Zeitphasen innerhalb gemeinsamer Arbeitsräume gegenseitig beim intensiven Arbeiten beobachten zu können, dann wäre hiermit ein wichtiger Ansatzpunkt geschaffen. Möglichkeiten des

⁴⁶ Ohne ein solches Kommunikationskonzept an dieser Stelle ausarbeiten zu können – die Zielrichtung einer Ansprache in Richtung ‚komplementäres Prosuming‘ wäre beispielsweise enthalten in einer Aussage wie ‚die Lehrenden stehen für Sie jederzeit als Ansprechpartner_innen für Ihre Projekte bereit‘.

⁴⁷ Dies ist z.B. der Fall, wenn im Interview etwas thematisiert wurde, wozu im weiteren Verlauf die Gelegenheit zur Nachfrage verpasst wurde. Mitunter lassen sich solche Unklarheiten dann in der Datenauswertungsphase nicht zuverlässig aufklären und die Deutungen müssen auf der Ebene von Vermutungen verbleiben, da sie sich nicht ‚am Material‘ begründen lassen.

Austauschs wirken nicht nur vergemeinschaftend, sondern ermöglichen auch einen reibungsloseren Ablauf des Studiums.

Weitere Anregungspotentiale, welche in Teilen bereits im Zwischenbericht benannt wurden, werden nachfolgend nochmals kurz ausgeführt:

- Es stellt sich die Frage, wie Teamprozessen in den Gruppenarbeiten und in der Lehre ein stärkeres reflexives Gewicht verliehen werden könnte. Damit verbunden stehen Fragen, die die Fachkultur der Architektur an sich zum Gegenstand machen und ebenfalls in Veranstaltungen Berücksichtigung finden könnten.
- Eine Reflexion des Berufsbilds unter Differenzperspektiven bietet sich an – insbesondere vor dem Hintergrund der geschlechtsspezifischen Befunde zur Kammerzugehörigkeit nach dem Studienabschluss. Sie zeigen, dass Architektinnen deutlich seltener Kammermitglieder werden.
- Unter spezifischen Gesichtspunkten können sich Anknüpfungspotentiale dieses Projekts an das laufende Projekt „Studienpioniere“ an der Fachhochschule Dortmund ergeben. Im Hinblick auf den Fachbereich Architektur stellt sich letztlich die Frage, inwieweit ein Konzept „differenzsensibler Lehre“ Anschluss an die bestehende Lehrkultur des Fachbereichs findet und inwieweit eine solche Entwicklung gewünscht wird.

Eine durch heterogene Studierende beförderte Pluralisierung der Fachkultur bringt mit sich, dass Studierende plurale Arbeitszusammenhänge gestalten, die nebeneinander bestehen. Es ist anzunehmen, dass jeder (paternalistische) Versuch, die fachkulturelle Sozialisation einseitig ‚topdown‘ zu regulieren und damit eine Homogenisierung zu bewirken, zwangsläufig fehlschlagen muss. Mit der Formulierung letzterer Annahme ist jedoch kein Plädoyer für eine bedingungslose Studierendenorientierung verbunden, deren problematische Implikationen Reinmann/Jenert (2011) herausgearbeitet haben: Sie zeigen auf, dass der Begriff der Studierendenorientierung missverständlich und irreführend sein kann, da oftmals ungeklärt sei, an welcher Art von Studierenden sich Hochschulen orientieren wollen – hierzu könnten unterschiedliche Einheiten der Hochschule zudem unterschiedliche Vorstellungen verfolgen, die in der Gestaltung konkreter Angebote nur bedingt vereinbar seien; mitunter sei die Kombination der Verständnisse von Studierenden als Kunden, als Bürger, als Lernende und/oder als Teilnehmende innerhalb einer versuchten Studierendenorientierung gar kontraproduktiv, da sich die Verständnisse und daran gekoppelte Maßnahmen gegenseitig blockierten. Wer beispielsweise in der Konzeption von Lehrangeboten auf ‚aktiv Lernende‘ setzt, damit jedoch auf ‚Kunden‘ trifft, die eine in Servicebereichen erfahrene Dienstleistungsorientierung auf Lehrveranstaltungen übertragen und Wissensvermittlung als konsumierbares Servicepaket einfordern, erreicht mit seinem Verständnis von Studierendenorientierung möglicherweise eher wenig. Hier bietet die ausgearbeitete Typologie Hinweise, um unterschiedliche Handlungsweisen und Lernpraktiken der Studierenden erst einmal zu verstehen. Zudem bedeutet dies auch: In der Konzeption und Umsetzung von Maßnahmen für den Fachbereich Architektur, die auf Erkenntnissen aus den Ergebnissen dieser Studie basieren, bleibt auszuloten, auf welchem Kurs sich die Fachhochschule Dortmund insgesamt befindet – sollen entsprechende Vorstöße nicht ins Leere laufen.

