

Templin, Daniela/Feldmann, Jonas/Streblow-Poser, Claudia

## **Wirtschaft als Alternative – Zum Umgang mit Multioptionalität in Studienentscheidungen.**

Abschlussbericht zum Projekt „Diversität und Bildung“  
(Projektphase II: Wirtschaft)

## Inhaltsverzeichnis

<b>1. Zum Projekt</b> .....	5
<b>2. In aller Kürze: Erläuterungen zu den Forschungsmethoden in Phase II</b> .....	8
2.1 Erhebungs- und Auswertungsmethoden .....	8
2.2 Konstitution des Samples .....	10
2.3 Hochschul- und Fachkulturforschung mit ethnographischer Semantik.....	11
2.4 Auswirkungen der Pandemie auf die Forschung.....	12
<b>3. Typologie Handlungsleitender Orientierungen</b> .....	13
3.1 Der neue Typus: Biographische Suche .....	16
3.2 Exkurs: Bildungsbiographische Rahmung von Zweifel und Studienfachwechsel.....	20
3.3 Typusvariation: Von der kreativen zur pragmatischen Selbstverwirklichung.....	24
3.4 Das Studium bewältigen.....	26
3.5 Differenzkategorien.....	30
<b>4. Allgemeine Ergebnisse der zweiten Projektphase im Spiegel des Forschungsstandes</b> .....	33
4.1 Studiensituation (vor Corona) .....	33
4.2 Studienentscheidung und berufliche Perspektiven .....	34
4.3 Fachinteresse und Kompetenzerwerb .....	35
4.4 Peerstrukturen und -beziehungen im Fachbereich Wirtschaft: Beziehungsbildung von der Sympathie zur Kooperation.....	37
<b>5. Perspektiven auf Studierende von Lehrenden im Fachbereich Wirtschaft</b> .....	39
5.1 Spiegelung der handlungsleitenden Orientierungen durch Lehrende.....	39
5.2 Diversität des Lehrhandelns und Spiegelung studentischer Bewältigungsmodi .....	43
5.3 Semantische Besonderheiten in der Reflektion über Studierende .....	47
5.4 Einordnung in den Stand der Forschung .....	50
<b>6. Anstelle eines Fazits: Gemeinsames Prognostizieren</b> .....	53
<b>7. Literaturverzeichnis</b> .....	54

## **Abbildungsverzeichnis**

Abb. 1: Sampleübersicht (Teil 1)	10
Abb. 2: Sampleübersicht (Teil 2)	11
Abb. 3: Genderspezifik der handlungsleitenden Orientierungen (eigene Darstellung)	13
Abb. 4: Handlungsleitende Orientierungen im FB Wirtschaft, FH Do (eigene Darstellung)	15
Abb. 5: Thematisierung von Zweifel, Abbruchgedanken, Hochschul- und Fachwechsel (Teil 1)	21
Abb. 6: Thematisierung von Zweifel, Abbruchgedanken, Hochschul- und Fachwechsel (Teil 2)	22
Abb. 7: Bewältigungsmodi, Projektphase I	26
Abb. 8: Differenzierung – Bewältigungsmodi, Projektphase II	26
Abb. 9: Biographische Selbstdeutungen Studierender und Typisierungen Lehrender in Relation	42
ABB. 10: Verortungen zwischen Bildungs- und Forschungsauftrag	47

Dieser abschließende Forschungsbericht ist das Ergebnis der zweiten Phase eines mehrjährigen Forschungsprozesses (Phase I: 01.04.2016 – 30.06.2018 in Kooperation mit dem Fachbereich 01, Architektur; Phase II: 15.11.2018 – 15.09.2020 in Kooperation mit dem Fachbereich 09, Wirtschaft). Die Zwischenschritte und Teilergebnisse dieses Forschungsprozesses wurden kontinuierlich mit dem Fachbereich 09 diskutiert. Dieser Bericht hat den Projektpartnern im Fachbereich 09 (in alphabetischer Nennung: Prof. Dr. Armin Klinkenberg, Prof. Dr. Sabine Kiunke, Prof. Dr. Petra Oesterwinter, Dipl.-Ing. Martin Pläger) vorgelegen und wird dem Rektorat nach Abstimmung mit dem Fachbereich 09 übergeben. Sehr gerne stehen wir für eine gemeinsame Präsentation der Ergebnisse zur Verfügung.

Dortmund, im März 2021

FB 08 Angewandte Sozialwissenschaften

Prof. Dr. Claudia Streblov-Poser (AreSo: Arbeitsstelle für regionale Sozialarbeitsforschung)

Dr. Daniela Templin (Projekt: Studienstart Ruhr/RuhrFutur)

*Projektbeteiligte im Fachbereich Angewandte Sozialwissenschaften*

Projektleitung: Prof. Dr. Jochem Kotthaus ([jochem.kotthaus@fh-dortmund.de](mailto:jochem.kotthaus@fh-dortmund.de))  
Prof. Dr. Claudia Streblov-Poser ([claudia.streblov-poser@fh-dortmund.de](mailto:claudia.streblov-poser@fh-dortmund.de))

Projektmitarbeitende: Dr. Daniela Templin ([daniela.templin@fh-dortmund.de](mailto:daniela.templin@fh-dortmund.de))  
Yesim Tekinbas M. Sc. (bis April 2019)  
Jonas Feldmann B.A. (ab November 2019)

Wir danken unseren studentischen Hilfskräften und Forschungspraktikant\_innen für ihre Unterstützung sowie ihre Beteiligung an den Diskussions- und Interpretationssitzungen zum Projekt – namentlich: Katharina Brandt, Julia Gorgus, Nina Franziska Leicht und Nader Soltani.

## 1. Zum Projekt

Der vorliegende Projektbericht „Diversität und Bildung“ (Projektphase II, Wirtschaft) ist im Kontext mehrjähriger Forschungstätigkeiten zu betrachten. Die Forschungsfragen, die der ersten Projektphase zugrunde lagen, blieben wesentlicher Ausgangspunkt für die Phase II.<sup>1</sup> So bestand das Interesse zunächst darin, zu explorieren, welche möglichen Konsequenzen aus einer beobachteten Zunahme einer Heterogenität der Studierendenschaft resultieren könnten. Am Beispiel des Fachbereichs Architektur lag der Fokus in der ersten Projektphase zunächst auf der Studienfachwahl der Studierenden. Es wurden narrative Interviews geführt und hermeneutisch ausgewertet, in denen Studierende ihre Bildungsbiographie erzählten. Auf diese Weise sollten Zusammenhänge zwischen sozialer Herkunft und Studienentscheidungen, aber auch zwischen Studienentscheidungen und beruflichen Zukunftsentwürfen rekonstruiert werden, von denen angenommen wurde, dass anhand dieser Relationierungen Veränderungen in der Studierendenschaft erkennbar werden würden, welche wiederum wegweisend für eine in Inhalten und Strukturen bedarfsgerecht gestaltete Fachhochschule sein könnten. Mit den Typologien zu handlungsleitenden Orientierungen von Studierenden und zu studentischem Bewältigungsverhalten (siehe auch: Kap. 3 in diesem Bericht) konnten erste Antworten auf diese Fragen entwickelt werden. Allerdings wurde im Zuge des Forschungsprozesses auch eine Vielzahl neuer Fragen aufgeworfen (vgl. Kotthaus/Streblow-Poser et al. 2018, S. 53ff).

Dazu zählte vor allem der Aspekt der Generalisierbarkeit der bisherigen Ergebnisse. Inwieweit sind die herausgearbeiteten handlungsleitenden Orientierungen als Spezifika von Architekturstudierenden (an Fachhochschulen) zu betrachten? Welcher Zusammenhang besteht zwischen den in den Bildungsbiographien zum Ausdruck gebrachten Selbstverständnissen und möglichen fachkulturellen Sozialisationsprozessen? Hiermit war nicht nur die Notwendigkeit einer komparativen Analyse verschiedener Fachbereiche angezeigt, sondern auch des Einbeziehens von Lehrenden in das Untersuchungsdesign, denn Prozesse der Hochschulsozialisation lassen sich nicht allein anhand der Betrachtung von Peereinflüssen zwischen den Studierenden nachvollziehen, sondern müssen flankierend die Interaktion zwischen Studierenden und Lehrenden berücksichtigen.<sup>2</sup> So ließ sich auch an die Fachkulturforschung anschließen. Für die nachfolgende Ergebnisdarstellung zur zweiten Projektphase lässt sich diesbezüglich feststellen, dass sich eine unserer Annahmen aus der ersten Projektphase bestätigt hat: Indem Lehrende hinsichtlich ihres Umgangs mit Studierenden in die Analyse einbezogen wurden, haben sich neuartige Einblicke in die beabsichtigten und unbeabsichtigten Folgen von Lehr-Lern-Situationen an Hochschulen erzielen lassen.

Weitere Besonderheiten der Projektphase II bestehen in einer stärkeren Berücksichtigung der in den Interviews zu Projektphase I auffallend dominierenden Thematik des Stellenwerts von Peers einerseits (Kap. 3.5 und 4.4) und einer Zuwendung zu der in Projektphase II sichtbarer gewordenen Thematik des Zweifels an der Studienentscheidung und/oder Fachwahl andererseits (Kap. 3.2). Zu beiden Themen wurden innerhalb der Projektlaufzeit Forschungsanträge formuliert und eingereicht.<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> Wir verweisen aus pragmatischen Gründen auf den Abschlussbericht zu Projektphase I: Kotthaus/Streblow-Poser et al. 2018.

<sup>2</sup> Diese Annahmen lassen sich wissenssoziologisch bzw. interaktionstheoretisch begründen: Wie alle Handlungssubjekte legen Studierende und Lehrende im kommunikativen und interaktiven Austausch miteinander Deutungsrahmen an die Äußerungen ihres Gegenübers an, um diese zu verstehen. Umgekehrt werden den eigenen Äußerungen Deutungshilfen beigegeben, um sich verständlich zu machen: „Es geht [also; die Verf.] um die Vorstellungen von Handlungssubjekten – und zwar im doppelten Wortsinne: um die Vorstellungen, die sich Interaktionsteilnehmer von sich, von den anderen und von der Welt machen einerseits, und um die Vorstellungen, die sie sich wechselseitig geben andererseits“ (Hitzler 1992, S. 451). Beides erfolgt im Rückgriff auf ein als selbstverständliche Gemeinsamkeit angenommenes kulturelles Wissen, welches in diesem Zuge bestätigt und reproduziert oder irritiert und modifiziert werden kann. Indem wir Interviewdaten gleichermaßen von Studierenden und Lehrenden erheben, können wir uns mehreren Ebenen einer derartig sozialen Konstruktion hochschulischer Kultur annähern. In den Blick geraten damit auch Spuren von wechselseitigen Sozialisationsprozessen bzw. organisationskulturellen Prozessen.

<sup>3</sup> Ein Antrag zur Gewährung einer Sachbeihilfe für das Projekt „Peerkulturen von Studierenden in Relation zu Fachkulturen: Eine explorative, vergleichende Studie“ wurde im Juli 2019 bei der Deutschen Forschungsgemeinschaft gestellt. Mit „BiReKa“

Wir kommen zudem nicht umhin, das aktuelle Zeitgeschehen zu berücksichtigen, welches auch eine Reorganisation der hier dargestellten Studie erforderlich werden ließ: So konnte das ursprüngliche Forschungsdesign<sup>4</sup> bedingt durch die im Zuge der Corona-Pandemie entwickelten Sicherheitsbestimmungen nicht aufrecht erhalten werden (Kap. 2.4). Allerdings ergaben sich aus den veränderten Umständen des Hochschulalltags neue Fragen, deren Erforschung Potenzial zu bergen scheint.<sup>5</sup> Ab Mai 2020 wurde die Arbeit an weiteren Themen aufgenommen, die zu einem späteren Zeitpunkt an die vorliegenden Ergebnisse angeschlossen werden sollen.<sup>6</sup>

So legen die Ergebnisse diverser Corona-Befragungen eine steigende Belastung durch das Studium und eine zunehmende Unzufriedenheit nahe (vgl. nochmals Wilde et al. 2020, S. 4, aber auch Traus et al. 2020, Meißelbach/Bossmann 2020). Konstatiert werden unter anderem zunehmende Schwierigkeiten im Prozess des Einfindens an der Hochschule für die Gruppen der Studienanfänger\_innen und internationale Incoming Students (vgl. Wilde et al. 2020, S. 5). Wir konnten einige Erstsemester der ersten rein virtuell studierenden Kohorte als Interviewpartner\_innen gewinnen, also Studienanfänger\_innen, die ihr Studium an der Fachhochschule Dortmund im Sommersemester 2020 in den Fachbereichen 08 (Angewandte Sozialwissenschaften, BA Soziale Arbeit) und 09 (Wirtschaft, BA Betriebswirtschaft) erstmalig aufgenommen haben.<sup>7</sup> Wir gehen davon aus, dass diese Studierenden ihre Studienentscheidung mit ähnlichen handlungsleitenden Orientierungen und Zukunftsvorstellungen getroffen haben, wie die Jahrgänge zuvor. Anders als in den vorherigen Jahrgängen unterscheiden sich aber die Studienerfahrungen in vielerlei Hinsicht z. B. durch das Studieren im Home Office, die vorherrschende Lehrveranstaltungsform der Online-Seminare, ein eher mittelbares Kennenlernen der Lehrenden und Mitstudierenden sowie durch das fehlende Campusleben und damit anderen Bedingungen zur Entfaltung studentischer Lebensstile zwischen Fach- und Peerkultur. Uns interessiert, was wir von denjenigen erfahren können, die keine andere hochschulische Normalität als die jetzige kennengelernt haben.

---

Biografische Rekonstruktion von Bildungsumwegen und Karriereperspektiven. Kompetenzanalyse bei Studienabbrecher\_innen und Studienabbruchgefährdeten wurde im März 2020 im Rahmen der BMBF-Ausschreibung „Studienabbruch II“ ein weiterer Antrag auf Drittmittel eingereicht (genauer in Kap. 3.2). Leider wurde keines der beiden Projekte bewilligt – in den Gutachten wurde jedoch empfohlen, die Forschungsanträge nach Überarbeitung erneut zu stellen. Letzteres wurde wegen der Einschränkung der Forschungsmöglichkeiten durch die Covid-19-Pandemie vorläufig verschoben, da die Fragestellungen der Projekte es erforderlich machen würden, Beobachtungsdaten (zu studentischer Interaktion in Arbeits- und Peergroups bzw. im Rahmen von Beratungsgesprächen und/oder Studienaussteiger\_innen-Events) zu erheben.

<sup>4</sup> Kurz: Datenerhebung → Dateninterpretation → theoretisches Sampling → Nacherhebung → abschließende Dateninterpretation. Für März/April 2020 waren ursprünglich weitere Interviews geplant, für die Interviewpartner\_innen vor dem Hintergrund theoretischer Ideen ausgewählt werden sollten, welche im Zuge der Datenanalyse entwickelt wurden. Die Bedingungen für eine solche Vorgehensweise gestalteten sich jedoch schwierig, da die üblichen Wege der Kontaktaufnahme und Interviewführung aus Gründen des Infektionsschutzes nicht beibehalten werden konnten. Videokonferenzsysteme lassen sich zwar prinzipiell zur Durchführung von Interviews nutzen, bieten jedoch nicht ähnlich günstige Voraussetzungen zur Gesprächsführung und Aufzeichnung wie Face-to-face-Begegnungen im physischen Raum (vgl. Niederberger/Ruddat 2012).

<sup>5</sup> Was macht das sozial privatisierte Studieren, wie Traus et al. (2020, S. 7) es nennen, die Überlappung von Lern- und Lebensort oder die Begrenzung der organisatorischen Möglichkeiten des Miteinanderlernens auf virtuelle Formate mit der Studienzufriedenheit? Was macht das Fehlen von Ausgleichsaktivitäten wie Sport, Kultur oder Geselligkeit für die Organisation und das Erleben des Studiums aus? Wenn Social Distancing ein, wie Corsten (2020) es nennt, ‚Distant Socializing‘ (<https://www.uni-hildesheim.de/fb1/institute/institut-fuer-sozialwissenschaften/soziologie/forschung/laufende-forschungsprojekte/generation-corona-biographische-zukunftsperspektiven-und-distant-socializing-in-der-ersten-vollen-social-web-generation/>) (Zugriff: 21.01.21)) nach sich zieht, wie werden jetzige Studienanfänger\_innen dann zurecht kommen, wenn die Routinen des Online-Studierens durch eine wieder eingeführte Anwesenheitspflicht im gebauten Campusraum irritiert werden?

<sup>6</sup> Zudem führte der experimentelle Einsatz von Forschungsmethoden in Projektphase II zu empirisch begründbaren Ergebnissen, die eine gute Basis für die Beantragung von Drittmitteln im Jahr 2021 bilden können. Es ist geplant, die Idee einer Rekonstruktion hochschulischen Lehrhandelns mit der Methode der ethnographischen Semantik weiterzuerfolgen.

<sup>7</sup> Diese Teilstudie läuft aktuell unter dem Arbeitstitel „Digitale Erstis – Zum Erleben der Studieneingangsphase unter Pandemiebedingungen“. Die Ergebnisse werden voraussichtlich im Herbst 2021 in Form eines Aufsatzes veröffentlicht. Wir erweitern das Sample noch um Studierende aus anderen Fachbereichen, die ihr Studium im Wintersemester 2020/21 aufgenommen haben – auch mit Blick darauf, ob die Pioniere des ersten rein digitalen Semesters ihre Erfahrungen an nachfolgende Jahrgänge weitergeben.

Zum anderen ist geplant, die Auswirkungen der Corona-Pandemie auf international konzipierte Studiengänge zu untersuchen, was im Fachbereich Wirtschaft vor allem auf die drei unter dem Label „International Business“ versammelten Studiengänge zutrifft. Hierfür wurde ab Juni 2020 mit der Kontaktaufnahme zu Studierenden begonnen, die sich zu diesem Zeitpunkt im zweiten Semester befanden oder die ihren Auslandsaufenthalt für das Wintersemester 2020/2021 planten. Anhand dieser Auswahl sollte exploriert werden, wie sich der Umgang von Studierenden mit fundamental wechselnden Rahmenbedingungen und Planungsunsicherheiten gestaltet. Vor dem Hintergrund der nachfolgend vorgestellten Ergebnisse der zweiten Projektphase von *Diversität und Bildung* ist zudem auch danach zu fragen, wie sich der mögliche Aufschub oder Wegfall eines Auslandssemesters und/oder -praktikums als Hauptanreiz der Studiengangswahl (Kap. 4.2) auf die Studienzufriedenheit und Motivation ausgewirkt hat und auswirken wird.<sup>8</sup> Anders: Für international ausgerichtete Studiengänge bleibt der individuelle und kollektive Umgang von Studierenden damit zu erforschen, dass die derzeitigen Möglichkeiten, im Ausland zu studieren, von den vorherigen Idealvorstellungen der Studierenden abweichen könnten.

---

<sup>8</sup> Diese Teilstudie soll in Kürze unter dem Arbeitstitel „Studieren unter Pandemiebedingungen: Internationale Studiengänge“ beginnen. Der Zugang zu diesen Studierenden bereitet Schwierigkeiten, was möglicherweise auch mit den veränderten Modalitäten der Kontaktaufnahme zusammenhängt – in der Umsetzung narrativer Interviews werden Vorkehrungen wie Betretungsverbote des Campus bei gleichzeitiger Sperrung der Aufzeichnungsfunktion von Videokonferenzen zum Problem. Überhaupt findet qualitative Sozialforschung nunmehr unter massiv erschwerten Bedingungen statt. Besonders anschaulich werden Probleme der Forschung zu in weiten Teilen nicht als systemrelevant deklarierten Themen in der auf Sozblog geführten Debatte: <http://blog.sozioogie.de/community/corona-und-der-stillstand-der-sozialwissenschaftlichen-forschung/> (Zugriff: 01-2021). Ungeklärt ist bis dato die Frage, wie beispielsweise die Umsetzbarkeit von Datenerhebungen (insbesondere: Beobachtungen an den Orten des interessierenden Geschehens) in Anträgen auf Drittmittelförderung zukünftig zu begründen sein wird.

## 2. In aller Kürze: Erläuterungen zu den Forschungsmethoden in Phase II

*In den folgenden Ausführungen wird in kondensierter Form das methodische Vorgehen während der ersten Projektphase von „Diversität und Bildung“ skizziert. Vor diesem Hintergrund wird die Neuausrichtung in der zweiten Projektphase etwas ausführlicher dargestellt. Mit diesem Kapitel ist primär eine sozialwissenschaftlich interessierte Leser\_innenschaft adressiert. Die Ergebnispräsentationen beginnen ab Kapitel 3 und sind auch ohne eine Lektüre der Erläuterungen zum Forschungsdesign aus sich heraus verständlich.*

### 2.1 Erhebungs- und Auswertungsmethoden

Methoden der Erhebung und des Samplings wurden für die zweite Projektphase im Wesentlichen beibehalten, weshalb wir an dieser Stelle pauschal auf den Abschlussbericht zur Projektphase I/Architektur verweisen: Narrative Interviews (im Anschluss an Küsters 2009)<sup>9</sup>, Gruppendiskussionsverfahren (Loos/Schäffer 2001)<sup>10</sup> und theoretisches Sampling (Glaser/Strauss 1967) werden dort als adäquate Bestandteile explorativ ausgerichteter Forschungsdesigns begründet (vgl. Kotthaus/Streblow-Poser et al. 2018, S. 8ff) und bilden auch die Eckpfeiler der Datenerhebung zur Erforschung des Fachbereichs Wirtschaft an der Fachhochschule Dortmund. Zum Verständnis der Forschungslogik und zur Einschätzung der Generalisierbarkeit der nachstehend vorgestellten Erträge ist es dennoch wichtig, erneut auf die Unterschiede standardisierter und quantifizierender Verfahren (Surveys, Fragebogenbefragungen) einerseits und nicht-standardisierter qualitativer bzw. explorativ-interpretativer Untersuchungen (z.B. Fallstudien) hinzuweisen. Im Gegensatz zu einer auf Repräsentativität abzielenden Umfrage, in der anhand von als sozial relevant angenommenen Merkmalen einer Grundgesamtheit einer repräsentativen Stichprobe identische Fragen mit größtenteils vorgegebenen Antwortmöglichkeiten vorgelegt werden, haben die Ergebnisse einer explorativ-interpretativen Studie eher exemplarischen Charakter, ohne dass dabei Aussagen über eine ‚faktische‘ bzw. statistische Verteilung der sondierten sozialen Phänomene getroffen werden können. Die wesentliche Leistung einer ‚qualitativ‘ angelegten Studie besteht demgegenüber darin, bestimmte Einstellungen, Haltungen, Meinungsbilder und dergleichen mehr plastischer zu veranschaulichen. Charakteristisch ist eine Ergebnisoffenheit, die sich in den typischen Gesprächsführungstechniken ebenso widerspiegelt wie in den Interpretationsverfahren und der Flexibilität des Forschungsplans insgesamt. Explorativ-interpretative Forschung eignet sich insofern wahrscheinlich mehr als andere Formen der empirischen Sozialforschung für eine „Entdeckung des Neuen“ wie Schröer/Bidlo (2011) ihren Sammelband zur wissenssoziologisch-hermeneutischen Sozialforschung treffend betiteln.

Die Auswertung der Daten im Projektteil I „*Bildung und Diversität – Diverse Lebenslagen am Fachbereich 01 (Architektur) entdecken und gestalten*“ (Kotthaus/Streblow-Poser et al. 2018) erfolgte mittels der Dokumentarischen Methode. Innerhalb der qualitativen Sozialforschung wird darunter ein methodisches Vorgehen verstanden, welches im Anschluss an Mannheim (1964) primär auf die Rekonstruktion von implizitem – also den Akteur\_innen in der Handlungspraxis größtenteils nicht bewusstem – handlungsleitendem Wissen zielt: sogenannte *Orientierungsrahmen* respektive handlungsleitende Orientierungen. Mit dieser Fokussierung verbunden ist eine methodologische Abgrenzung gegenüber anderen Hermeneutiken und ihren theoretisch begründeten Blickrichtungen: So betont etwa Bohnsack (2003a, S. 61 und 2003b, S. 40), dass es in der Rekonstruktion der Handlungspraxis mit der Dokumentarischen Methode nicht um ein Verstehen des eher vordergründigen subjektiv-gemeinten Sinns der

---

<sup>9</sup> Narrative Interviews (in ihrer Reinform) zeichnen sich dadurch aus, die Partizipierenden durch einen zu Anfang gesetzten Frageimpuls Erzählungen hervorbringen zu lassen, die möglichst entlang ihrer eigenen Relevanzsetzungen strukturiert sind. Der/die Interviewende stellt erst zum Ende des Interviews Nachfragen, welche sich entweder auf Erzählungen selbst beziehen können oder wahlweise neue Themengebiete anschneiden. Für beide Projektphasen wurden in der Interviewführung konzeptionelle Anteile von narrativen Interviews und Leitfadeninterviews kombiniert.

<sup>10</sup> Gruppendiskussionen gewähren einerseits Zugang zu unterschiedlichen Perspektiven auf einen thematischen Gegenstand. Andererseits bietet ihre innere Dynamik die Möglichkeit, entsprechend strittige Punkte und Konfliktlinien zu identifizieren.



je erforschten Akteure und Akteursgruppen geht. Dementsprechend ist als Kernergebnis in der ersten Phase des Projekts eine Typologie aus vier handlungsleitenden Orientierungen herausgearbeitet worden (Kotthaus/Streblow-Poser et al. 2018, S. 14ff; siehe auch: Kap. 3 in dem hier vorliegenden Bericht).

Für die zweite Projektphase ist hingegen eine methodische Neuausrichtung vorgenommen worden. Die Auswertung der Interviews erfolgte mit dem Verfahren der Wissenssoziologischen Hermeneutik.<sup>11</sup> Im weitesten Sinne besteht das Hauptinteresse dieses Ansatzes in der empirischen Beschäftigung damit, „*wie Handlungssubjekte – hineingestellt und sozialisiert in historisch und sozial entwickelte und abgesicherte Routinen und Deutungen des jeweiligen Handlungsfeldes (Muster, Typen, Ordnungen, Strukturen) – diese immer wieder neu ausdeuten und damit auch „eigen-willig“ erfinden (müssen)*“ (Reichertz 2009, S. 114). Die Fachhochschule Dortmund lässt sich mit ihren vielseitigen, gemeinsam von den AkteurInnen vorgenommenen Konstruktionsprozessen Sozialer Wirklichkeit als ein solches Handlungsfeld begreifen. Ein Schwerpunkt der Untersuchung lag hierbei vor allem auf den Typisierungen sowohl der Lehrenden als auch der Studierenden, beziehungsweise auf den typischen und gemeinhin geteilten Wissensbeständen im Feld. Unter Typisierungen verstehen wir im Anschluss an Berger/Luckmann (2016 [1969], S. 34ff.) „verdichtetes“ und zumeist bewährtes Wissen, welches sich als Resultat lebensgeschichtlicher Erfahrungen im subjektiven Wissensvorrat abgelagert. Dieses Wissen umfasst sowohl bestimmte Handlungen, die im Feld vollzogen werden müssen, wie auch solches über die Mitmenschen, also auch über die Mitglieder der Fachhochschule Dortmund, und dient (vereinfacht ausgedrückt) der Orientierung in sozialen Situationen<sup>12</sup>: Eindrücke in einer neuen Situation können in der Regel jeweils mehr oder weniger gut in die bereits vorhandenen Erfahrungen eingeordnet werden; das Wissen wird habitualisiert. Wir gehen grundlagentheoretisch davon aus, dass Menschen dieses Wissen bei der Alltagsbewältigung handlungspraktisch einsetzen beziehungsweise einsetzen müssen, dass es also fortwährend in sozialer Interaktion angewendet, modifiziert und weiterentwickelt, aber auch vermittelt und erworben wird. Ein wissenssoziologisch-hermeneutisches Vorgehen ermöglicht uns den Zugang zu genau diesen Wissensbeständen in anderer Form, als dies mit der dokumentarischen Methode möglich ist. Wir haben unseren analytischen Blick folglich darauf gerichtet, welches Wissen von den Studierenden über sich selbst, über ihre Mitstudierenden und über Lehrende zum Ausdruck gebracht wird, mit welchen Worten und welchen sprachlichen Differenzierungen. Ebenso lassen sich für die Lehrenden aus dem Material Vorstellungen über „typische“ Studierende<sup>13</sup> und je entsprechend angemessene Umgangsweisen ausarbeiten, genauso wie „typisches“ Wissen über die Qualität von Lehre. Die Frage nach den in Projektphase I herausgearbeiteten handlungsleitenden Orientierungen wurde dabei sozusagen als heuristische Folie eingesetzt. Einerseits interessierte uns, ob sich in den von Studierenden und Lehrenden vorgenommenen Typisierungen handlungsleitende Orientierungen widerspiegeln würden. Andererseits wurde die in Projektphase I aufgeworfene Frage

---

<sup>11</sup> Hierunter wird eine Ausrichtung verstanden, deren methodologische Grundannahmen sich vor allem aus den Werken des Sozialtheoretikers Alfred Schütz und seiner auf ihm aufbauenden Schüler Peter L. Berger und Thomas Luckmann speisen. Dieser Ansatz ist zuerst von Hans-Georg Soeffner (vgl. Soeffner 1989) umfassend ausformuliert worden und wurde innerhalb der letzten Jahre 20 Jahre umfangreich diskutiert und für unterschiedliche Gegenstandsbereiche weiterentwickelt (vgl. Hitzler et al. 1999; Hitzler et al. 2020; Keller 2005; Raab 2008).

<sup>12</sup> Um dies an einem Beispiel zu illustrieren: Wenn Studierende thematisieren, in welcher Form sie sich üblicherweise mit Fragen an die Lehrenden wenden, die sich nicht unmittelbar auf das Verständnis konkreter Lehrveranstaltungsinhalte sondern beispielsweise auf Leistungsanforderungen beziehen, wird gemeinhin angegeben, dass zunächst schriftlich E-Mail-Kontakt aufgenommen wird, bevor man die Sprechstunde aufsucht. Man kann dies als ein innerhalb der Studierendenschaft gemeinhin geteiltes Wissen um eine „typische“ Handlung begreifen – als eine bewährte Standardlösung für ein im Studienalltag wiederkehrend auftretendes Handlungsproblem.

<sup>13</sup> In Bezug auf die Ergebnisdarstellung zu Lehrenden (Kap. 5) ist vorwegzunehmen, dass sich anhand des Datenmaterials *keinerlei* Anzeichen für stereotype Vorstellungen darüber finden lassen, wie *der* Student oder *die* Studentin im Fachbereich Wirtschaft *heutzutage* ist – im Gegenteil. Eine Gemeinsamkeit besteht in einer sehr differenzierten Sicht auf das Spektrum heterogener Studierender, in der Ehrgeizige und Unmotivierte, Zielstrebige und Desinteressierte, Fleißige und Faule, Zuverlässige und Unzuverlässige (und dergleichen mehr) charakterisiert und unterschieden werden.

nach einer fachkulturellen Spezifik bestimmter handlungsleitender Orientierungen weiterverfolgt (siehe hierzu: Kotthaus/Streblow-Poser et al. 2018, S. 45ff).

## 2.2 Konstitution des Samples

Im Unterschied zu quantitativen Verfahren, deren Ergebnisse auf statistische Repräsentativität abzielen, wird in qualitativ-interpretativen Forschungsparadigmen die Gruppe der Befragten nicht vorab festgelegt. Unsere Studie zeichnet sich dementsprechend vielmehr durch eine iterative Forschungslogik aus: Die Auswahl der Fälle wurde gemäß den Prinzipien des sogenannten theoretischen Samplings im Sinne von Glaser und Strauss (1967) vollzogen und erfolgte nach und nach auf der Basis der Interpretation des Datenmaterials und daraus abgeleiteten theoretischen Ideen. Leitend sind hierbei also nicht bereits vorab festgelegte, zu testende Hypothesen oder Theorien – vielmehr strukturieren die sukzessiv gewonnen Erkenntnisse den weiteren Forschungsverlauf selbst. Weitere Schritte der Datenerhebung werden jeweils so gewählt, dass im Verhältnis zu den erarbeiteten Zwischenergebnissen möglichst andersartige Einsichten begünstigt werden.

Unser Sample in Projektphase II (Wirtschaft) setzt sich insgesamt aus 20 interviewten Personen (12 Studierende und 8 Lehrende) zusammen. Zu Beginn der Studie sind ausschließlich Studierende der verschiedenen Studiengänge des Fachbereichs Wirtschaft interviewt worden. Um der Frage nach fachkulturellen Spezifika nachgehen zu können, wurden im weiteren Verlauf auch Interviews mit Studierenden des Fachbereichs 8 (Angewandte Sozialwissenschaften, Studiengang BA Soziale Arbeit) der Fachhochschule Dortmund und im MA Gesundheitswissenschaften der Hochschule Rhein-Waal geführt.