6.2 Anregungspotentiale für weitere Forschung

Betrachtet man die mit dieser Studie vorliegenden Forschungsergebnisse in Relation zum aktuellen Stand der Hochschulforschung (5.) so lässt sich festhalten, dass vergleichbare Ergebnisse bislang nicht erbracht wurden. In sämtlichen Bereichen der Hochschul- und Fachkulturforschung an Universitäten und Fachhochschulen findet das *Erleben von Studium aus der Perspektive von Studierenden* noch unzureichend bzw. gar keine Berücksichtigung. Lernverhalten wird bisher ausschließlich abgefragt und kaum jemals in seiner Einbindung in die Organisation des Alltags im Studium untersucht.⁴⁸ Die Mehrzahl der thematisch einschlägigen Publikationen bezieht sich auf Universitäten und nicht auf Fachhochschulen, wobei oftmals nur einzelne Fächer oder zwei Fächer im Vergleich beforscht werden⁴⁹ und/oder eine Konzentration auf ‚tradierte‘ Ungleichheitsmerkmale (soziale Schichtzugehörigkeit und Bildungshintergrund der Herkunftsfamilie, Migration/ethnische Zugehörigkeit, Geschlecht) als Fokus ausgewählt wird. Überdies sind bisherige Forschungsarbeiten durchweg zeitlich eng begrenzt angelegt: Sie erlauben dementsprechend bestenfalls reduzierte bzw. punktuelle Einblicke in das Erleben des Studiums, da zumeist nur eine einzelne Phase des Studiums der jeweils untersuchten Studierenden analysiert wird, wodurch weder Verläufe angemessen analysiert noch Resultate zuverlässig antizipiert werden können. Was bedeuten diese lokalisierten Defizite zusammengenommen für die Optimierung eines Forschungsdesigns in Richtung ‚zeitgemäße heterogenitätssensible Hochschulsozialisations- und Fachkulturforschung‘?

Nach unserer Einschätzung wären die folgenden Bausteine in der Anlage einer weiterführenden Studie unbedingt zu berücksichtigen:

Konzentration auf die Perspektive von Studierenden und Untersuchung des Bewältigungsverhaltens: Wie sich Studierende den Anforderungen des Studiums gegenübergestellt sehen, konnte für das Fach Architektur in ersten groben Zügen dargestellt werden. Demnach ist der vorliegende Abschlussbericht aber auch als Dokumentation einer Feldsondierung einzuordnen, womit gleichermaßen für offene Forschungsfragen sensibilisiert worden ist. Zudem gibt das erhobene Datenmaterial noch weit mehr her als in der Kürze der Projektlaufzeit ausgewertet werden konnte. Auch die in 4.2 bereits skizzierten Teilbereiche bedürfen einer intensiveren Erforschung, um nach *strengen* sozialwissenschaftlichen Kriterien als zureichend empirisch abgesichertes neues Wissen gelten zu können.⁵⁰

⁴⁸ Erste Ansätze finden sich bei Gothe/Pfadenhauer (2010) für die räumlich-soziale Organisation des Studiums, wobei fachkulturelle Eigenheiten jedoch nicht berücksichtigt wurden, zudem in der Zeitverwendungsstudie MyAgenda (Enchelmaier/Kunz 2012) und rudimentär in den Überlegungen zu studentischen Fach(schafts-)kulturen (Pfadenhauer et al. 2015).

⁴⁹ Vereinzelt werden Lern- und Fachkulturen auch im interkulturellen Vergleich untersucht, wie z.B. in der Studie von Ricken (2011), in der mit einem komplexen qualitativen Forschungsdesign aus Interviews, Beobachtungen und Dokumentenanalyse die Relation von Fachkultur und Lernkultur an deutschen und schwedischen Universitäten untersucht wurde: Wird darin zunächst noch der Anspruch formuliert, auch die kreativ-kulturschaffende Dimension stärker als in systemtheoretisch-konstruktivistischen Arbeiten in den Blick nehmen zu können (Ricken 2011, S. 49ff), so führen die synoptische Auswertungslogik und die Schwerpunktsetzung auf den Kulturvergleich schließlich doch eher dazu, dass die subjektive Perspektive der Studierenden in sozialer Praxis und damit ein wesentlicher Entstehungszusammenhang der Konstruktion von Lern- und Fachkultur sich allenfalls schemenhaft in der Ergebnisdarstellung zeigen.

⁵⁰ Zur Generierung empirisch belastbarer Ergebnisse nach strengen sozialwissenschaftlichen Maßstäben bedarf es definitiv einer anderen zeitlichen Extension und einer erhöhten personellen Ausstattung.

Rekonstruktion der Ausbildung von Fachkulturen unter Berücksichtigung der Konstruktionsleistungen von Studierenden und Lehrenden: Die mit diesem Bericht vorliegenden Ergebnisse beziehen sich noch einseitig auf die in ihrer Relevanz nicht zu unterschätzende Perspektive von Studierenden. Wichtig wäre jedoch eine Ergänzung um die Perspektive der Lehrenden. Prozesse der Hochschulsozialisation lassen sich nicht allein anhand einer Eingrenzung auf Peerbeziehungen der Studierenden untereinander nachvollziehen, sondern müssen flankierend die Interaktion zwischen Studierenden und Lehrenden berücksichtigen, wobei der Einbezug der vom Lehrpersonal ausgehenden Blickrichtungen erforderlich ist. Indem Lehrende hinsichtlich ihres Umgangs mit Studierenden in die Analyse einbezogen werden, lassen sich möglicherweise neuartige Einblicke in die beabsichtigten und unbeabsichtigten Folgen in Lehr-Lern-Situationen an Hochschulen erzielen. (Gleiches gilt in umgekehrter Richtung von den Studierenden ausgehend in Bezug auf Lehrende.) Auch für einen Anschluss an die Fachkulturforschung erscheint es ferner obligatorisch, das Lehrpersonal in ein erweitertes Forschungsdesign aufzunehmen.

Vergleich von Fachbereichen und Hochschulen: Mit dem Anspruch, an die Fachkulturforschung anzuschließen, ist zudem die Notwendigkeit verbunden, unterschiedliche Fachbereiche (mit identischen Forschungsdesigns und Fragestellungen) zu untersuchen und die Ergebnisse miteinander zu vergleichen. In einer Folgestudie könnten dann spezifische Fachkulturen derselben Fächer an unterschiedlichen Hochschulstandorten komparativ analysiert werden. Derart umfassende Studien sollten geeignet sein, das bei Ricken (2011) als erforschungsbedürftig markierte Verhältnis von Fachkultur und Lernkultur⁵¹ tiefergehend zu klären. Unsere Ergebnisse haben unter anderem gezeigt, dass nicht etwa die Akademisch-Identifizierten sondern die viel stärker berufspraktisch ausgerichteten kreativen Selbstverwirklicher_innen in der Peerkultur der Architekturstudierenden den Ton anzugeben scheinen. Was sich anhand der erhobenen Daten noch nicht betrachten ließ, ist die Frage, ob sich die Wortführerschaft dieses Typus nicht eigentlich hauptsächlich auf lernkulturelle Aspekte (Vorgabe des Arbeitstaktes in Gruppenarbeiten, Vermittlung einer am antizipierten Berufsleben orientierten Leistungsethik, ...) bezieht oder ob sich auch Einflussnahmen dieser eher proaktiv arbeitenden und auftretenden Studierenden auf das Lehrpersonal nachweisen lassen würden. Auch zur Klärung diesbezüglicher Forschungsfragen wäre der Einbezug von Lehrpersonal in das Untersuchungsdesign geboten.

(Stärkerer) Einbezug von anderen Datenarten: Insbesondere Beobachtungsdaten sollten geeignet sein, die in den Interviews nur skizzenhaft wiedergegebenen Sozialisationsprozesse in einer konkretisierten Form beschreiben zu können. Den vorliegenden Ergebnissen zufolge sollten neben Lehrveranstaltungen auch Arbeitsphasen in Gruppenarbeitsräumen oder der Umgang der Studierenden mit Lehrenden in Kontexten der Leistungserbringung, Anleitung und Beratung (Präsentationen, Übungen, Prüfungen ggf. auch Sprechstunden) beobachtet werden. Für einen Nachvollzug der Informationsanforderungen, denen Studierende zum Studienbeginn gegenüberstehen empfiehlt sich des Weiteren die Analyse von solchen

⁵¹ Ricken (2011) hält als Quintessenz ihrer Begriffsklärung fest, dass Lernkultur der Fachkultur nachgeordnet sei, da Fachkultur lernkulturelle Praktiken rahme: In Bezug auf den Lernkulturbegriff kritisiert sie das in der Fachdiskussion dominierende technokratische Verständnis von Lernkultur als Programm, welches als kollektive Wissensstruktur das Handeln der Beteiligten reguliere, dabei zugleich erlernt, perpetuiert und weiterentwickelt werde und eine bewertende Einordnung von neu erfolgenden Lernprozessen in je bereits vorhandenes Wissen und Können kollektiv verbindlich anleite. Hierzu konstatiert sie ein Defizit systemtheoretisch-konstruktivistischer Ansätze, in denen der „kreativ-kulturschaffende“ Aspekt fehle (vgl. Ricken 2011, S. 49). Für die Fachkulturforschung nimmt sie einen Konsens an, demzufolge nicht die Hochschule Untersuchungsgegenstand sein könne, sondern der Fachbereich mit seinen spezifischen Verhaltens- und Wissenskomplexen, Routinen und sozialen Praktiken, welche wiederum in habituellen Eigenheiten mündeten (vgl. nochmals Ricken 2011, S. 50 im Anschluss an Huber 1992, S. 98). Beide Anregungen wären in einem Forschungsaufbau berücksichtigt, welcher –so wie wir es vorschlagen – seinen Ausgangspunkt beim Subjekt und seinen Bewältigungsversuchen nimmt.

Dokumenten, deren Kenntnis von Seiten des Fachbereichs für die Studierenden als selbstverständlich oder sogar verbindlich vorausgesetzt wird (Studien- und Prüfungsordnungen, Modulpläne, Studienverlaufsempfehlungen, sonstige fach- und studiengangsspezifische Informationsmaterialien), um sich im Studium zurecht zu finden (dieses Datenmaterial eignet sich gleichermaßen zur Erforschung von Hochschulsozialisation wie auch von Fachkultur). Nicht zu unterschätzen sind Imagefilme der Hochschulen und Fachbereiche⁵² als Datenmaterial für eine hermeneutische Auswertung: Diese transportieren inhaltlich Anleitungen dazu wie ‚etwas gesehen werden soll‘ und bilden damit ein aufschlussreiches Kontrastmaterial zu solchen Daten, in denen vermittelt wird, wie ‚etwas gesehen wird‘. In eben diesem Spannungsfeld konstituiert sich Fachkultur.