<b>Interviews mit Studierenden (Projektphase II)</b>							
<b>Code und Interviewform</b>	<b>Gender</b>	<b>Akad. Elternhaus</b>	<b>Migration</b>	<b>Berufsausbildung vor Studienbeginn</b>	<b>Hochschulzugang</b>	<b>Hochschule und Fach/FB</b>	<b>Studienphase</b>
Aiko, Einzelinterview	M	-	-	+	Fachabitur	FH Do, FB9	Anfangsphase
Bailey, Einzelinterview	M	-	+	+	Fachabitur	FH Do, FB9	Anfangsphase
Chai, Einzel- und Gruppeninterview 2	W	+	-	-	Vollabitur	FH Do, FB9	Anfangsphase
Darbi, Einzel- und Gruppeninterview 2	W	+	-	-	Vollabitur	FH Do, FB9	Anfangsphase
Esmee, Gruppeninterview 1	W	-	-	-	k. A.	HS Rhein-Waal, GSW	Abschlussphase
Fiore, Gruppeninterview 1	W	-	-	-	k. A.	HS Rhein-Waal, GSW	Nach Abschluss
Gola, Gruppeninterview 2	W	+	+	+	Vollabitur	FH Do, FB9	Anfangsphase
Hyacinth, Einzelinterview	W	-	-	- aber: Studienfach- und HS-Wechsel	Vollabitur	FH Do, FB8	Anfangsphase
Indigo, Einzelinterview	W	+	-	-	Vollabitur	FH Do, FB9	Abschlussphase

Abb.1: Sampleübersicht, Teil 1

Code und Interviewform	Gender	Akad. Elternhaus	Migration	Berufsausbildung vor Studienbeginn	Hochschulzugang	Hochschule und Fach/FB	Studienphase
Jona, Einzelinterview	M	-	-	begonnen	Fachabitur	FH Do, FB9	Abschlussphase
Kim, Einzelinterview	W	-	-	+ und: Studienfach- und HS-Wechsel	Fachabitur	FH Do, FB8	Anfangsphase
Luca, Einzelinterview	M	+	-	-	Vollabitur	FH Do, FB8	Abschlussphase

### Interviews mit Lehrenden (Projektphase II)

Code	Bemerkungen
Ahorn	Um eine forschungsethisch ausreichende Anonymisierung zu gewährleisten, werden in der Darstellung lediglich die Codes angegeben, aber keine Zuordnung zu Fachgebieten, Studiengängen oder Ämtern. Es ist nachfolgend genderneutral von Lehrenden oder Lehrpersonen die Rede. Gleichwohl besteht das Sample aus 5 Professoren und 3 Professorinnen, die auf jeweils unterschiedlichen Karrierewegen zur Fachhochschule Dortmund gefunden haben und die seit unterschiedlich langer Zeit an dieser Hochschule beschäftigt sind. <sup>14</sup>
Birke	
Erle	
Fichte	
Holunder	
Linde	
Oleander	
Pinie	

Abb. 2: Sampleübersicht, Teil 2

Vor dem Hintergrund der Frage, ob handlungsleitende Orientierungen von Studierenden durch Lehrende in irgendeiner Weise identifiziert werden oder ob von Lehrenden auf Studierende gerichtete Typisierungen an ganz anderen Eigenschaften festgemacht werden, wurden anders als in Projektphase I (Architektur) im Fachbereich Wirtschaft auch Interviews mit Lehrenden geführt. Auf diese Weise sollte nachgezeichnet werden, ob und (wenn ja) wie bzw. in welcherlei Hinsicht die Selbstdeutungen der Studierenden mit ihren Fremdwahrnehmungen durch Lehrende übereinstimmen oder sich widersprechen. Zudem sollten die auf fachkulturelle Aspekte ausgerichteten Fragen aus Projektphase I weiterverfolgt werden. Für die Interviews wurden dementsprechend ausschließlich Professorinnen und Professoren ausgewählt, was sich durch deren angenommene Deutungsmacht in der Gestaltung hochschulischer Rahmenbedingungen begründen lässt.<sup>15</sup>

### 2.3 Hochschul- und Fachkulturforschung mit ethnographischer Semantik

In der Interpretation des Datenmaterials, das in den Interviews mit Lehrenden erhoben wurde, war ein Hauptaugenmerk auf das *Vokabular* gerichtet, mit dem Studierende und Aspekte des Lehrens beschrieben wurden. Anders ausgedrückt sollten Anleihen bei der Analyse der ethnographischen Semantik<sup>16</sup> dazu beitragen, Eigenheiten der Kultur der Lehrenden des Fachbereichs Wirtschaft verstehend nachzuvollziehen. Die Basisannahme der ethnographischen Semantik besteht darin, dass über eine möglichst vollständige Rekonstruktion des Sprachsystems, also der spezifischen Begriffsver-

<sup>14</sup> Präzisere Angaben zu 8 aus (zu Beginn der Projektphase) 55 Hochschullehrenden würden zu einfache Möglichkeiten der Identifizierung ermöglichen.

<sup>15</sup> Konkret zeigt sich Deutungsmacht in der Konzeption von Studiengängen, Ausgestaltung von Modulen, hochschuldidaktischen Leitlinien, Festlegung des Leistungsniveaus, fachlichen/wissenschaftlichen Ansprüchen, hochschulpolitischen Entscheidungen, strategischen Ausrichtungen der Hochschulen; kurz: in sämtlichen Effekten hochschulischer Selbstverwaltung und Gremienarbeit sowie von Forschungsaktivitäten, die in den Lehrbetrieb durchschlagen können.

<sup>16</sup> Zum Entwicklungskontext der ethnographischen Semantik aus der Linguistik und Kulturanthropologie bis zu ihrer Weiterentwicklung für die soziologische Forschung durch den amerikanischen Ethnographen James P. Spradley in den 1970er Jahren – vgl. Maeder 2003, S. 52.

wendungen innerhalb eines ‚Feldes‘, die Voraussetzung für „ein annäherndes Verständnis von Zugehörigkeit zu einer Kultur oder Szene“ (Maeder/Brosziewski 1997: 359) erreichen lässt. Ein solches Verstehen lässt sich über ein systematisierendes Nachzeichnen sprachlicher Ordnung und Bedeutungen erzielen: In der Analyse werden Oberbegriffe („Domänen“) und ihre Unterkategorien identifiziert, die semantische Beziehung der Unterkategorien zueinander sowie zum Oberbegriff erfasst („Taxonomie-Analyse“) sowie Attribute von kulturellen Kategorien und ihre Bedeutungsunterschiede katalogisiert. Schließlich sollen in einem Überblick über das derart rekonstruierte sprachliche System kulturelle Themen als eine Art Grundmuster des untersuchten Sozialzusammenhangs erkennbar werden (vgl. Zorzi 1999, S. 177-185).<sup>17</sup> Den Forschungsprozess resümierend konstatieren wir ein bislang unentdecktes Potenzial dieser Methode für die Fortentwicklung der Fachkulturforschung (siehe: Desiderate in Kap. 7.2).

## 2.4 Auswirkungen der Pandemie auf die Forschung

Das Aufkommen der Coronapandemie und die damit verbundenen Maßnahmen haben sich begrenzend auf die ursprüngliche Konzeption des Forschungsprozesses ausgewirkt. Für das Frühjahr 2020 waren ursprünglich weitere Interviews geplant, für die Interviewpartner\_innen vor dem Hintergrund solcher theoretischen Ideen ausgewählt werden sollten, welche im Zuge der Datenanalyse entwickelt wurden. Die Rahmenbedingungen gestalteten sich jedoch dahingehend schwierig, dass die üblichen Wege der Kontaktaufnahme und Interviewführung aus Gründen des Infektionsschutzes nicht beibehalten werden konnten. Videokonferenzsysteme lassen sich zwar prinzipiell zur Durchführung von Interviews nutzen, bieten jedoch nicht ähnlich günstige Voraussetzungen zur Gesprächsführung und Aufzeichnung wie Face-to-face-Begegnungen im physischen Raum.<sup>18</sup> Dementsprechend konnte das theoretische Sampling nicht fortgeführt bzw. abgeschlossen werden, weshalb aktuell geplant ist, zeitnah weitere Teilstudien vorzulegen, sobald günstigere Bedingungen für ko-präsente Formen der Sozialforschung oder bessere technische Lösungen vorliegen.

---

<sup>17</sup> Eine ausführlichere Darstellung der Ergebnisse der Interpretation der Interviews mit Lehrenden im Fachbereich Wirtschaft findet sich in Kap. 5.

<sup>18</sup> Eine Auseinandersetzung über die Möglichkeiten und Grenzen von Interviews außerhalb der face-to-face Interaktion findet sich bei Niederberger und Ruddat (vgl. Niederberger/Ruddat 2012), zu den interaktionstheoretischen Implikationen medial vermittelter Kommunikation – siehe auch: Ayaß (2005). Ein Umstellen auf Videointerviews wird nicht erst seit Pandemiebeginn kritisch diskutiert, wie etwa die Arbeit von Meß (2015) zeigt. In neuerer Zeit hat sich jedoch eine Methodendiskussion entfaltet, in der sich die Diskussionsstränge der eingeschränkten methodischen Möglichkeiten und Feldzugänge mit Fragen einer Systemrelevanz von Forschungsfragestellungen verflechten. Hier ist von einer Krise sozialwissenschaftlicher Forschung die Rede: <http://blog.soziologie.de/community/corona-und-der-stillstand-der-sozialwissenschaftlichen-forschung/> (Zugriff: 01-2021), in der wichtige soziale und gesellschaftliche Fragen möglicherweise nicht oder zumindest nicht gegenstandsangemessen bearbeitet werden können, weil das ‚eigentlich‘ erforderliche Forschungsdesign sich nicht mit Corona-Schutzverordnungen in Einklang bringen lassen würde.

### 3. Typologie Handlungsleitender Orientierungen

Wir schließen in diesem Kapitel unmittelbar an die Ergebnisse aus Projektphase I an, in der eine erste Typologie handlungsleitender Orientierungen herausgearbeitet werden konnte.<sup>19</sup> Die in der ersten Projektphase rekonstruierten Typen handlungsleitender Orientierungen werden jedoch nur im synoptischen Vergleich und entsprechend stichpunktartig vorgestellt. Die nachstehenden tabellarischen Übersichten sollen zudem zur Erklärung der nachfolgend verwendeten Abkürzungen zur Kennzeichnung der Zitate aus dem Datenmaterial dienen.

Im Zuge der Auswertung des neuen Materials aus dem Fachbereich Wirtschaft konnte in der komparativen Analyse die Typologie aus der ersten Projektphase verfeinert werden. So zeigen sich Unterschiede der Relevanz des sozialen Geschlechts (Gender) im Zusammenhang mit bestimmten Motivationen der Studienentscheidung: Wird die Studienaufnahme mit einem Interesse am Studieren, am Fach oder an Karriereoptionen begründet, so rückt die Bedeutung von Geschlechterrollen in den Erzählungen der Bildungsbiographien in den Hintergrund und es scheinen egalitäre Grundverständnisse durch. Ist die Studienentscheidung angetrieben durch familiäre Einflüsse, so zeigen sich damit einhergehende Geschlechterrollenverständnisse. Diese können ‚modern‘ (Typus pragmatische Emanzipation) oder ‚traditionell‘ (Typus ambivalente Verpflichtung) ausfallen (vgl. Erdmann/Templin 2020).

<b>Handlungsleitende Orientierungen</b> (Diversität und Bildung, Projektphase I: Architektur, FH)				
<b>Gender</b>	<b>Genderneutrale Typen</b>		<b>Gendergeprägte Typen</b>	
	<b>De-Thematisierung des Geschlechts: Selbst- und Fremdwahrnehmung nach den Kriterien Wissensstand, Können, Leistungswillen und Zuverlässigkeit</b>		<b>Thematisierung von Geschlecht in der Selbstdarstellung (Narrativ: „die moderne selbstbestimmte Frau“)</b>	<b>Thematisierung von Geschlecht in der Selbstdarstellung (Narrativ: „der verantwortungsbewusste Sohn“)</b>
<b>Typus</b>	<b>Akademische Identifikation (AI)</b>	<b>Kreative Selbstverwirklichung (KS)</b>	<b>Pragmatische Emanzipation (PE)</b>	<b>Ambivalente Verpflichtung (AV)</b>
<b>Studienaufnahme</b>	Akademisch geprägtes Bildungsziel als langfristig entwickelte Perspektive	Studium als Mittel zum Zweck für einen Berufswunsch ohne akademische Ambition	Langsam erfolgreicher zufälliger Prozess einhergehend mit einer Emanzipationsleistung gegenüber der Herkunftsfamilie	Familiäre Verpflichtung eines Bildungsaufstiegs, Studienwahl unter Nutzen- und/oder Statusaspekten
<b>Familiäre Einflussfaktoren</b>	Familiär eindeutig unterstützt	Familiär eindeutig unterstützt		
<b>Peerbeziehungen im Studium</b>	Konkurrierendes und kooperierendes Peerverhalten	Konkurrierendes und kooperierendes Peerverhalten, Konkurrenz verstanden als Wettbewerb	solidarisches Peerverhalten, emotionale Unterstützung	Konkurrierendes Peerverhalten mit Tendenz zur Isolation, Konkurrenz eher im Sinne von Misstrauen
<b>Fachkulturelle Identifikation</b>	Langfristig entwickelt über Praktika und persönliche Neigungen/Interessen	Hohes Fachinteresse, Selbstverwirklichung in Verbindung mit Leidenschaft	Allmählicher und eher zufälliger Entwicklungsprozess des Fachinteresses	Nur begrenztes Fachinteresse
<b>Zukunftsorientierung</b>	Antizipation erfolgreicher beruflicher Zukunft	Optimistische Zukunftsszenarien als Köhner	Suche nach sicheren beruflichen Optionen	Kaum Entwicklung von Zukunftsszenarien

ABB. 3: Genderspezifik der handlungsleitenden Orientierungen, eigene Darstellung

<sup>19</sup> Für eine konkretere Beschreibung der einzelnen Typen aus der ersten Projektphase verweisen wir aus pragmatischen Gründen erneut auf den entsprechenden Abschlussbericht (Kotthaus/Streblow-Poser et al. 2018). In dem hier vorliegenden Bericht stellen wir lediglich den in der zweiten Projektphase neu herausgearbeiteten Typus („Biographische Suche“) ausführlich vor.