Berücksichtigung von Heterogenitätsmerkmalen: Die vorliegende Studie liefert deutliche Hinweise darauf, dass für eine zeitgemäße Fachkultur- und auch Hochschulsozialisationsforschung die Abkehr von Ungleichheitsmerkmalen und die explorative Hinwendung zu Heterogenitätsmerkmalen erkenntnisgewinnbringend sein sollten. Letztere können nicht im Vorfeld der Untersuchung festgelegt werden, sondern müssten im Verlauf des theoretischen Sampling herausgefunden und berücksichtigt werden (siehe 3.3). Eine stärkere Ausrichtung auf lebensstilistische Merkmale ist allerdings wahrscheinlich. Liebau/Huber (1985, S. 315) gingen noch davon aus, dass Hochschulwelten in erster Linie von Hochschullehrenden reproduziert und fortentwickelt, von Studierenden hingegen erlebt und erlitten werden, um schließlich einen Anpassungsprozess der Studierenden an die Fachkultur im Sinne eines fachspezifischen Habitus zu bewirken. Mit Blick auf die von uns herausgearbeitete Typologie wie auch auf aktuelle gesamtgesellschaftliche Entwicklungen ist demgegenüber davon auszugehen, dass Studienanfänger_innen diverse Lebensstile und habituelle Eigenheiten bereits bei Antritt des Studiums mitbringen, die sozusagen auf fachkulturelle Besonderheiten abfärben und damit insgesamt eher zu einer Pluralisierung von nebeneinander existierenden fachkulturellen Strömungen innerhalb eines Fachbereichs beitragen als in einer einheitlichen Fachkultur zu münden. Hierauf deuten etwa die das gesamte Datenmaterial durchziehenden Bezugnahmen der Interviewten auf grundlegend andere (als die eigenen) Einstellungen zum Architekturstudium, welche sie an Kommiliton_innen bemerkt haben und auf die z.T. als befremdlich empfundenen Arbeitsgewohnheiten der jeweils anderen.

Entwicklung einer umfassenderen Typologie von Studierkulturen: Niederbacher u.a. (2010) nehmen an, das die Herausarbeitung einer Typologie des Studierverhaltens und der Einstellungen zum Studium (bei ihnen als ‚Studierkulturen‘ bezeichnet) unter heutigen Bedingungen kaum noch möglich sei – zumindest dann nicht, wenn Studierende entlang der Kategorie ‚Fachkulturen‘ kategorisiert werden sollen und von der Ausprägung eines damit verbundenen Fachhabitus ausgegangen wird (vgl. Niederbacher/Herbertz/Hitzler 2015, S. 23). Dem widersprechen wir entschieden. Aber: Typologische Erfassungen heutiger Studierender können sinnvoll und ‚realitätsnah‘ immer nur ausschnitthaft auf eine spezifische Frage, einen Teilaspekt des Studierens oder Student_in-Seins bezogen geleistet werden. Die Heterogenität von Studierenden heute und eine Pluralisierung innerhalb von Fachkulturen (welche einen noch von Liebau/Huber (1985) fächerübergreifend konstatierten, vorhandenen fachkulturellen Mainstream

⁵² Wenn man beispielsweise den Film „Studienalltag am Fachbereich Architektur an der Fachhochschule Dortmund“ ansieht (<https://www.fh-dortmund.de/de/fb/1/studienalltag-am-fachbereich-architektur-an-der-fachhochschule-dortmund.php>; Letzter Zugriff: 11.07.2018), der in die offizielle Homepage des Fachbereichs eingebettet ist, so könnte man annehmen, dass das Studium vor allem aus Treppenlaufen, Zigaretten rauchen und Kaffee trinken besteht. Dieser Eindruck liegt konträr zu unseren Ergebnissen und macht das Potential der Triangulation von Daten deutlich.

abgelöst hat) tragen zu komplexer werdenden Sozialzusammenhängen und damit verbundenen Identifikationsangeboten bei. Anders: Der Versuch einer auch nur annähernden Rekonstruktion sogenannter studentischer Lebenswelten gelingt möglicherweise nur noch dann, wenn diese als ‚Aufschichtungen‘ relevanter Bestandteile des sozialen Miteinanders an Hochschulen verstanden werden, also: Orientierungstypen + Arbeits-/Lernendentypen + Fachkultur-Typen + Raumnutzer_innen-Typen + (...). Ein solcher Versuch ist in der sozialwissenschaftlichen Hochschulforschung bislang noch nicht unternommen worden.