Anhand der Typologie wird der besondere Einfluss der Herkunftsfamilie deutlicher sichtbar: Fällt beispielsweise die Familie als soziale Unterstützungsressource weg, z. B. weil Studienprobleme in der Familie nicht angesprochen werden können oder weil das Studium entgegen dem Wunsch der Eltern begonnen wurde, so scheinen die Ansprüche an die Solidarität in Peerbeziehungen zu wachsen. Während sich die einen Studierenden gestärkt durch den familiären Rückhalt als Gleiche unter Gleichen begegnen und miteinander arbeiten können, suchen andere nicht nur nach Lernpartner\_innen und Einbindungen in Informationsnetzwerke, sondern nach Leidensgenoss\_innen mit Verständnis für die Schwierigkeiten und Widrigkeiten des mehr oder weniger neuen anforderungsreichen Hochschulalltags.<sup>20</sup> Dieser Zusammenhang von Studienentscheidung, familiärer Unterstützung und Peer-Anbindung kann sich ebenfalls auf das jeweilige Verhältnis zu Lehrenden und auf die Ansprüche niederschlagen, die an Lehrende gestellt werden. Studierende artikulieren Lehrenden gegenüber dann beispielsweise ein Bedürfnis nach Beratung, das über rein fachlich-inhaltliche Fragen hinaus geht oder versuchen Lehrende als Vertrauenspersonen zu gewinnen, indem sie Lebensumstände und persönliche Problemlagen ansprechen, welche als Belastungen dem zielgerichteten Absolvieren des Studiums entgegenstehen.<sup>21</sup>

Vergleichen wir unsere Typologie aus der ersten Projektphase mit anderen vorliegenden Ergebnissen aus dem Bereich der Studierendenforschung, so finden wir eine besonders bemerkenswerte Parallele: Grunau (2017) kommt in ihrer Interviewstudie mit Lehramtsstudierenden zu einem ähnlich ausdifferenzierten Spektrum, wenngleich die einzelnen Typen anders bezeichnet sind. Die Orientierung *Akademische Identifikation* gleicht dem „Bildungsetablierten Typus“ bei Grunau (2017, S. 121ff), welcher sich ebenfalls dadurch auszeichnet, dass die Aufnahme eines Studiums und ein akademischer Werdegang als naheliegende Selbstverständlichkeit in der Erzählung der eigenen Biographie thematisiert werden. Der „Intellektualisierte Typus“ (Grunau 2017, S. 131ff) entspricht in seiner wesentlichen Charakterisierung, Bildung vor allem als Persönlichkeitsentwicklung aufzufassen, dem Typus der *kreativen Selbstverwirklichung*. In der Beschreibung des „Pragmatischen Typus“ (Grunau 2017, S. 107ff) werden Merkmale der von uns herausgearbeiteten Orientierung *ambivalente Verpflichtung* noch einmal anders auf den Punkt gebracht, nämlich eine retrospektive Bilanzierung der eigenen Schulleistungen, die eigentlich nicht auf ein Studium als realistische Option der beruflichen Ausbildung schließen lassen würde. Triebfeder der Entscheidung für ein Studium und/oder ein Fach scheint hingegen viel mehr die Aufstiegsorientierung der Eltern bzw. Herkunftsfamilie zu sein, deren Hoffen und Drängen in den Erzählungen immer wieder auch als ausschlaggebend für eine Fortsetzung des Studiums beschrieben wird – insbesondere im Umgang mit Überforderung, Zweifel und Abbruchgedanken. Schließlich zeigen sich mit leichten Abweichungen auch Entsprechungen des „Aufstiegsorientierten Typus“ (Grunau 2017, S. 95ff) und der Orientierung *pragmatische Emanzipation*, wenngleich Grunaus Typenbeschreibung keine Genderspezifik impliziert: Ihr aufstiegsorientierter Typus ist geprägt von einem Anspruch der Distanzierung gegenüber dem eigenen Herkunftsmilieu mit der Zielmarke, eine längst verdiente Anerkennung für das eigene verkannte schlummernde Potenzial zu erhalten, indem durchkreuzt durch mehr oder minder häufig auftretende Phasen des Selbstzweifels versucht wird, sich selbst und Anderen das eigene Leistungsvermögen zu beweisen. Die Emanzipationsbestrebung muss dabei also nicht auf die Familie beschränkt sein, sondern kann sich auf das erweiterte soziale Umfeld beziehen (ehe-

---

<sup>20</sup> Siehe hierzu auch Kap. 3.5 und 4.4. – die Ergebnisse deuten darauf hin, dass Peer-Vergemeinschaftung zwischen Studierenden mit gleichen oder ähnlichen handlungsleitenden Orientierungen reibungsfreier funktioniert.

<sup>21</sup> In dem Kontrastmaterial, das im Fachbereich Angewandte Sozialwissenschaften erhoben wurde, finden wir eine Episode in der eine Lehrperson vollständig losgelöst von Erfordernissen des Studiums als Vertrauensperson angesprochen wurde, um emotionalen Rückhalt in einer schwierigen Lebenssituation zu erhalten. Aus forschungsethischen Gründen kann die entsprechende Stelle aus dem Material nicht zitiert werden, da sie sich nicht hinreichend anonymisieren lässt. Um einen lebendigeren Eindruck zu vermitteln, sei an dieser Stelle an Sprechstundensituationen erinnert, in denen Studierende plötzlich in Tränen ausbrechen. Zum Umgang mit betreuungsintensiveren Studierenden siehe auch das Kapitel zu Perspektiven von Lehrenden auf Studierende (5.).

malige Mitschüler\_innen/Lehrer\_innen, Arbeitskolleg\_innen aus vorherigen Ausbildungen oder Nebenjobs, usw.), durch welches eine defizitäre Ausstattung für Bildungsaufstiege explizit oder implizit unterstellt worden sei. Stark vereinfacht ausgedrückt: Das Studium ist dann vor allem dadurch motiviert, ‚es den Anderen mal so richtig zu zeigen‘.<sup>22</sup>

Was in den Typologien von Grunau (2017) und aus der ersten Phase dieses Projekts ebenfalls zum Ausdruck kommt, ist eine relativ starke Deckung von Studienfachwahl und Berufsorientierung. Wie auch in der Darstellung der allgemeinen Ergebnisse (4.2) noch beschrieben werden wird, lässt sich diese jedoch nicht durchgehend für die Studiengänge des Fachbereichs Wirtschaft feststellen. Es hängt vielmehr unmittelbar mit den Eigenschaften von Fächern oder Studiengängen zusammen: Wer sich für einen Lehramtsstudiengang einschreibt, hat vor Studienbeginn höchstwahrscheinlich den klaren Entschluss gefasst, eine Lehrer\_innenlaufbahn einzuschlagen. Mit der Aufnahme eines Architekturstudiums sind berufspraktische und/oder akademische Laufbahnen in unterschiedlichen Teilbereichen des Bau- und Planungswesens quasi vorentschieden. Eine solch enger Zusammenhang von Studien- und Berufswahl lässt sich nicht für alle betriebswirtschaftlichen oder wirtschaftswissenschaftlichen Studiengänge ausmachen.<sup>23</sup> Durch eine gewisse Breite des Fachs wird das Vorkommen einer handlungsleitenden Orientierung begünstigt, die wir als biographische Suche bezeichnen:

<b>Handlungsleitende Orientierungen</b> (Diversität und Bildung, Projektphase II: Wirtschaft, FH)			
<b>Typus</b>	<b>Akademische Identifikation (AI)</b>	<b>Pragmatische Selbstverwirklichung (PS)<sup>24</sup></b>	<b>Biographische Suche (BS)<sup>25</sup></b>
<b>Studienaufnahme</b>	Akademisch geprägtes Bildungsziel als langfristig entwickelte Perspektive	Studium als Mittel zum Zweck für einen Berufswunsch ohne akademische Ambition	Unter Entscheidungsdruck: Studienentscheidung angetrieben durch die Empfindung, dass die Entscheidung für eine berufliche Ausbildung oder ein Studium im sozialen Umfeld erwartet wird
<b>Familiäre Einflussfaktoren</b>	Familiär eindeutig unterstützt	Familiär eindeutig unterstützt	Nicht eindeutig bzw. variierend innerhalb des Typus
<b>Gender</b>	De-Thematisierung von Geschlecht: Selbst- und Fremdwahrnehmung nach den Kriterien Wissensstand, Können, Leistungswillen und Zuverlässigkeit		
<b>Peerbeziehungen im Studium</b>	Konkurrierendes und kooperierendes Peerverhalten	Konkurrierendes und kooperierendes Peerverhalten	Kooperierend innerhalb einer relativ geschlossenen und dauerhaft beständigen Bezugsgruppe
<b>Fachkulturelle Identifikation</b>	Langfristig entwickelt über Praktika und persönliche Neigungen und/oder Interessen	Hohes Fachinteresse, Selbstverwirklichung in Verbindung mit Leidenschaft	Relative Indifferenz bis hin zu wachsendem Interesse im Studienverlauf
<b>Zukunftsorientierung</b>	Antizipation erfolgreicher beruflicher Zukunft	Optimistische Zukunftsszenarien als Könner	Gegenwartsorientierung: Studium als Bildungsmoratorium; die Entscheidungen für konkrete Karriereoptionen oder Zukunftsentwürfe werden zugunsten des „Sich-Ausprobierens“ in verschiedenen Bereichen auf unbestimmte Zeit verschoben

ABB. 4: Handlungsleitende Orientierungen im Fachbereich Wirtschaft (FH Dortmund), Stand 09-2020, eigene Darstellung

<sup>22</sup> Wir betrachten den Umstand, dass in diesen beiden Studien unabhängig voneinander stark übereinstimmende Typologien herausgearbeitet wurden, als Anzeichen einer theoretischen Sättigung in Bezug auf die ersten vier Orientierungstypen bzw. als deren Validierung.

<sup>23</sup> Für die FH Dortmund in aller Kürze: Bachelor-Studiengänge mit beruflicher Vorentscheidung - BWL-Logistik und Versicherungswirtschaft sowie B. Sc. Finance, Accounting, Controlling and Taxes (FACT); Bachelor-Studiengänge, die den Aufschub einer beruflichen Festlegung zulassen – Betriebswirtschaft, International Business (6, 8, M) und Wirtschaftsinformatik.

<sup>24</sup> Diese Variation des Typus „Kreative Selbstverwirklichung“ wird in Kap. 3.3 erläutert.

<sup>25</sup> Dieser Typus wird in Kap. 3.1 ausführlicher beschrieben.



Im weiteren Verlauf der Ergebnisdarstellung finden sich folgende Abkürzungen für diejenigen handlungsleitenden Orientierungen, die sich anhand des neu erhobenen Datenmaterials im Fachbereich Wirtschaft rekonstruieren lassen haben: AI für Akademische Identifikation, BS für Biografische Suche (3.1) und PS für pragmatische Selbstverwirklichung (3.3). Das bedeutet nicht, dass es die Typen Pragmatische Emanzipation und Ambivalente Verpflichtung oder Variationen davon im Fachbereich Wirtschaft nicht ‚gibt‘, sondern nur, dass wir diese in unserer zunächst auf Zufallsauswahl basierenden Kontaktaufnahme nicht erreicht haben. Stellenweise werden letztgenannte Typen aber durch die interviewten Lehrenden gespiegelt, etwa im Zusammenhang mit den Themen familiäre Einflüsse in der Studienentscheidung oder Fachinteresse (Kap. 5).

### 3.1 Der neue Typus: Biographische Suche<sup>26</sup>

„Betriebswirtschaft ...ist einzigartig, weil das angebotene Studium den Studierenden eine gute und vielfältige Berufsperspektive in interessanten Tätigkeitsfeldern eröffnet. Dieser Bachelor bereitet auf qualifizierte betriebswirtschaftliche Fachlaufbahnen und Managementtätigkeiten in privatwirtschaftlichen Unternehmen, Verbänden und Behörden vor.“  
([https://www.fh-dortmund.de/de/studint/weg/StudAngeb/FB9\\_Betriebswirtschaft\\_BA.php](https://www.fh-dortmund.de/de/studint/weg/StudAngeb/FB9_Betriebswirtschaft_BA.php); Menüauswahl → Betriebswirtschaft; Stand: 09/2020)

Wir haben diesen Informationstext exemplarisch<sup>27</sup> ausgewählt, um daran aufzuzeigen, welche Möglichkeitsräume mit solchen und ähnlichen Zielgruppenansprachen annonciert werden. In dem Beispiel ist die Rede von vielfältigen beruflichen Perspektiven in qualifizierten Tätigkeitsfeldern unterschiedlicher Couleur. Betriebswirtschaft wird dabei mit *Betriebswirtschaft* erklärt und nicht inhaltlich erläutert oder spezifiziert. Lesende können diesen Begriff folglich mit ihren eigenen Vorstellungen und Verständnissen auffüllen.<sup>28</sup> Dementsprechend breit fällt das Spektrum derjenigen Personen und Personengruppen aus, die sich durch die angebotene Vielfalt angesprochen fühlen können. Es kann – je nach individueller Deutung des Angebots – angenommen werden, dass diese Vielfalt sich in den Möglichkeiten des Studierens widerspiegelt, dass Einblicke in diverse Tätigkeitsfelder eröffnet werden und dass damit mittel- bis längerfristig verschiedene berufliche Perspektiven zur Wahl bestehen bleiben. Zwar wird im unmittelbaren Anschluss an die oben zitierte Textstelle auf mögliche Vertiefungen und Spezialisierungen hingewiesen, diese werden jedoch nicht als Entscheidungsnotwendigkeiten deklariert oder in irgendeiner Weise datiert. Wir können nicht wissen, ob Studierende, welche die handlungsleitende Orientierung *biographische Suche* aufweisen, ‚tatsächlich‘ diese Informationstexte gelesen haben und mit ihrer Studiengangswahl auf diese Art der Ansprache reagieren, stellen aber fest, dass der hier vermittelte erste Eindruck vom Studienangebot mit den charakteristischen Eigenschaften dieses Typus korrespondiert.

Die handlungsleitende Orientierung *biographische Suche* zeichnet sich durch eine Studienentscheidung unter Entscheidungsdruck aus, der nicht unmittelbar und eindeutig von relevanten Bezugspersonen ausgeübt werden muss, sondern als eine diffuse Empfindung einer entsprechenden Erwartung des sozialen Umfeldes vorgelegen haben kann. In den Erzählungen finden sich beispielsweise Episoden des

---

<sup>26</sup> Für den Fachbereich Wirtschaft spiegelt sich unsere Annahme, dass das Fach und das Studiengangsangebot biographisches Suchen begünstigen, in den Zahlen des QDL-Berichts: In diesem wird ein hoher Anteil an zum Teil fachfremden Hochschulwechslern und jungen Abiturient\_innen im Fachbereich Wirtschaft dokumentiert (vgl. Fachhochschule Dortmund 2018, S. 45), für die die Suche nach einer längerfristigen Perspektive mal mehr und mal weniger zweifelsfrei abgeschlossen ist. Genauer: „Die vielen Hochschulwechsler (im WS 2016/17 29% aller Mentees, im SS 2017 sogar 37%) benötigen wegen individueller Studienplanung i.d.R. intensivere Beratung. Für diese ergeben sich meist individuell abweichende Studienverlaufspläne, die im Gespräch ausgearbeitet bzw. angepasst werden müssen. Auffällig ist, dass im WS 2016/17 knapp 1/3 dieser Wechsler/innen sogar Fachfremde waren. Mehr als die Hälfte der Studierenden sind Abiturienten (WS 2016/17 50,1%, SS 2017 56,2%)“ (Fachhochschule Dortmund 2018, S. 45).

<sup>27</sup> Der Ankündigungstext zu den International Business-Studiengängen ist nahezu identisch: [https://www.fh-dortmund.de/de/studint/weg/StudAngeb/FB9\\_International-Business\\_BA.php](https://www.fh-dortmund.de/de/studint/weg/StudAngeb/FB9_International-Business_BA.php) (Stand: 09-2020). In Aussicht gestellt wird ein Bündel Schlüsselqualifikationen vermittelt in Praxisorientierung und Anwendungsbezug mit der Option von Auslandsaufenthalten.

<sup>28</sup> Zu derartigen Interpretationsspielräumen durch die Verwendung sogenannter Catch-all-Begriffe – vgl.: Koch 2002.



Suchens und Überlegens, Unsicherheiten bezüglich der weiteren Zukunftsplanung im Anschluss an das (Fach-)Abitur werden von Studierenden, welche diese handlungsleitende Orientierung zeigen, beispielsweise zunächst durch eine ‚Auszeit‘ oder ein ‚Freiwilliges Soziales Jahr‘ überbrückt. Es werden Ängste thematisiert, sich durch eine Fehlentscheidung auf einen nicht krisensicheren Job festzulegen oder bis zum Rentenalter in einem Bereich arbeiten zu müssen, der als wenig erfüllend empfunden wird. Diese Gefühle und Befürchtungen stehen wiederum mit der empfundenen sozialen Erwartung („Erwachsene ergreifen Berufe“) in Konflikt. Die Studienentscheidung wird von Studierenden des Typus *biographische Suche* als eine Art Kompromisslösung dargestellt, welche darin besteht, mehr oder weniger vorläufig ein Studium aufzunehmen (um sozialen Erwartungen zu entsprechen) und die Überlegung, welche konkrete berufliche Option mit dem angestrebten Abschluss ergriffen werden soll, auf unbestimmte Zeit aufzuschieben. In der handlungsleitenden Orientierung *biographische Suche* entspricht das Studium also zunächst einer Verlängerung des schulischen Bildungsmoratoriums:

*„also meine Eltern haben immer gesagt wir unterstützen dich in allem, was du machst. Mach das, wo du sagst, da siehst du dich auch später. Wo du dir auch vorstellen kannst, länger zu arbeiten. Du wirst relativ lange in deinem Leben arbeiten, also leg jetzt ne vernünftige Basis. Und ihnen war es halt auch immer wichtig, dass ich das nicht mache, weil ich das Gefühl habe, ich müsste es machen. Sondern, weil es mich wirklich auch interessiert und da haben sie mich auch immer sehr unterstützt. Was ihnen nur wichtig war: Nicht fünf verschiedene Studiengänge anzufangen und nach dem ersten Semester abzubrechen.“ (BS, ♀, Abschlussphase).<sup>29</sup>*

Familiäre Einflüsse, die in diesem Beispiel als ‚prinzipielle Unterstützung in der Entscheidungsfindung‘ zu erkennen sind, finden sich innerhalb des Typus *biographische Suche* nicht eindeutig bzw. variierend. Die Suche nach einer längerfristigen Perspektive wird in diesem Beispiel seitens der Eltern sogar befürwortet, wenngleich dafür eine gewisse Grenzsetzung zum Ausdruck gebracht wird. Grenzsetzungen für die eigene Suchbewegung können jedoch auch von den Studierenden selbst vorgenommen werden, wie in dem nachfolgenden Zitat durch das Beschließen einer Altersgrenze. Außerdem kommt zum Ausdruck, dass ein Moratorium sogar über das Studium hinausgehend verlängert werden kann. Der Abschluss bietet die Möglichkeit des Ausprobierens verschiedener beruflicher Tätigkeitsfelder, welche in Praktika auf ihre Eignung für eine langfristige Festlegung überprüft werden. Studierende, deren Orientierung dem Typus *biographische Suche* entspricht, ähneln damit insofern der aus der Trendforschung und Populärwissenschaft bekannten *Generation Praktikum* (vgl. Briedis/Minks 2007):

*„und dann kam noch dazu, dass halt dieses Praktikum mit inbegriffen ist im Studiengang [...] und das fand ich halt äh ( ) dass man schon während des Studiums auch mal so n bisschen guckt, wie ist das denn wirklich in echt und ( ) möchte ich das dann auch machen und ist das die richtige Richtung, in die ich mich gerade entwickel, ist ja sonst immer eher schwierig in den Semesterferien dann noch was zu machen. Deswegen kams dann eigentlich dazu, dass ich hier angefangen hab“ und an anderer Stelle in demselben Interview „ich hab mir halt vorgenommen, bevor ich dreißig bin möchte ich halt das ((betont)) finden, wo ich ( ) drin arbeiten möchte aber ich will da jetzt nicht so sagen, nach dem Studium muss ich direkt arbeiten, weil das bringt nichts ((betont)) meiner Meinung nach, sich da sofort unter Druck zu setzen, weil hinterher ist man halt super unglücklich und macht doch nicht ((betont)) das was man möchte“ (BS, ♀, Anfangsphase).*

Die handlungsleitende Orientierung *biographische Suche* zeichnet sich in dieser Hinsicht durch eine Form der Gegenwartsorientierung aus, die durchaus zukunftsorientiert ist: Das heute noch unentschlossene und damit unvoreingenommene „Sich-Ausprobieren“ in verschiedenen Bereichen ist wichtig für morgen und wird entsprechend ambitioniert vorangetrieben. Diese Prioritätensetzung schlägt sich auch in der Bewertung der Studiengangsorganisation nieder. Unzufriedenheit entsteht typischerweise dort, wo Wahlmöglichkeiten aus welchen Gründen auch immer verringert werden und die Suchbewegungen infolgedessen einschränken.<sup>30</sup> Ist *biographische Suche* handlungsleitend, so ist das Interesse zunächst vielseitig und unbestimmt. Das Ausprobieren verschiedener Bereiche ist wichtig, um

<sup>29</sup> Zur Erläuterung der Verweise auf das Datenmaterial: An erster Stelle steht die Abkürzung für den Orientierungstypus, dann das Geschlecht und schließlich die Studienphase (nicht gemessen am individuellen Fortschritt im Studium, sondern an der Regelstudienzeit).

<sup>30</sup> Das Erfordernis, sich in modularisierten Studiengängen zu spezialisieren, sobald es auf den Abschluss zu geht, kann nicht wirklich zufriedenstellend bewältigt werden, wenn die Orientierung *biographische Suche* handlungsleitend ist: „Wenn es um die Wahlpflichtmodule geht, kann man nicht wirklich zusammenbauen also ich wollte im fünften Semester, da haben mich

eine berufliche Option zu finden, die zum „Ich“ – zum Selbstbild und Selbstverständnis – passt, um das alle Bemühungen kreisen.<sup>31</sup> Sich zeitlich überschneidende Wahlpflichtmodule oder nicht (mehr) zur Verfügung stehende Partnerhochschulen für das Auslandssemester werden nicht einfach als gewöhnliche Enttäuschungen wahrgenommen, sondern als vergleichsweise heftige Rückschläge in der Eröffnung von Zukunftschancen.

*„generell die Orga vom Studiengang klappt (.) eigentlich gut, es gibt immer wieder so eine paar Ausnahmen, jetzt zum Beispiel funktioniert meine Wahlpflichtkombination anscheinend nicht mehr, also ich bin halt relativ einschränkt, was das mit dem Wählen angeht [...] jetzt überschneidet sich aber in meinem Sommersemester meine Wahl, also funktioniert anscheinend nicht mehr und ich hab auch schon ne E-Mail geschrieben, war schon persönlich da, aber es kommt einfach keine Antwort ( ) so, passt vom Stundenplan jetzt einfach nicht mehr, weil das einfach in der selben Zeit ist, die Vorlesung [...] und da kommt halt jetzt nichts mehr zurück. (.) Ich weiß nicht, woran das liegt, aber ( ) vielleicht kommt noch was, vielleicht auch nicht. Ansonsten wär halt schade, wenn ich umwählen muss, weil man kann ja nicht erst sagen »Ok, das geht!« und dann das geht nicht mehr“ (BS, ♀, Anfangsphase).*

Kennzeichnend für die Relation zum Fach ist in dieser handlungsleitenden Orientierung also eine relative Offenheit für neue Themen, Handlungsfelder und Herausforderungen, die von Seiten der Lehrenden allem Anschein nach bisweilen als Desinteresse interpretiert wird.<sup>32</sup> Für die aus dem Material zu Studierenden rekonstruierbaren Verläufe lassen sich zwar Veränderungen feststellen, die von einer zunächst indifferenten Haltung gegenüber dem Fach hin zu einem wachsenden Interesse im Studienverlauf führen, eine gewisse Experimentierfreude scheint aber auch dann noch erhalten zu bleiben, wenn sich ein Interessensschwerpunkt herauskristallisiert: Auch in der Zielgeraden auf den Abschluss wird noch schnell in Module oder Tätigkeitsfelder hineingeschnuppert, um die bis dahin entwickelten Präferenzen auf den Prüfstand zu stellen und um die Entscheidung, auf welche Stellen man sich schließlich bewerben möchte, durch so vielfältige Eindrücke und Erfahrungen wie irgend möglich abzusichern.

Die Orientierung *biographische Suche* ist des Weiteren gekennzeichnet durch einen hohen Stellenwert der Peer-Beziehungen im Studium. Hierzu zählen nicht nur Peers, die im Verlauf des Studiums kennengelernt werden, sondern auch außerhochschulische Freundschaftsbeziehungen beispielsweise aus der Schulzeit oder ehemalige Arbeitskollege\_innen. Wir finden Erzählsequenzen, in denen beispielsweise die Wahl des Studienortes daran festgemacht wird, dass der Freundes- und Bekanntenkreis aus der Schulzeit für Ausbildung und/oder Studium ebenfalls im Umkreis von Dortmund geblieben sei, was die Wahl der Hochschule mitbestimmt habe. In einem Beispiel gerät der letztlich gewählte Studiengang überhaupt erst in den Fokus der Aufmerksamkeit, weil eine Bekannte darauf hinweist:

*„und ich mocht/mag halt [anonymisiert: Fremdsprache] total gerne, deswegen wollt ich auch gerne was (.) was irgendwie möglichst auch mit [Fremdsprache] was zu tun ((betont)) hat und n Auslandssemester auch gern noch ma und ähm (.)/ ich hab den Studiengang nich auf Anhieb ( ) gefunden sondern eher, weil ich ne (.) äh ( ) alte Bekante ((betont)) getroffen hab, die mir dann ( )/mit der hab ich mich ausgetauscht, ( ) ähm, die hat mir dann erzählt, dass sie [Studiengangsbezeichnung] äh studiert und da kam ich das erste Mal drauf dann ( ) ähm ja/ hab ich mich so n bisschen darüber informiert“ (BS, ♀, Anfangsphase)<sup>33</sup>*

Was die Thematisierung von Peerbeziehungen innerhalb der Orientierung *biographische Suche* betrifft, so lässt sich wie auch schon für die verschiedenen Studiengänge des Fachbereichs feststellen, dass innerhalb von relativ geschlossenen und dauerhaft beständigen Bezugsgruppen kooperiert wird

---

*drei Module sehr interessiert. Und alle lagen dienstagsmorgens von 8 Uhr 30 bis 12 Uhr. (.) Und da gab es dann auch keine Alternativveranstaltung. Also, entweder man hat sich irgendwie aufgeteilt, ist eine Woche dahin oder dann die nächste Woche zum anderen gegangen oder man hat gesagt »Okay, dann nehme ich jetzt wirklich nur das!«“ (BS, ♀, Abschlussphase).*

<sup>31</sup> Im Zentrum der handlungsleitenden Orientierung *biographische Suche* steht das ICH – in anderen Orientierungen steht das Fach (AI), der Beruf bzw. die Karriere (KS/PS) oder die Familie (PE/AV) im Zentrum der Bemühungen.

<sup>32</sup> Wir finden, wie weiter oben bereits erwähnt, entsprechende Spiegelungen im Material – jedoch entsprechen sich die biographischen Selbsteutungen der Studierenden und ihre Fremdwahrnehmung durch die Lehrenden nicht immer 1 zu 1, sondern können perspektivisch gefärbt sein.

<sup>33</sup> Das gewählte Zitat verweist gleichermaßen auf die Weite der Suchbewegung, die inhaltlich bei einem völlig anderen Interesse (Fremdsprachen und Auslandsaufenthalte) ihren Ausgangspunkt hat (siehe hierzu auch die Ausführungen in 4.2 und 4.3).

(4.4). Zugehörige bewähren sich durch eine gewisse Zuverlässigkeit, die nicht nur in einer einigermaßen regelmäßigen Teilnahme an Gruppenaktivitäten besteht sondern auch in einer ähnlichen Selbst- und Fremdwahrnehmung in Bezug auf Leistungsbereitschaft, Wissen, Können oder Potenzial, was das Studium betrifft. Genderaspekte treten dabei in den Hintergrund, so dass auch hier (wie für AI oder KS/PS) von einer De-Thematisierung des Geschlechts die Rede sein kann. Eine solche De-Thematisierung zeigt sich besonders plastisch in einem Gruppeninterview, in dem die Frage nach der Zusammensetzung der Peergruppe zunächst scheinbar irritiertes Lachen auslöst:

I: Erzählen Sie ma son bisschen über ihre Gruppe, also wie groß is die ungefähr und (.) wer sind die anderen Leute in der Gruppe? Sind das auch alles Frauen oder sind sie gemischt und was schätzen Sie so an den andern?

E2: //(((lacht kurz auf)))//

E1: //(((lacht kurz auf)))//

E3: //(((lacht leise mit)))// Also wir sind alles Mädchen (((betont)))

E1: Ja.

E3: und ich glaub wir sind insgesamt acht oder neun,

E1: Ja ich hätt auch gesacht neun () circa.

E2: Ja.

E3: Ja.

E2: Und öhm (..) tja () wir ham halt unterschiedliche Hobbys aber uns verbindet halt irgendwie so (..) ja () ich weiß nich, das //Studium//

E1: //ich// weiß auch nich.

E2: und wir sind halt trotzdem irgendwie auf einer Wellenlänge [...]

E3: Wir haben ja auch ne Whats App-Gruppe wo wir dann immer schreiben, wer is da?, wer is nich da?, wer hat Zeit? was könn wir machen? jetzt treffen wir uns am Montag wieder,

E2: //(((lacht)))//

E3: //(((lacht)))//

E1: Ja. Is manchmal n bisschen schwierig mit so vielen (((lacht beim Sprechen)))

(Gruppe BS, ♀, Anfangsphase)

Den Angesprochenen wird anscheinend erst im Zusammenhang mit der Frage die geschlechtshomogene Zusammensetzung der eigenen hochschulischen Peergroup bewusst. Interessant ist, dass die in der Frage gewählte Bezeichnung als ‚Frauen‘ von der Antwortenden nicht aufgegriffen wird: Der Fremdwahrnehmung als ‚junge Frauen‘ durch die Interviewerin wird eine Selbstdeutung als ‚Mädchen‘ entgegengesetzt – der Betonung dieses Wortes haftet etwas Korrigierendes an. Mit Blick auf die Altersspanne der zum Interview anwesenden Gruppenzugehörigen (alle deutlich jünger als 25) scheint auf die Differenzkategorie Lebensalter abgezielt zu sein. Obwohl dieser Unterschied zu älteren weiblichen Personen für die Sprecherin (und für die Mitbewesenden, von denen keine widerspricht) eine Bedeutung zu haben scheint, werden für die vergemeinschaftende Kraft andere Eigenschaften als bedeutsam markiert, als Alter, Geschlecht, Hobbies oder wie auch immer geartete lebensstilistische, jugendkulturelle Eigenheiten: „uns verbindet halt irgendwie so (..) ja () ich weiß nich das Studium“. Der aus dem Studium resultierende Zusammenhalt kann jedoch nicht explizit auf den Punkt gebracht werden. Stattdessen wird auf eine diffuse gemeinsame „Wellenlänge“ verwiesen, die nicht weiter erläutert wird. In eine ähnliche Richtung weist das nachstehende Zitat:

„Erst hat man sich in den Kursen halt gesehen immer und dann hat der eine mal ne Party bei sich gemacht, der andere ne Party bei sich. Da hat man Kontakte geknüpft und dann hat man die besser kennengelernt und sich dann über das Studium unterhalten (..) ja hat sich in der Uni halt immer getroffen. Genau () dann sind wir zusammen essen gegangen. Ja und so hat sich dann das halt so entwickelt und man hat halt gemerkt, okay, der will wirklich das Studium auch durchziehen.“  
(BS, ♂, Anfangsphase)

Auch diese Sequenz bleibt ein Stück weit indexikal, denn der Interviewte erläutert nachfolgend nicht, woran genau er erkannt hat, dass die Anderen in seiner Peergroup mit einer identischen Motivation wie er selber studieren („man spürt sowas einfach“). Wir deuten diese in den Interviews aufscheinende vage Ahnung, dass man in der selbstgewählten hochschulischen Lern- und/oder Peergruppe Gleichgesinnte oder Ebenbürtige gefunden haben könnte als ein mögliches Anzeichen dafür, dass Studierende

ein Gespür für die handlungsleitende Orientierung ihres jeweiligen Gegenübers entwickeln, dass also von handlungsleitenden Orientierungen eine vergemeinschaftende Kraft ausgehen könnte.

### 3.2 Exkurs: Bildungsbiographische Rahmung von Zweifel und Studienfachwechsel

In einer Variation der handlungsleitenden Orientierung *biographische Suche* ist uns ein Thema stärker aufgefallen, das sich auch bereits in Projektphase I abgezeichnet hat: Der bildungsbiographische Umgang mit dem Zweifel an der Studienfachwahl oder an der Entscheidung für ein Studium. Dieser kann offenkundig oder unterschwellig zum Ausdruck gebracht werden:

*„Also, ähm ich hab's () mir auch () erstmal hauptsächlich ausgesucht, weil () man halt noch so viele/() son, ja, () so viele Möglichkeiten hat im Prinzip, weil ich halt noch nicht so genau () äh festgelegt bin, deswegen fand ich's halt () schön, dass man in alles mal ein Einblick hatte, [...] und ich find's auch äh () gut, dass wir diese Pflichtpraktika hatten, () ähm da g/hab ich dann einmal im [anonymisiert: Fachgebiet] äh, n Praktikum gemacht, das hat mich sehr angesprochen/ und da würd ich auch überlegen () ob ich da dann vielleicht weiter mache, () aber so ne ganz () genaue Richtung hab ich noch nich/was ich jetzt auch spannend fand im Studium war () [anonymisiert: Fremdsprache] also ich find's nach wie vor [...] ich find's () is ne schöne Sprache es macht irgendwie halt Spaß es zu lernen und es bringt so was anderes zum Studium, als das (...) stumpfe Auswendiglernen das es manchmal is. ((lacht beim Sprechen))“ (BS, ♀, Anfangsphase).*

Das „erstmal“ kann an dieser Stelle (neben dem Hinweis auf eine nachfolgende Aufzählung von Begründungen) auch als Ausdruck von Vorläufigkeit gelesen werden. Hierfür spricht das Umschwenken von den Vorzügen des gewählten Studiengangs auf den außerfachlichen Anreiz der Befassung mit Fremdsprachen. Der Interviewten scheint anfangs noch nicht klar gewesen zu sein, woraufhin sie genau studieren möchte. Die Argumente für ein Studium werden auch nicht am Studieren als solches festgemacht. Thematisiert werden stattdessen die Erwartung eines Spektrums sich eröffnender beruflicher Möglichkeiten durch das Studium als Mittel zum Zweck, Einblicke in ‚Alles‘ sowie eine sukzessive Bestätigung der getroffenen Studiengangswahl durch positive Erfahrungen im Zusammenhang mit Pflichtpraktika. Eine andere Thematisierung von Vorläufigkeit bezieht sich auf das Studieren an sich:

*„ich hab erst gar nicht gewusst was ich studiern will oder ob ich überhaupt studiern will. [...] Hab erst meine Lehre gemacht ((betont)) hab erst [...] im Ausbildungsberuf gearbeitet () um dann auch überhaupt die Hochschulreife zu erlangen und bin dann quasi ohne Erwartungen äh, () ins Studium reingekommen. [...] Und war auch erst n () Auf und Ab quasi/ weil ich wusste () ich wusste zum Beispiel nicht was n ECTS is, oder () ich hatte einfach null Informationen. /() Und dann bin halt da reingekommen und hab halt alles bei Learning by Doing () äh, irgendwie hinbekommen ((betont)) und bis jetzt auch alles bestanden ((betont)) und () alles sehr positiv“ (BS; ♂, Anfangsphase)*

Beide Beispiele haben gemeinsam, dass sich die Studierenden mit einer vagen Vorstellung darüber einschreiben, was das Fach Wirtschaft und/oder das Studieren als Alltag der Ausbildung eigentlich ausmacht. Das zweite Beispiel ist sogar noch etwas drastischer formuliert, da der Interviewte über sich sagt, er habe zum Studienbeginn weder Vorwissen noch Informationen und auch keine Erwartungen gehabt. Betrachtet man diese Aussage nicht aus einer konservativen, vielleicht mittlerweile antiquierten, hochschulischen Perspektive (der zufolge Studierende Studierfähigkeit als Kompetenzset und Gewissheit sowie eine Informationsbasis und eine Karriereperspektive mitbringen sollten) so erweist sich eine derart vorläufig getroffene Entscheidung als hochgradig irritierbar. Im Verlauf des Studiums werden jegliche Erfahrungen dann immer wieder vor dem Hintergrund der Fragen „Passt das Studium zu mir?“ oder „Passe ich zum Studium?“ eingeordnet. Je nach individueller Disposition kann sich, wie in dem zweiten Beispiel, im Verlauf des Studiums eine zunehmende Bestätigung durch Erfahrungen der Selbstwirksamkeit herausbilden. Es kann aber auch eine Art Dauerzustand der Unsicherheit entstehen.