Erhebung in Wellen: Mit den im Rahmen dieser Studie herausgearbeiteten Orientierungstypen liegt ein in erster Linie deskriptives Material vor, das auf aktuellen wie retrospektiven Berichten der interviewten Studierenden basiert. Dieses liefert weder Erklärungen dafür, weshalb die Dinge sind wie sie sind, noch erlauben die Ergebnisse Prognosen darüber, für welche Orientierungstypen oder mit welchem Arbeitsverhalten besonders erfolgreiche Abschlüsse erzielt werden. Aus erzähltheoretischer Sicht ist diesbezüglich zudem anzumerken, dass mit retrospektiven autobiographischen Erzählungen zu vergangenen Phasen des eigenen Studiums Verzerrungen verbunden sind, die sich in Zugriffen auf Erinnerungen nie gänzlich ausschließen lassen: Die faktisch erlebten Ereignisse können schlichtweg nicht detailgetreu erzählt werden. Erzählende haben stattdessen Zugriff auf erinnertes Erleben und dieses unterliegt im Verlauf der Zeit Veränderungen (vgl. Lucius-Hoehne/Deppermann 2004). Solche Veränderungen stehen dabei nicht allein in einem Zusammenhang mit einem Erinnerungsverlust in Bezug auf Einzelheiten sondern hängen – wie am Beispiel der narrativen Konstruktion von Identitäten herausgearbeitet wurde (vgl. Keupp et al. 1999) – vom jeweils aktuellen Selbstbild der Interviewten ab: Biographien werden demnach nie einfach so erzählt, wie sie ‚de facto‘ verlaufen sind. Die Erzählenden suchen vielmehr nach einer Möglichkeit, ihre wie auch immer geartete Lebensgeschichte mit ihrem jeweils aktuellen Selbstbild in Einklang zu bringen, was zu einer Umdeutung von Einzelheiten, zu neuen Relevanzsetzungen oder auch zum Verschweigen lebensgeschichtlicher Stationen beitragen kann. Dies wird in der Studie von Keupp et al. (1999) mit einem Bedürfnis nach Konsistenz und Kohärenz der eigenen Lebensgeschichte in Relation zum aktuell gelebten Identitätsentwurf begründet. Oder einfacher: Werden und Sein müssen eine Passung aufweisen. Keupp et al. (1999) fanden dies heraus, indem sie dieselben jungen Erwachsenen baten, im Verlauf der Studie insgesamt drei Mal im Abstand von mindestens zwei Jahren ihre Lebensgeschichte zu erzählen. Für alle Teilnehmer_innen an der Interviewstudie ließ sich feststellen, dass zu drei Zeitpunkten eben drei bemerkenswert abweichende Geschichten erzählt wurden. Ähnliches ist für die Erzählungen zu Studiererleben und Studierverhalten anzunehmen. Wenn beispielsweise jemand darüber berichtet, eine zurückliegende Anforderungskonstellation im Verlauf des Studiums mit Bravour gemeistert zu haben, so muss das nicht bedeuten, dass dieser Umgang mit Schwierigkeiten zum tatsächlichen Zeitpunkt der Bewältigung in der gleichen Weise erzählt worden wäre. Vielleicht spielen nur von einem heutigen Standpunkt aus betrachtet seinerzeit erfahrene Unwägbarkeiten und Hindernisse keine Rolle mehr, sondern es zählt allein das mittlerweile erreichte Ziel. Für die Konzeption einer anschließenden Studie würde dementsprechend zu empfehlen sein, exakt dieselben Studierenden zum Beginn des Studiums, ‚mitten‘ im Verlauf und nach dem Abschluss (oder Abbruch) zu interviewen.

Hiermit wäre schließlich eine Studie konzipiert, welche in dieser Form weder für Fachhochschulen noch für Universitäten vorliegt.

6.3 Zusammenfassung: Zentrale Ergebnisse und Empfehlungen

Einordnung der Studie und Stand der Forschung

Das Studierenerleben (nicht nur) in der Architektur an Hochschulen für angewandte Wissenschaften ist bislang kaum Gegenstand empirischer Sozialforschung geworden. Insbesondere die Frage, inwieweit studentische Heterogenität und Studierenerleben miteinander in Verbindung stehen, stellt an Hochschulen für angewandte Wissenschaften ein Desiderat dar. Die wenigen Studien, die sich zu studentischer Heterogenität und Studierenerleben finden, beziehen sich auf Universitäten (vgl. bspw. Kröger 2011). Gleiches gilt für die auffindbare Fachkulturforschung: auch diese bezieht sich ausschließlich auf Universitäten (vgl. bspw. Angenent 2015). Die Fachhochschule Dortmund bzw. der Fachbereich Architektur in Kooperation mit der Arbeitsstelle für regionale Sozialarbeitsforschung des Fachbereichs Angewandte Sozialwissenschaften füllen insofern mit der vorliegenden Studie dieses Desiderat. Im Mittelpunkt des Interesses stand, wie sich handlungsleitende Orientierungen Studierender der Architektur in der Aufnahme des Studiums und im Verlauf entwickeln und wie sich fachkulturelle Sozialisation unter Bedingungen der Heterogenität gestaltet. Für den methodologischen und methodischen Zugang verweisen wir auf Kap. 3.

Ergebnisse

Das **erste Ergebnis** dieser Studie ist, dass **eine ausgeprägte fachkulturelle Sozialisation an Hochschulen für Angewandte Wissenschaften empirisch nachweisbar** ist. Für den Fachbereich Architektur konnten wir zeigen, dass sich **diese Fachkultur zwischen den Polen Kooperation und Konkurrenz entfaltet** und von allen Interviewten thematisiert wird, wenn auch in höchst unterschiedlicher Weise. Das **zweite Ergebnis** dieser Studie ist, dass **fachkulturelle Sozialisation und Heterogenitätsmerkmale unter Studierenden sich wechselseitig beeinflussen, jedoch tradierte Merkmale sozialer Ungleichheit eher nachrangig** sind. Studentische Heterogenität ist durch Unterscheidungskategorien gekennzeichnet, die nur vermeintlich unter Merkmalsausprägungen wie etwa „Geschlechtszugehörigkeit“, „Migrationsgeschichte“ „nicht-traditionell Studierende“ oder ähnlichen Kategorien subsumiert werden können. Anders ausgedrückt: Letztgenannte Merkmalsausprägungen spielen in den Selbst- und Fremdzuschreibungen der Studierenden untereinander allenfalls eine marginale Rolle. So lassen sich auch keine kausalen Zusammenhänge zwischen spezifischen Merkmalen sozialer Ungleichheit und Prozessen der fachkulturellen Sozialisation finden, die auf einen Determinismus hindeuten. Das **dritte und umfangreichste Ergebnis (siehe ABB. 2, S. 25 und ABB.3, S. 28 zur Übersicht)** dieser Studie ist die Rekonstruktion von **vier unterschiedlichen Orientierungstypen**: (1) *Akademische Identifikation*, (2) *Pragmatische Emanzipation*, (3) *Ambivalente Verpflichtung*, (4) *Kreative Selbstverwirklichung* (4.1).