Der sich in der Interpretation verdichtende Eindruck, dass der Typus *biographische Suche* allem Anschein nach immer auch einen Rest Zweifel an der Richtigkeit der gewählten Option impliziert, führte zu einer erneuten Interpretation des Interviewmaterials aus Projektphase I (Architektur) vor dem Hintergrund der Frage, ob und wie Zweifel in einem anderen Fach, mit anderer beruflicher Perspektivierung oder in anderen handlungsleitenden Orientierungen thematisiert wird. Zudem wurden zur fachkulturellen Kontrastierung einige Interviews im Fachbereich Angewandte Sozialwissenschaften ge-

führt, vor dem Hintergrund der Annahme, dass die dort angebotenen Studiengänge ebenfalls ein Aufschieben einer konkreten Berufsentscheidung zulassen. Für eine komprimierte Darstellung unserer daran anschließenden Überlegungen haben wir folgende Tabelle zusammengestellt:

Thematisierung von Zweifel, Abbruchgedanken, Fach- und Hochschulwechsel in den Einzelinterviews <sup>34</sup> (Projektphase I und II)					
Projektphase I: Architektur – BA Studiengänge des FB 01					
Nr.	Geschlecht	Studienphase	Typus	Thematisierungen	Selbsteinschätzung zum Zeitpunkt des Interviews
1	W	Abschlussphase	PE	Studieren auf Probe: Zweifel begründet durch Sprachbarriere im Kontext von Migration (bleibt über die Semester konstant erhalten); Bestätigung der Studiengangwahl durch Aufgabenbewältigung im Studienverlauf, Abbruchgedanken: „ <i>ich wollte jedes Mal Ende des Semesters das Handtuch werfen</i> “	Optimistisch, Gewissheit über eigene Fähigkeiten und Potenziale
2	W	Mittlere Stud.	AI	Studium der Theaterwissenschaften (im Herkunftsland) abgebrochen, in Deutschland: mehrere Fächer in der engeren Auswahl; bleibende latente Zweifel an der Studienfachwahl begründet durch persönliche Erfahrungen mit Feedback durch Lehrende	Optimistisch, Gewissheit über eigene Fähigkeiten und Potenziale
3	W	Abschlussphase	AI	--- keine Thematisierung ---	Optimistisch, Gewissheit über eigene Fähigkeiten und Potenziale
4	W	Abschlussphase	PE	Konstante Zweifel begründet durch Überlastung (Arbeitspensum) – Motivation durch hochschulische Peers (Solidarität und emotionale Unterstützung)	Unsicher bis optimistisch
5	W	Mittlere Stud.	KS	--- keine Thematisierung ---	Optimistisch, Gewissheit über eigene Fähigkeiten und Potenziale
6	M	Mittlere Stud.	AV	Zweifel an der Fachwahl (eigentlich Interesse an BWL/BWR), familiärer Druck (Position in Familienbetrieb in Aussicht gestellt), studienzeitverzögert durch selbst gewählte Auszeit ohne Beurlaubung; ambitionierte Wiederaufnahme des Studiums nach Geburt des ersten Kindes	Pessimistisch, aber motiviert
7	M	Abschlussphase	AV	Zweifel an der Fachwahl (eigentlich Interesse an Medizin), familiärer Druck (durch Vater), studienzeitverzögert (krankheitsbedingt)	Pessimistisch, resigniert, Abbruchgedanken verfestigen sich
8	M	Mittlere Stud.	AI	Wirtschaft abgebrochen; bei zweiter Einschreibung (Architektur) noch immer unsicher – Bestätigung durch Erfahrung der eigenen Leistungsfähigkeit	Optimistisch, Gewissheit über eigene Fähigkeiten und Potentiale
9	M	Abschlussphase	KS	Gleichzeitige Einschreibung für zwei Studiengänge, nach der Eignungsprüfung wird der andere Studiengang (Design) abgebrochen „ <i>man schreibt sich ja immer (.) lieber mal n bisschen mehr ein als zu wenig, so nach em Motto bevor man da irgendwas/bevor man mit Nix dasteht</i> “	Optimistisch, Gewissheit über eigene Fähigkeiten und Potentiale

ABB. 5: Thematisierung von Zweifel, Abbruchgedanken, Hochschul- und Fachwechsel, Teil 1 (Projektphase I)

<sup>34</sup> Die Gruppeninterviews sind in dieser Tabelle nicht berücksichtigt, da in den Gruppeninterviews hauptsächlich Redeimpulse eingesetzt wurden, auf die gemeinsam geantwortet werden kann, die also weniger auf eine Stimulation längerer biographischer (monologischer) Erzählungen bzw. Selbstreflexionen einzelner Beteiligter ausgerichtet waren.

Thematisierung von Zweifel, Abbruchgedanken, Fach- und Hochschulwechsel in den Einzelinterviews (Projektphase I und II)					
Projektphase II: Wirtschaft – BA Studiengänge des FB 09					
Nr.	Geschlecht	Studienphase	Handl. Orient. (Typus)	Thematisierungen	Selbsteinschätzung zum Zeitpunkt des Interviews
1	M	Anfangsphase	AI	--- keine Thematisierung ---	Optimistisch, Gewissheit über eigene Fähigkeiten und Potenziale
2	M	Anfangsphase	BS	Studieren auf Probe: Weder Fähigkeiten noch Fach klar	Unsicher bis optimistisch, motiviert
3	W	Anfangsphase	BS	Vorläufige Studiengangswahl: „erstmal“ Wirtschaft studieren	Optimistisch, weniger begründet durch Leistungserfolge als durch Einbindung in eine leistungsstarke hochschulische Peergroup
4	W	Anfangsphase	BS	Gewißheit in Bezug auf das Fach – Ängste in Bezug auf eine voreilige Festlegung des beruflichen Werdegangs durch Spezialisierung, Prüfungsängste in der Studieneingangsphase konnten überwunden werden	Optimistisch, Gewissheit über eigene Fähigkeiten und Potenziale
5	W	Abschlussphase	BS	Wirtschaftsstudium als zweite Wahl (Traumberuf aufgrund körperlicher Einschränkung nicht möglich); Zweifel in Bezug auf das Fach konnten nach erfolgreichem (Vor-)Praktikum aufgelöst werden	Optimistisch, Gewissheit über eigene Fähigkeiten und Potenziale
6	M	Abschlussphase	PS	Latente Zweifel (First Generation Student), Anschluss an Ausbildungsberuf (Vorwissen verwerten)	optimistisch
Projektphase II: Kontrastfälle – BA Studiengang Soziale Arbeit FB 08					
Nr.	Geschlecht	Studienphase	Handl. Orient. (Typus)	Thematisierungen	
1	W	Anfangsphase	AI	Medizin abgebrochen (Begründung: Passungsproblem in der Fachkultur, Selbsteinschätzung in Bezug auf fachliche Fähigkeiten)	Optimistisch, Gewissheit über eigene Fähigkeiten und Potenziale im neuen Fach
2	W	Anfangsphase	BS	Wirtschaft abgebrochen (Begründung: Identifikation mit dem Fach und berufliches Selbstverständnis/berufliche Zukunftsperspektive konnte nicht entwickelt werden)	Optimistisch, Gewissheit über eigene Fähigkeiten und Potenziale im neuen Fach
3	M	Abschlussphase	AV	Einschreibung durch die Mutter vorgenommen, studienzeitverzögert bedingt durch psychische Problematik/Konzentrationschwäche, Erzählung ist auffallend gegenwartsbezogen, Bedürfnisse in Bezug auf Freizeit, Bewegung (Sport, Naturerleben) und Einzelgängertum werden dem Studium als Prioritäten vorangestellt	Unsicher, pessimistisch, keine Entwicklung einer Zukunftsperspektive: („ich denke immer nur von Semester zu Semester“)

ABB. 6: Thematisierung von Zweifel, Abbruchgedanken, Hochschul- und Fachwechsel, Teil 2 (Projektphase II)

Warum ist das wichtig bzw. was zeigt uns das? Zunächst fällt auf, dass Zweifel und Abbruchgedanken Themen sind, die über die Bandbreite der verschiedenen handlungsleitenden Orientierungen streuen. In beinahe allen bildungsbiographischen Selbsterzählungen tauchen diese Themen auf, doch ein Unterschied fällt dabei besonders ins Auge. Während für die Typen *akademische Identifikation* (AI), *pragmatische Emanzipation* (PS), *biographische Suche* (BS) und die Variationen des Selbstverwirklichungstyps (KS/PS) festzustellen ist, dass sich über positive Erfahrungen und Erfolgserlebnisse eine Stabilisierung und ein grundlegender Optimismus in Bezug auf den Abschluss und die Laufbahn danach entwickelt, zeigt sich für den Typus *ambivalente Verpflichtung* (AV) ein ganz anderes Bild. Die Zweifel an der Entscheidung für ein Fach oder daran, überhaupt ein Studium aufgenommen zu haben, scheinen in den von uns rekonstruierten Fällen dieses Typus in einen manifesten Pessimismus und in eine Studienzeitverzögerung zu münden. Hier liegt wohlgerne keine Generalisierungsabsicht zugrunde. Es bedeutet also nicht, dass ein Studium, das hauptsächlich durch die Bildungsaspirationen bzw. ‚Druck‘ der

Herkunftsfamilie motiviert ist, nicht erfolgreich abgeschlossen werden kann. Dennoch werten wir diesen auffälligen Unterschied als einen Hinweis darauf, dass Studienzufriedenheit und zuversichtliche Zukunftsszenarien anscheinend dadurch begünstigt werden, dass Fachinteresse, Berufsorientierung oder Selbstverwirklichung/-findung zentral gesetzt werden.

Weitaus bemerkenswerter erscheint uns aber eine andere Auffälligkeit, die mit der Erfahrungsqualität von Phasen des Zweifelns, Abbruchgedanken und der retrospektiven Begründung von Studienabbrüchen zusammenhängt: Den damit verbundenen Empfindungen und Erfahrungen werden Lerneffekte zugeschrieben, wenn sie überwunden werden.

*„im zweiten Semester, da hab ich acht ((betont)) Klausuren innerhalb von drei Wochen geschrieben [...] manche sogar zwei an einem Tag und irgendwie hat mich das super gestresst und ich war danach auch ( ) krank einfach weil ich mich so ( ) unter Druck gesetzt habe und das ( ) ging mir nicht alleine so, dass man einfach so unter Dauerstress stand“, „aber im Endeffekt hab ich einfach viel zu viel ( ) Blödsinn gelernt für die ganzen Klausuren, was ich eigentlich hätte gar nicht lernen müssen, also ich hab mir da eher zu viel ((betont)) Aufwand gemacht“ und „[danach; die Verf.] gings dann schon deutlich besser, weil ich wusste, okay ( ) man kann/man muss sich da nicht son Stress machen und man schafft das auch, wenn man sich nicht so unter Druck setzt“ (Wirtschaft, BS, ♀, Anfangsphase).*

Beschrieben wird hier also ein Wachsen an den Aufgaben und Anforderungen und damit auch die Erfahrung eines Ankommens im Studiengang, denn hier ist nicht die Rede von einzelnen Prüfungen in sogenannten *kritischen Fächern* sondern von den „ganzen Klausuren“ als eine diffuse Gesamtheit, die den fachlich-inhaltlichen Rahmen des Studiums ausmacht. Als eine Art neue Schlüsselqualifikation<sup>35</sup> wird aus der Erfahrung der Überwindung einer Krise innerhalb des Studiums etwas gewonnen, dass als Rüstzeug für den Weg zum Abschluss gesehen wird. Zweifel wird so zum Aufhänger von Selbstwirksamkeitserfahrungen: es war mal anstrengend, aber die Überwindung einer solchen Phase hat zu einer Stärkung geführt und zu der Gewißheit beigetragen, den richtigen Studiengang gewählt zu haben.

Werden Studienabbrüche retrospektiv dargestellt, so zeichnet sich ein ähnliches Bild ab. Die Beendigung des zuvor belegten Studiengangs wird in den von uns rekonstruierten Fällen durchweg als folgerichtige und gute Entscheidung thematisiert. Einerseits wird diese Sicht auf den zurückliegenden Studienabbruch durch die positiven Erfahrungen im neuen Fach oder Studiengang begründet, wobei längerfristige Lebensentwürfe und aussichtsreiche berufliche Möglichkeiten eine hervorgehobene Rolle spielen. Andererseits wird dem abgebrochenen Studium selbst ein Wert beigemessen: Die Erfahrung war wichtig und notwendig, um die eigenen Grenzen kennenzulernen; sich darüber klar zu werden, was man wirklich will; endlich das passende Fach, den passenden Studiengang, die passende Hochschule zu finden; um zu lernen, mit Stress, Unsicherheiten, Kontingenzen, Scheitern und dergleichen mehr konstruktiv umzugehen. Daneben beschreiben einige Interviewte Lernprozesse in Bezug auf Arbeitstechniken und Wissensbestände, die auch für das zweite Studium als relevante Basis angesehen werden, wenn nicht sogar als universell einsetzbar betrachtet werden – stellenweise bleibt dies eine diffuse Ahnung im Sinne von *„ich habe aus dem ersten Studium auf jeden Fall trotzdem ganz viel mitgenommen“*.

Wir finden in den Selbstdeutungen also eine ausdrückliche Entdramatisierung von temporären Unsicherheiten und Alles in Allem Hinweise auf einen Kompetenzerwerb, der in einem Zusammenhang mit Zweifeln, Abbrüchen und Fachwechseln steht. Dieses Potenzial von ehemaligen Abbrecher\_innen wurde auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt ebenfalls bereits erkannt, was sich an entsprechenden

---

<sup>35</sup> Wir können an dieser Stelle nicht in die Diskussion des vielschichtigen Begriffs der Schlüsselqualifikationen einsteigen, sondern verorten uns stattdessen in dem umfassenderen Verständnis als „Begriffsuniversum“ im Anschluss an Enderle et al. (2021, S.17). Dementsprechend verwenden wir den Begriff der Schlüsselkompetenzen synonym. Im Anschluss an Kunz (2020) definieren wir Schlüsselqualifikationen/-kompetenzen folgendermaßen: „Als Schlüsselkompetenzen gelten wiederum jene besonders wichtigen Kombinationen von Wissen, Fähigkeiten, Einstellungen und Haltungen, »die in mehreren Lebensbereichen hilfreich sind und über die alle [Menschen] verfügen sollen«“ (Kunz 2020a im Rekurs OECD 2005, S. 9).



Kampagnen, Veranstaltungen und Programmen erkennen lässt. Dort werden (bzw. wurden) Studienabbrecher\_innen regelrecht als ‚High Potentials‘ umworben.<sup>36</sup> Diese Zwischenbilanz wurde Anfang 2020 aufgegriffen um einen Drittmittelantrag mit dem Titel „**Biografische Rekonstruktion von Bildungsumwegen und Karriereperspektiven. Kompetenzanalyse bei Studienabbrecher\_innen und Studienabbruchgefährdeten**“ (BiReKa)<sup>37</sup> zu formulieren und für das BMBF-Förderangebot „Studienerfolg und Studienabbruch II“ einzureichen.

### 3.3 Typusvariation: Von der kreativen zur pragmatischen Selbstverwirklichung

Als eine weitere Neuerung konnte in Projektphase II in der Analyse eine Typusvariation herausgearbeitet werden. Das Motiv der Selbstverwirklichung zeigt sich auch im Material aus den Interviews mit Studierenden des Fachbereichs Wirtschaft, doch anders als die Selbstverwirklicher\_innen im Fachbereich Architektur ist die Zielrichtung naheliegenderweise nicht künstlerisch-kreativ, auch werden weniger eine Leidenschaft oder bereits in der Kindheit auftretende Begabungen als Grundlage der Entfaltungsbestrebungen thematisiert – im Gegenteil. In der pragmatischen Selbstverwirklichung geht es um einen möglichst ertragreichen Einsatz der vorhandenen Ressourcen. Mit dem Vorwissen und den Fähigkeiten, die man hat, soll so viel wie möglich erreicht werden. Pragmatische Selbstverwirklichung zeigt sich beispielsweise im Zusammenhang mit einer vorherigen Berufsausbildung und/oder einer Phase der Berufstätigkeit vor dem Einstieg in ein Studium, dem inhaltliche Parallelen zugeschrieben werden. Das Studium kann dabei auch als Beschleuniger für einen beruflichen Aufstieg im Bereich des Ausbildungsberufs aufgefasst werden. Der Pragmatismus besteht also einerseits in einer Zweitverwertung des Wissens aus der Berufsausbildung für das Studium und andererseits in der Vorstellung, dass man sich durch ein Studium ein langwieriges Hocharbeiten in Beförderungsschritten ersparen könne. Der Anreiz scheint weniger in einem tiefen Interesse als in der Aussicht auf Arbeitsmarktchancen zu bestehen. So erläutert ein Interviewter seine Entscheidung, „Mehr“ aus dem zu machen, was er gelernt hat und einfach gut kann:

*„glaub ich schon, dass das jetzt ne gute Entscheidung war“ und weiter „Das hat sich so ergeben aus der schulischen Laufbahn (.) man muss ja auch gucken wo sind die Stärken wo die Schwächen und ich war schon immer so bisschen auch zahlenaffin und ähm so hat sich das n bisschen dass ich Richtung Wirtschaft gegangen bin immer so weiter zugespitzt (.) so bin ich dazu gekommen (.) also es war jetzt kein Kindheitstraum zu sagen »ich werde jetzt [anonymisiert: ‚Ökonom‘]«, das wäre jetzt gelogen“ (PS, ♂, Abschlussphase).*

---

<sup>36</sup> Um nur ein Beispiel zu geben: Das Werben um Studienabbrecher\_innen wurde und wird zunehmend als beschäftigungspolitisches Instrument entdeckt, „*praxishungrige Studienabbrecher sind (...) für Unternehmen häufig interessanter als vollumfänglich ausgebildete Theoretiker*“ (Blog zur 5. Studienaussteigermesse der IHK Berlin: <https://www.amtangee.com/blog/studienaussteigermesse-ihk-berlin-2018/> Zugriff: 12.03.20). Bundesweit wurden entsprechende Programme bzw. Offensiven aufgelegt, die Studienaussteiger\_innen adressieren, sie als „heiße Ware“ titulieren und ihnen Eigenschaften und Kompetenzen – die zuvor in Abrede gestellt wurden – bereits vorab positiv bescheinigen.

<sup>37</sup> Kurzzusammenfassung/Antragsskizze: Ziel des Projekts **BiReKa** ist die Exploration der Kompetenzen von Studienabbrecher\_innen und Studienabbruchgefährdeten, die bislang noch kaum zum Gegenstand der Forschung gemacht wurden. Mittels narrativer Interviews und hermeneutischer Datenanalyse sollen aus den erzählten Bildungsbiografien Lernprozesse und Selbstdeutungen der Kompetenzen rekonstruiert werden, die von den Interviewten in Relation mit ihrem abgebrochenen oder abzubrechenden Studium thematisiert werden. Die Erträge werden systematisiert aufbereitet und bilden die Grundlage eines empiriebasierten Hilfsmittels zur Kompetenzermittlung, welches in seiner Flexibilität geeignet ist, auch solche Kompetenzen zu erfassen, die in gängigen Verfahren nicht antizipierbar sind. Zudem soll die steigende Nachfrage nach Studienabbrecher\_innen in diversen Segmenten des Arbeitsmarktes in die Analyse einbezogen werden, indem Interviews mit Vertreter\_innen aus der Wirtschaft geführt sowie Anwerbematerialien, Webseiten und Presseartikel zum Thema „Studienaussteiger“ diskursanalytisch interpretiert werden. Die Ergebnisse aus den narrativen Interviews und aus der Diskursanalyse werden abschließend aufeinander bezogen, um mögliche Wechselwirkungen zwischen Selbstdeutungen und Fremdwahrnehmungen von Studienabbrecher\_innen aufzeigen zu können, die für heutige und hiesige gesellschaftliche Rahmenbedingungen kennzeichnend sind. Wissenschaftlich wird eine augenfällige Forschungslücke geschlossen, die in der noch ausstehenden analytischen Befassung mit Kompetenzen von Studienabbrecher\_innen besteht. Praktisch eröffnen sich zahlreiche Möglichkeiten der Konzeptbildung: im Anschluss an unsere Vorarbeiten kann etwa nach einem Zusammenhang zwischen handlungsleitenden Orientierungen im Studium in Relation zu a) Abbruchsneigungen und b) Kompetenzentwicklung gefragt werden, um daraus Beratungs- und/oder Schulungsangebote abzuleiten oder aber hochschulische Kompetenzertifizierungsmöglichkeiten für Studierende zu entwickeln. – Der Antrag wurde im Juli/August 2020 abgelehnt.



Wir vermuten ein häufigeres Vorkommen dieser handlungsleitenden Orientierung in berufsbegleitenden oder dualen Studiengängen und auch in solchen Studiengängen, die an sehr konkrete berufliche Bereiche anschließen: Für den Fachbereich Wirtschaft also vor allem in den Studiengängen BA Versicherungswirtschaft, BWL-Logistik und B. Sc. FACT. Charakteristisch für Studierende, die die handlungsleitende Orientierung PS aufweisen, erscheint uns ein Selbstverständnis das stärker an die angestrebte Berufsposition als an den Status des/der Studierenden anschließt sowie eine entsprechende Nachfrage nach Anwendungsorientierung und berufspraktischer Verwertbarkeit der Lehrveranstaltungsinhalte. Letzteres wird sozusagen auch als ein Schlüsselerlebnis der Erfahrung „guter Lehre“ erzählt:

*„da gings halt auch darum solche Tools, die man vorher gelernt hat ma () anzuwenden und auch zu gucken, ob die im echten Leben auch () was () aussagen oder nich/ und man hat halt gesehen »okay die sind wirklich nützlich!«“ (Gruppeninterview, ♀, Anfangsphase).*

Anwendungsbezug ist dabei nicht nur die Priorität in der Bewertung von Lehrveranstaltungsinhalten und didaktischen Umsetzungen, sondern kann auch als Maßstab an Prüfungsanforderungen herangezogen werden, beispielsweise folgendermaßen:

*„bisschen doof fand ich immer wenn in der Klausur ein Schaubild genommen wurde und die Kästchen waren leer und man musste dann diese Kästchen ausfüllen, dieses stumpfe Auswendiglernen (.) war ich jetzt nie so der Fan von, einfach weil (.) das überprüft jetzt nicht Jobs, die die Studierenden verstanden haben (.) ich war immer son Fan von Verständnisfragen“ (PS, ♂, Abschlussphase).*

Hier wird ein besonderes Verständnis von ‚Verständnis‘ zum Ausdruck gebracht. Es geht dem Interviewten nicht allein um die sachlich richtige Wiedergabe von Inhalten und auch nicht um die Fähigkeit des kognitiven Nachvollzugs als Nachweis des Verstehens. Seine Priorität der berufspraktischen Anwendung, der kompetente Einsatz von hochschulisch vermitteltem Wissen im Anforderungszusammenhang ‚Job‘, spiegelt sich in seiner Erwartung an den Anspruch der Prüfenden. Diese sollten nach seiner Ansicht überprüfen, ob die Studierenden fähig sind, in Lehrveranstaltungen erworbenes Fachwissen zielführend in der Berufspraxis einzusetzen.

Pragmatismus zeigt sich aber möglicherweise nicht nur in dem Anspruch, im Studium die Dinge zu lernen, die man für die angestrebte berufliche Position benötigen wird, sondern auch in der Arbeitshaltung, wie in dem folgenden Beispiel:

*„aber ich würd sagen Aufwand und Ertrag sind schon okay, ich hätt vielleicht nen bisschen mehr Aufwand eh reinstecken solln, dann wär der Ertrag noch besser, aber an sich (.) find ich jetzt (.) is man gut inner Mitte, also es is weder das man sagen kann »okay! man macht das mal eben nebenbei« (.) es is auch nich so, dass ich sage »boah, ich komm hier gar nicht mehr zu anderen Sachen!« (.) ich find da hab ich doch n gutes Mittelmaß“ (PS, ♂, Abschlussphase).*

Es scheint darum zu gehen, den Arbeitsaufwand gering zu halten bzw. ressourcensparend ‚durchzukommen‘, um dann den Abschluss zu haben, mit dem sich etwas anfangen lässt. Mit Blick auf die nachfolgend dargestellten Bewältigungsmodi (3.4) lässt sich ein Anschluss an den reaktiven Bewältigungsmodus feststellen, in dem Aufgaben im Studium abgearbeitet werden, ohne dabei (offen und unmittelbar) Kritik an der Lehre zu äußern.

### 3.4 Das Studium bewältigen

In Projektphase I hatten wir herausgearbeitet, dass die Bewältigung von Anforderungen des Studiums innerhalb der handlungsleitenden Orientierungen Unterschiede aufweisen kann.

<b>Bewältigungsmodi</b> (Diversität und Bildung, Projektphase I: Architektur, FH)		
<b>Angepasst-affirmative Bewältigung</b>		<b>Konstruktiv-kritische Bewältigung</b>
<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>
▶ Studierverhalten gekennzeichnet durch Warten (z.B. auf erneute Prüfungstermine), z.T. Prokrastination	▶ Abarbeiten von Aufgaben, ohne diese in Frage zu stellen	▶ Anforderungen werden in Angriff genommen, als <i>Herausforderung</i> betrachtet; Kritik und Vorschläge zur Optimierung
Ich weiß manchmal nicht, was ich tun soll!	Ich mache, was ich machen muss!	Ich mache, was ich will und schon immer wollte!
	<b>Akademische Identifikation</b>	
	<b>Kreative Selbstverwirklichung</b>	
<b>Ambivalente Verpflichtung</b>		
<b>Pragmatische Emanzipation</b>		

ABB. 7: Bewältigungsmodi, Projektphase I

Ebenso wie für die handlungsleitenden Orientierungen nehmen wir auch für die rekonstruierten Bewältigungsmodi an, dass sie bei Studierenden beider bzw. weiterer Fachbereiche vorkommen. Dementsprechend gehen wir davon aus, dass sich die am Material zum Fachbereich Wirtschaft erkennbar gewordene Differenzierung des angepasst-affirmativen Bewältigungsmodus in der reaktiven Form auch für Studierende anderer Fächer empirisch fassen lassen würde. Die Differenzierung bezieht sich im Wesentlichen auf Grade der Selbständigkeit von Studierenden im Umgang mit Leistungsanforderungen.

<b>Differenzierung: Angepasst-affirmativer Bewältigungsmodus, reaktive Form</b> (Diversität und Bildung, Projektphase II: Wirtschaft, FH)	
<b>Angepasst-affirmative Bewältigung</b>	
<i>reaktiv</i>	
<i>Anpassung auf der Ebene der Befolgung von vorgegebenen Regelungen</i>	
<b>autark</b>	<b>interdependent</b>
▶ Selbständiges Abarbeiten von Aufgaben, ohne diese in Frage zu stellen	▶ Abarbeiten von Aufgaben, ohne diese in Frage zu stellen – aber typischerweise mit Thematisierung von Anleitungs-, Betreuungs-, Regulierungs- oder Unterstützungsbedarf  (Rückgriff auf schülerische Bewältigungsstrategien)
Ich mache, was ich machen muss!	Ich mache, was ich machen muss mit <b>Unterstützung</b> durch das <b>Lehrpersonal!</b>
<b>Akademische Identifikation</b>	
<b>Pragmatische Selbstverwirklichung</b>	
<b>Biographische Suche</b>	

ABB. 8: Differenzierung – Bewältigungsmodi, Projektphase II

Wir unterscheiden also zwischen einem „autarken“ reaktiven Umgang mit Leistungsanforderungen, der sich in der Praxis beispielsweise dadurch zeigt, dass eine Übungsaufgabe oder Leistungserbringungsform angenommen, bearbeitet und schließlich zur Bewertung oder Benotung eingereicht oder präsentiert wird, ohne dass hierfür weitere Nachfragen an das Lehrpersonal gestellt werden würden.<sup>38</sup> Im Gegensatz dazu ist ein „interdependenter“ reaktiver Umgang mit Leistungsanforderungen durch die Thematisierung eines Anleitungs-, Betreuungs-, Regulierungs- oder Unterstützungsbedarfes gekennzeichnet, der sich auf die gestellte Aufgabe beziehen kann, aber nicht zwangsläufig muss. In dieser Variation kann von den Lehrenden beispielsweise auch erwartet werden, dass sie in Konfliktsituationen auf Mitstudierende Einfluss ausüben, etwa dann, wenn es darum geht, dass von einzelnen Beteiligten an einer studentischen Gruppenarbeit unterschiedliche Vorstellungen über eine gerechte Aufgabenteilung und ein gutes Zeitmanagement vertreten werden.<sup>39</sup> Während in autarker Weise eigenständig eine Lösung für derartige Probleme gefunden und dieser Umstand auch nicht weiter in Frage gestellt wird, wird in interdependenter Bewältigungsform eindeutig und selbstverständlich eine Zuständigkeit bei den Lehrenden gesehen:

*„In meinem Freundeskreis hatten alle wirklich Probleme, das halt überall in den Gruppen eine oder zwei waren, die halt einfach nichts gemacht haben. Die halt einfach von ( ) den anderen Leuten mitgetragen werden und ich finde, dass darf eigentlich nicht sein und die Professoren, die machen dagegen einfach nichts.“ (Wirtschaft, BS, ♀, Anfangsphase).*

Hier klingt eine Erwartung an Lehrende an, die den Charakteristika von Lehrer\_innen als schulische Autoritätspersonen ähnelt. Die Lehrenden werden in diesem Zitat als zuständig, fähig und befugt dargestellt, Beschwerden von Studierenden nachzugehen, in Gruppenarbeitsprozesse regulierend einzugreifen und – wo nötig – Fehlverhalten von Studierenden zu sanktionieren. Es kommt eine gewisse Fassungslosigkeit zum Ausdruck, die sich auf die Nicht-Erfüllung der als geltende Norm empfundenen Erwartung bezieht. Das ein studentischerseits reklamierter Handlungsbedarf bzw. eine Verpflichtung der Sicherstellung von Leistungsgerechtigkeit von manchen Lehrenden ignoriert werden kann, wurde in der Fachliteratur unter der treffenden Überschrift „*Und irgendwie kann es nicht sein, dass dann alle die gleiche Note kriegen*“ (Fiebig et al. 2018) bereits verhandelt. Wer in der Lehre schon einmal Gruppenarbeit als Vermittlungsform eingesetzt hat, dem ist diese Forderung nach differenzierender Leistungsbewertung wahrscheinlich auch nicht neu. Bemerkenswert ist eher die mal mehr und mal weniger unterschwellige Forderung nach Autoritätspersonen, die den strengen Lehrer\_innen der Schulzeit entsprechen, wie in einem anderen Interview erkennbar wird:

*I: Ich hab jetzt viel nachgefragt, so zu den Studierenden untereinander wie is n das Verhältnis zu den Lehrenden?*

*E: Kommt auf die Lehrenden an. //(((lacht)))//*

*I: //(((lacht)))//*

*E: //(((lacht)))// Kommt auf den Lehrenden an und kommt auf die Gruppe an mit der man zusammengesetzt ist also (.) das is ganz unterschiedlich/ wir ham es gibt halt die Professoren die so n Einfluss haben, dass () alle Studenten sofort ruhig sind (.) die ham einfach so ne/ ich weiß auch nich/ die könn das einfach //(((lacht)))// (Wirtschaft, BS, ♀, Anfangsphase).*

Auch in diesem Beispiel scheint ein schulisches Grundverständnis durch. Zunächst ist die Rede von einer Gruppe „*mit der man zusammengesetzt ist*“. Die Formulierung spielt auf schulische Sitzordnungen an, in denen man seinen Platz nicht auswählen kann, sondern in denen Plätze im Klassenraum

<sup>38</sup> Nachfragen würden sich in dieser Variation allenfalls auf Rahmenbedingungen beziehen (Wie viele Seiten muss ich schreiben? Wie viele Texte muss ich lesen? Welche Zitierweise wird bevorzugt? Was genau wird bewertet? usw.), aber nicht darüber hinausgehen.