Diese Typologie entfaltet **sich zwischen den Polen von Kooperation und Konkurrenz als fachkulturelle Klammer von Architektur** (4.1). Innerhalb dieser Orientierungen werden **unterschiedliche Bewältigungsmodi rekonstruierbar**, die sich zwischen **angepasst-affirmativem** und **konstruktiv-kritischem Studierverhalten** bewegen (4.2). Die Ergebnisse sind **anschlussfähig an eine heterogenitätssensible Fachkulturforschung** sowie an eine **heterogenitätssensible Hochschulsozialisationsforschung**. Zugleich sind die Ergebnisse unserer Studie insofern einzigartig, als dass sie erstmalig sozialwissenschaftliche Einsichten zum Erleben des Studiums der Architektur und insbesondere an Hochschulen für Angewandte Wissenschaften bieten. Damit wird deutlich, dass das Feld der heterogenitätssensiblen Fachkulturforschung an Hochschulen für Angewandte Wissenschaften bislang kaum gesehen worden ist.

Empfehlungen

Die Ergebnisse dieser Studie bieten **Anregungen** für die Hochschul- und Fachbereichsentwicklung und für weitergehende Forschungen. Für die **Entwicklung der Fachhochschule Dortmund und den Fachbereich Architektur** bietet sie als **erste und weitreichendste Anregung, die individuelle Lernendenbegleitung im Fachbereich Architektur stärker auszubauen** (siehe: 4.2.4). Die Ergebnisse zeigen, dass das Lernendenverhalten, sichtbar durch die Orientierungstypen, breit variiert. Insbesondere unter dieser Perspektive lassen sich neue Lehr-Lernformate entwickeln und fachkulturelle Identifikationsprozesse nutzen, um erfolgreiches Studieren zu fördern. Konkretisieren ließe sich dies beispielsweise in der Studieneingangsphase mit der „Prosumer“-Perspektive, die wir unter 6.1 beschrieben haben. Damit in Verbindung steht **zweitens die Anregung, Lernkontexte in der Hochschule stärker unter einer Perspektive situierten Lernens auszubauen**. Lernprozesse sind, das zeigt die Entwicklung der lerntheoretischen und empirischen Forschung, vor allem soziale Prozesse und im hohen Maße abhängig von den Peers (vgl. Lave/Wenger 1991, Mandl et al. 1995). Dies könnte insbesondere in einer Fachkultur wie der Architektur, die im hohen Maß von einer konkurrierenden Auseinandersetzung geprägt ist, deutlich reflexiver in der curricularen Gestaltung aufgegriffen werden. Die Kontrastierung der Interviews mit den Interviews an der Hochschule Bochum zeigen, dass eine solidarische Lernkultur am gemeinsamen Lernort *bluebox* entstehen kann. Dabei ist sicherlich der exklusive Ort *bluebox* in Bochum als Ermöglichungsstruktur zu sehen. Dazu trägt jedoch auch wesentlich bei, dass die Studierenden sich als *community of practice* (Wenger 2008) im gemeinsamen Tun, wechselseitigen Anregen und Unterstützen selbstverständlich erleben können. Deshalb möchten wir **drittens anregen, Orte des gemeinsamen Lernens, des Arbeitens an Modellen und Entwürfen für Architekturstudierende stärker zu ermöglichen**, als die räumlichen Ressourcen dies bislang zulassen.

Weitergehender Forschungsbedarf

Für weitere Forschungen bieten die Ergebnisse Anlass, **fachkulturelle Sozialisationsprozesse unter einer heterogenitätssensiblen Perspektive weiter zu untersuchen**. Der Fachhochschule Dortmund liegen nun erstmalig Ergebnisse zur Fachkulturentwicklung in einem Fachbereich – Architektur - vor. Fachkulturen sind generell bislang nur an Universitäten untersucht worden und soweit wir sehen können, in noch keiner anderen Untersuchung mit einer Perspektive auf studentische Heterogenität. Es ist vielversprechend, dies weiter zu ergründen und die Fachkulturen anderer Fachbereiche in den Fokus zu nehmen. **Diese Prozesse an Hochschulen für Angewandte Wissenschaften in den Blick zu nehmen, stellt ein Desiderat dar. 80 Prozent aller Studierenden an Hochschulen für Angewandte Wissenschaften sind nicht-traditionell Studierende**. Gerade unter einer Perspektive der Verminderung des Einflusses sozialer Ungleichheit auf Studienerfolge an Hochschulen für Angewandte Wissenschaften sollte einem Ausbau einer heterogenitätssensiblen Fachkulturforschung ein besonderes Gewicht beigemessen werden.

7. Literatur

- Alheit, P./ Rheinländer, K./ Watermann, R. (2008): Zwischen Bildungsaufstieg und Karriere Studienperspektiven „nicht-traditioneller Studierender“. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 11(4), S. 577–606.
- Angenent, H. (2015): Berufliche Orientierungen aus biographischer Retrospektive: ErwachsenenbilderInnen auf dem Weg von der Disposition zur Position. Opladen, Budrich.
- Bohnsack, R. (2010): Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden. Opladen, Budrich.
- Bohnsack, R./ Nentwig-Gesemann, I./ Nohl, A. M. (Hrsg.) (2013): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Wiesbaden, Springer VS.
- Bohnsack, R. (2017): Praxeologische Wissenssoziologie. Opladen, Budrich.
- Burckhardt, H. (2015): Schränkt Bologna die Freiheit des Lernens ein? In: Arnold, R./ Wolf, K./ Wanzen, S. (Hrsg.): Offene und kompetenzorientierte Hochschule. Band I zur Fachtagung „Selbstgesteuert, kompetenzorientiert und offen?!“. Baltmannsweiler, Schneider Verlag Hohengehren, S. 17-21.
- Burzan, N. (2010): Soziologie sozialer Ungleichheit. In: Kneer, G./ Schröer, M. (Hrsg.): Handbuch Spezielle Soziologien. Wiesbaden, VS, S. 525-538.
- Ecarius, J./ Eulenbach, M./ Fuchs, T./ Walgenbach, K. (2011): Jugend und Sozialisation. Wiesbaden, VS.
- Egger, R. (2015): Die heterogenen Lernwelten der Universität und ihre Konsequenzen für die Lehre. Verantwortlichkeiten und Spielräume von Lehrenden aus wissenschaftssoziologischer Sicht. In: Egger, R./ Wustmann, C./ Karber, A. (Hrsg.): Forschungsgeleitete Lehre in einem Massenstudium. Wiesbaden, Springer Fachmedien, S.19-36.
- Eisewicht, P. (2018): Schreibtischarbeit. Varianten interpretativer Typenbildung. In: Burzan, N./ Hitzler, R. (Hrsg.): Typologische Konstruktionen. Prinzipien und Forschungspraxis. Wiesbaden, Springer VS, S. 13-32.
- Emmerich, M./Hormel, U. (2013): Heterogenität – Diversity – Intersektionalität. Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz. Wiesbaden, Springer Fachmedien.
- Enchelmaier, M./ Kunz, A.M. (2012): Zur Zeitverwendung von Bachelor-Studierenden in der vorlesungsfreien Zeit. In: Journal of New Frontiers in Spatial Concepts (4), S. 41-43.
- 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.
- Evertz, S./ Schmitt, L. (2016): Habitus-Struktur-Konstellationen. Ein Werkstattbericht zum Studium an einer Fachhochschule. In: Lange-Vester, A./ Sander, T. (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten, Milieus und Habitus im Hochschulstudium. Weinheim, Beltz Juventa.
- FH Dortmund (2015). Studiengangsevaluation Fachbereich 01. Online: https://www.fh-dortmund.de/de/hs/servicebe/verw/dezernat/v/eval/erst/FB1_WS2014_15.pdf (Letzter Zugriff: 18.7.2018).
- Friebertshäuser, B. (1992): Übergangsphase Studienbeginn: eine Feldstudie über Riten der Initiation in eine studentische Fachkultur. Weinheim: Juventa.
- Gothe, K./ Pfadenhauer, M. (2010): My Campus – Räume für die ‚Wissensgesellschaft‘? Raumnutzungsmuster von Studierenden. Wiesbaden, Springer VS.
- Huber, L. (1992): Neue Lernkultur – alte Fachkultur. In: Dress, A. (Hrsg.): Die humane Universität. Bielefeld 1965-1992. Bielefeld, Westfalen, S. 95-106.
- Keupp, H. (1999): Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne. Reinbek, Rowohlt.
- Kröger, R. (2011): Studien- und Lebenspraxis internationaler und deutscher Studierender: Erfahrungen bei der Ausbildung eines ingenieurwissenschaftlichen Habitus. Wiesbaden, Springer VS.

- Kuhl, M. (2008): Studienkultur Informatik neu denken: Geschlechterkonstruktionen im Informatikstudium an der Universität Dortmund und der Carnegie Mellon University. Aachen, Shaker.
- Lange-Vester, A. (2016): Soziale Milieus und BildungsaufsteigerInnen im Hochschulstudium. In: Lange-Vester, A./ Sander, T. (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten, Milieus und Habitus im Hochschulstudium. Weinheim, Beltz Juventa.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991): Situated learning: legitimate peripheral participation. Cambridge, Cambridge University Press.
- Lenz, K./ Otto, M./ Pelz, R. (2013): Abschlussbericht zur zweiten sächsischen Studierendenbefragung. Technische Universität Dresden, Online: de/download/Bericht_Studierendenbefragung_2012. (Letzter Zugriff: 7.1.2017).
- Liebau, E./ Huber, L. (1985): Die Kulturen der Fächer. In: Neue Sammlung. (25) 3, S. 314-339
- Lotzkat, G./ Welpel, I. M. (2015): Gibt es Geschlechtsstereotype in der Wahrnehmung von Berufsgruppen? In: Welpel, I. M./ Brosi, P./ Ritzenhöfer, L./ Schwarzmüller T. (Hrsg.): Auswahl von Männern und Frauen als Führungskräfte. Wiesbaden, Springer VS.
- Lucius-Hoene, G./ Deppermann, A. (2004): Rekonstruktion narrativer Identität. Ein Arbeitsbuch zur Analyse narrativer Interviews. Wiesbaden, Springer VS.
- Mandl, H./ Gruber, H./ Renkl, A. (1995): Situiertes Lernen in multimedialen Lernumgebungen (Forschungsbericht Nr. 50). LMU München: Lehrstuhl für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie, Online: <https://epub.uni-muenchen.de/158/> (Letzter Zugriff: 17.7.2018).
- Mannheim, K. (1964): Beiträge zur Theorie der Weltanschauungsinterpretation. In: Ders.: Wissenssoziologie. Neuwied, Luchterhand.
- Mecheril, P. (2003): Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-)Zugehörigkeit. Münster, Waxmann Verlag.
- Michel, S. (2000): Qualitätsunterschiede zwischen Dienstleistungen und Eigenleistungen. Prosuming als Herausforderung für Dienstleister. In: Bruhn, M./ Stauss, B. (Hrsg.): Dienstleistungsqualität. Konzepte – Methoden – Erfahrungen (3. Aufl.). Wiesbaden, Gabler, S. 71-86.
- Middendorff, E./ Apolinarski, B./ Poskowsky, J./ Kandulla, M./ Netz, N. (2013): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2012. 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch das HIS-Institut für Hochschulforschung. Bonn, BMBF. Online: http://www.Sozialerhebung.De/erhebung_20/soz_20_haupt. (Letzter Zugriff: 18.5.2017).
- Middendorff, E./ Apolinarski, B./ Becker, K./ Bornkessel, P./ Brandt, T./ Heisenberg, S./ Poskowsky, J. (2017). Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2016. Berlin, BMBF.
- Miethe, I./ Boysen, W./ Grabowsky, S./ Kludt, R. (2014). First Generation Students an deutschen Hochschulen: Selbstorganisation und Studiensituation am Beispiel der Initiative www.ArbeiterKind.de. Berlin, Edition sigma.
- Niederbacher, A./ Herberz, O./ Hitzler, R. (2010): Studierende: Die unbekanntes Wesen. In: Technische Universität Dortmund (Hrsg.): Mittendrin: Wie es sich anfühlt, Student zu sein. Bönen, Kettler, S. 21-23.
- Nohl, A.-M. (2008): Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis. Wiesbaden, Springer VS.
- Pfadenhauer, M./ Enderle, S./ Albrecht, F. (2015): Studierkulturen. Zur Kompatibilität von Studium und (Groß)Forschung am Beispiel des Karlsruher Instituts für Technologie. In: Soziologie, 44. Jg., H. 3, S. 314-328.
- Pfaff-Czarnecka, J. (Hrsg.) (2017): Das soziale Leben der Universität: studentischer Alltag zwischen Selbstfindung und Fremdbestimmung. Bielefeld, transcript.
- Przyborski, A./ Wohlrab-Sahr, M. (2010): Qualitative Sozialforschung: ein Arbeitsbuch. München, Oldenbourg.
- Reinmann, G./ Jenert, T. (2011): Studierendenorientierung: Wege und Irrwege eines Begriffs mit vielen Facetten. Zeitschrift für Hochschulentwicklung (6) 2, S. 104-122.
- Ricken, J. (2011): Universitäre Lernkultur: Fallstudien aus Deutschland und Schweden. Wiesbaden,

Springer VS.

- Schütze, F. (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis (13), 3, S. 283-294.
- Schwendowius, D. (2015): Bildung und Zugehörigkeit in der Migrationsgesellschaft: Biographien von Studierenden des Lehramts und der Pädagogik. Bielefeld, transcript.
- Soeffner, H.-G. (2000): Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. In: Flick, U./ von Kardorff, E./ Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek, Rowohlt, S. 164-175.
- Thomas, W.I. (1928): The Methodology of Behaviour Study. In: Ders.: The Child in America. Behaviour Problems and Programs. New York, Alfred A. Knopf, S. 553-576.
- Uloth, M. (2016): Ergebnisse der Studieneingangsbefragung Fachbereich Architektur Bachelor. FH Dortmund. Online: https://www.fh-dortmund.de/de/hs/servicebe/verw/dezernate/v/eval/erst/FB1_WS2015_16.pdf. (Letzter Zugriff: 31.5.2017)
- Vogt, S./Werner, M. (2016): „Ich hätte gedacht, dass mehr Praxisnähe da ist“. Passungsprobleme von Studierenden aus nicht-akademischem Elternhaus an Fachhochschulen. In: Ottersbach et al. (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten als Herausforderung für inklusive Bildung. Wiesbaden, Springer VS, S. 205-216.
- Weber, M. (1904/2010): Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus. München, C.H.Beck.
- Wenger, E. (2008): Communities of practice: learning, meaning, and identity. Cambridge, Cambridge University Press.