<sup>39</sup> Obwohl Gruppenarbeit zu den Standards hochschulischer Seminare gehört und mit der Funktion der Breakout Sessions auch eine Entsprechung in der Online-Lehre hat, kann sie als Sonderfall studentischer Peerbeziehungen bezeichnet werden. Im Material finden wir die unterschiedliche Bewertung von selbstgewählten und auferlegten Gruppen bereits in der ersten Projektphase. Fächerunterschiede im Sinne von Studierkulturen sind diesbezüglich nicht eindeutig und die Thematisierung der eigenen Erfahrungen mit und Rolle in Gruppenarbeiten streut auch über die handlungsleitenden Orientierungen: Es gibt zwischen den Polen der *Macher\_innen* – die notfalls die Gruppenführung übernehmen und zugunsten der eigenen Note minderleistende Gruppenmitglieder mitziehen und profitieren lassen – und den *Passiven* ein breites Spektrum; zu studentischen Gruppenarbeiten vgl. auch Werner et al. 2016 sowie Fiebig et al. 2018.

durch die Lehrpersonen zugeteilt werden, um durch die Herstellung einer sozialen Ordnung mit räumlichen Mitteln störungsfreien Unterricht zu begünstigen. Die Formulierung irritiert vor dem Hintergrund, dass derartige Zuteilungen in hochschulischen Lehrveranstaltungen unüblich sind. Der Ausstrahlung von Autorität wird eine besondere Wirkung zugeschrieben: „Professoren“ mit „Einfluss“ bewirken „sofort“ ein Verstummen der Studierenden, wenn sie den Raum betreten. Dies wird allerdings nicht als unangenehme Eigenschaft der entsprechenden Lehrpersonen sondern im Gegenteil als Ausdruck eines besonderen Könnens, einer Lehrkompetenz, bewertet. Im weiteren Verlauf des Interviews wurden an diese Besonderheit Nachfragen angeschlossen, etwa ob mit dem Wechsel von der Schule zur Hochschule Veränderungen im Leben einhergegangen seien:

*„also, () klar is mehr selbstständig lernen und () in der Klausurphase sitzt man natürlich () deutlich länger ma (...) auf einem Fleck und ((lacht)) aber (...) an sich so/ für mich hat sich halt nich so viel verändert“ (Wirtschaft, BS, ♀, Anfangsphase).*

Die Unterschiede zur Schule scheinen auf der Ebene der alltäglichen Lebensführung noch nicht so ganz klar zu sein: Ein erheblicher Teil der Woche wird weiterhin damit gefüllt, sich in Unterrichtsräume zu begeben und sich auf Prüfungen vorzubereiten, die mit der altbekannten Notenskala bewertet werden. Es wäre aber übereilt, diese Beispiele als Ausdruck einer Verschulung der Hochschulen zu werten. Was ebenfalls erwähnt wird, ist ein Prozess ‚hochschulischer Sozialisation‘. Die Interviewte hat erkannt und hingenommen, dass Hochschule zu einem beträchtlichen Teil aus Phasen des Selbststudiums („selbstständig lernen“) besteht. Als ein weiterer Lernbereich hochschulischer Sozialisation, der ebenfalls in Form eines Schule-Hochschule-Vergleichs zum Ausdruck gebracht wird, ist die Transparenz von Leistungsanforderungen zu sehen:

*„[...] und man einfach gemerkt hat, man muss noch diesen Unterschied [...] lernen, dass es halt nicht so einfach ist die guten Noten zu kriegen, wie in der Schule (...) Dass es schon was anderes ist und auch anders bewertet wird. [...] weil in der Schule hat man ja meistens konkrete Vorgaben, was muss man lernen () um dann sozusagen genau die Noten zu bekommen, die man haben möchte und man hat gleichzeitig die Lehrer oft mindestens ein halbes Jahr auch mehrmals in der Woche oder man hat sie vielleicht schon mehrere Jahre und weiß genau, was möchte der Lehrer eigentlich für/fürm Ergebnis haben (...) also was soll da stehen. Und bei den Dozenten, die hat man ja ungefähr einmal die Woche wenn überhaupt und da weiß man ja auch nicht, was möchte der da so genau stehen haben, weil man ich würd sagen nicht so ein enges Verhältnis hat () wie jetzt in der Schule und dadurch muss man es mehr oder weniger selbst erschließen und überlegen () was ist jetzt für mich relevant, was könnte aber auch für den Dozenten relevant sein. (...) Und dass es dadurch halt ein bisschen schwieriger sein kann“ (Ang. SoWi, AI, ♀, Anfangsphase).*

Die Studierende bringt zweierlei zum Ausdruck. Sie unterstellt *erstens* für die Anforderungen in ihrem Fach oder Studiengang, dass die Leistungsbewertung nicht anhand einer sachlichen Bezugsnorm stattfindet, sondern stattdessen von Relevanzsetzungen der Lehrperson abhängig sei. Sie nimmt *zweitens* an, dass zum Erkennen dieser Relevanzsetzungen, also inhaltlicher Ansprüche, der Lehrperson eine soziale Beziehungsbildung wichtig sei. Durch ein allmähliches Kennenlernen des Lehrpersonals werde dann gelernt, wie genau man gute Zensuren erzielen kann. An anderer Stelle in demselben Interview wird dann problematisiert, dass Veranstaltungsausfall und Nichterreichbarkeit von Lehrenden ein Problem darstellen können:

*„Also soweit kam ich bisher mit allen, mit fast allen gut klar [...] mit dem einen hat man halt schon viel Negatives von vorigen Semestern gehört, dass da schon direkt gesagt wurde »schreib da nicht die Hausarbeit! der lässt viele durchfallen!« ähm hat aber auch bei uns diesen Ruf weg [...] bisher war es immer so, dass er wenn überhaupt vier Veranstaltungen da war, der Rest der Veranstaltungen ist ausgefallen und keiner weiß so wirklich weswegen, was ja dann auch nicht schlimm ist, aber es ist dann etwas schwierig, wenn man bei ihm die Hausarbeit schreibt und dann vorher keine Möglichkeit hat bei ihm in die Sprechstunde zu gehen“ (Ang. SoWi, AI, ♀, Anfangsphase).*

Ein Kennenlernen, das für das Erreichen guter Noten als grundlegende Basis angesehen wird, wird also aus Sicht der Interviewten durch die Beobachtung und Beteiligung in Lehrveranstaltungen sowie durch die Beratung in Sprechstunden erreicht.<sup>40</sup> Hieran lassen sich manche Fragezeichen mit Blick auf digitale

<sup>40</sup> Auf die herausgehobene Bedeutung des Kontakts zu Lehrenden im Hinblick auf das Erreichen eines Studienabschlusses weisen auch schon Günther/Koeszegi (2015, S. 145) hin.

und hybride Semester anschließen, beispielsweise wie sich solche Gelegenheiten im virtuellen Raum kompensieren lassen.

In einer anderen Spielart der Suche nach einem Beziehungsangebot durch die Lehrenden wird gezielt nach Ausbildung und Unterweisung gesucht. Der Interviewte bringt seine Enttäuschung darüber zum Ausdruck, dass diese Suche nicht immer zu dem gewünschten Erfolg führt:

*„Ich bin immer davon ausgegangen, die wollen dir wirklich was beibringen. Es gibt dann halt Dozenten, die haben halt dann nicht dieses (...) wir Studenten sind dann so (...) ja wir wollen auch was werden, verstehen sie? Wir wollen ja auch was werden. Wir würden ja ähm nie das erreichen was er erreicht hat, weil er schon Professor ist. Und, ähm es gibt einige Dozenten, die (...) nicht keine Antwort geben, sondern so eine patzige Antwort“ (Wirtschaft, BS, ♂, Anfangsphase).*

Kontext dieses Statements ist eine Erzählung über Leistungsunterschiede bzw. unterschiedliche Niveaus des Vorwissens in Lehrveranstaltungen und ein genervtes Umgehen von Lehrenden mit vermeintlich ‚überflüssigen‘ Nachfragen. Der Interviewte vertritt den Standpunkt, dass es keine ‚dummen‘ Fragen gibt und dass das auch von den Lehrenden durchweg anerkannt werden sollte. Er setzt voraus, dass Lehrende Wissen vermitteln wollen und sieht Lehre in Form der Unterweisung von Auszubildenden als vordringlichste Aufgabe des Personals an Hochschulen. Er sieht hingegen nicht, dass es sich bei Hochschullehrenden um Wissenschaftler\_innen handeln kann, die sich selbst mal mehr und mal weniger als Forschende mit daran angeschlossener Lehrverpflichtung betrachten können.<sup>41</sup> Was ausgedrückt wird ist eine Idealvorstellung von Lehrenden, denen an der Bildung des Einzelnen etwas liegt, die die Ausbildung von Studierenden als innere Verpflichtung, persönliches Anliegen oder Berufung auffassen.

Als eine mögliche fachkulturelle Spur zeigen sich Unterschiede im Bewältigungsverhalten der von uns interviewten Studierenden der Fachbereiche Architektur und Wirtschaft.<sup>42</sup> Die Studierenden im Fachbereich Wirtschaft äußern sich in den Interviews eher in Bezug auf eine kurze Phase des Einfindens in die Erfordernisse des Studierens, die aber relativ schnell überwunden werden konnte, während für das Fach Architektur eine Art Dauerüberforderung typisch zu sein scheint – besonders anschaulich zum Ausdruck gebracht in der Umschreibung der Leidenschaft und bedingungslosen Disziplin, mit der ein Architekturstudium vorangetrieben werden muss: *„man hat kein Leben mehr“* (Architektur, Gruppe KS, ♂, Anfangsphase). Wie in den Ausführungen zur Studiensituation (4.1) noch plastischer werden wird, scheint das Erleben des Studienalltags im Fach Wirtschaft in einem Gegensatz dazu zu stehen – hier ist, um nur ein Beispiel zu nennen, die Rede davon, dass das Studium *„nicht burnoutgefährdend“* (Wirtschaft, AI, ♂, Anfangsphase) sei. Es lässt sich anhand des empirischen Materials allerdings nicht ermitteln, ob die Nachrangigkeit des Themas *Überforderung in der Studieneingangsphase* auf die umfassende und engmaschige Betreuung durch QDL-Maßnahmen zurückzuführen ist oder eine Eigenheit des Faches ausmacht.

---

<sup>41</sup> Dieser Aspekt wird in Kap. 5 aufgegriffen, da hierin eine bedeutende Schnittstelle der hochschulischen Erfahrungsbereiche von Studierenden und Lehrenden besteht.

<sup>42</sup> Im Abschlussbericht zur ersten Projektphase wurde zur Optimierung weiterführender Forschungsarbeiten bereits angemerkt, dass eine Konzentration auf die Perspektive von Studierenden und Untersuchung des Bewältigungsverhaltens neuartige Einblicke ermöglichen könnten, welche für die zukünftige Gestaltung von Hochschulen relevant sein könnten (vgl. Kottaus et al. 2018, S.53). Die Feststellung möglicher fachkultureller Spuren im Sinne von spezifischen Kulturen des Studierens bzw. „Studierkulturen“ (Niederbacher et al. 2010, Pfadenhauer et al. 2015, Enderle/Kunz 2016) ist mindestens in zweifacher Hinsicht als richtungweisend zu betrachten: Zum einen deutet sich hierdurch an, dass es in Angeboten der Studieneingangsphase auch darum gehen muss, auf Besonderheiten des Fachs vorzubereiten – zum anderen ist dieser Befund nicht solitär zu betrachten, da eine Anschlussfähigkeit an Studierkulturen nicht als Homogenisierung aufzufassen ist. Studentische Heterogenität ist zu verstehen als Aufsichtung verschiedener Typiken: angefangen bei traditionellen Merkmalen wie Herkunft, Geschlecht, Kultur bis hin zu handlungsleitenden Orientierungen, fach- und studienkulturellen Selbstverständnissen, Lernverhalten, Raumnutzungspräferenzen und Peerorientierungen.

### 3.5 Differenzkategorien

Unter Differenzkategorien verstehen wir Unterscheidungskriterien, die von den Interviewpartner\_innen explizit oder implizit angewendet werden, um sich selbst und/oder die eigene Peergroup von anderen Studierenden zu unterscheiden: „*Alltagsweltlich werden die Effekte solcher sinnhaften Unterscheidungen als individuelle ‚Eigenschaften‘ und ihre Aggregation als ‚Menschensorten‘ wahrgenommen. Soziologisch werden diese Eigenschaften dagegen zumeist so aufgelöst, dass man sie als Mitgliedschaften fasst*“ (Hirschauer 2014, S. 170f) oder als Merkmalsbestimmungen der Möglichkeit sozialer Zugehörigkeit. Es handelt sich dabei also zugleich um Selbst- und der Fremdzuschreibungen in Form von Typisierungen. Aus dem in Projektphase II (Wirtschaft) erhobenen Datenmaterial lassen sich solche Differenzkategorien herausarbeiten, die innerhalb der Studierendenschaft geteilt werden. Als Auffälligkeit hervorzuheben ist diesbezüglich zunächst, dass die von uns identifizierten Unterscheidungskriterien nicht mit einer Abwertung anderer Studierendengruppen einherzugehen scheinen.<sup>43</sup> Wir finden in dem Datenmaterial aus beiden Projektphasen keine nennenswerten Hinweise auf negative Diskriminierungserfahrungen, jedoch werden Differenzkategorien eingesetzt, über die eine soziale Anschlussfähigkeit zu erklären versucht wird. In diesem Sinne können wir vor allem zwei solcher Differenzkategorien ausmachen: Die Klassifizierung anderer Studierender entlang der Achsen Lebens- und Berufserfahrung sowie die hervorgehobene Relevanz von Sprachkenntnis.

Die Differenzkategorie *Lebens- und Berufserfahrung* wird eher aus der Richtung der Minderheit der etwas älteren Studierenden<sup>44</sup> betont, die beispielsweise bereits eine Ausbildung absolviert, einen Studienfach- oder Hochschulwechsel hinter sich gebracht oder das Studium aus familiären oder gesundheitlichen Gründen für längere Zeit unterbrochen haben. Lebenserfahrung kann dann in zweierlei Hinsicht als relevant markiert werden: Zum einen in Bezug auf Vergemeinschaftungsaspekte im Studium, zum anderen was den Umgang mit curricularen Anforderungen betrifft. Die Möglichkeiten, Freundschaften zu schließen, sich für Freizeitaktivitäten zu verabreden oder Dinge mit Mitstudierenden zu besprechen, die nichts mit den Lernverpflichtungen des Studiums zu tun haben, werden von Studierenden, die sich selbst als lebenserfahrener wahrnehmen, als begrenzt empfunden. Das bedeutet nicht, dass im Rahmen von Gruppenarbeiten nicht kooperiert werden kann, aber die Annahme einer Unterschiedlichkeit der Lebensphasen, der persönlichen Erwartungen an die sozialen Aspekte des Studiums oder der ‚persönlichen Wellenlänge‘ erschwert die an späterer Stelle (Kap. 4.4) dargestellte dauerhafte Einbindung in weitestgehend feste Gruppen. Wenn es das erklärte Hauptziel ist, einen Studienabschluss zu erlangen, um sich damit Zugang zu Berufsfeldern zu eröffnen, dann treten Begleitumstände des ‚typischen Studentenlebens‘ (z.B. Vervielfältigung von Bekanntschaften, Freizeit im Rahmen von WG-Kultur und Partys) in den Hintergrund:

*„da is das eh ja die Lebenswelten sind einfach zu auseinander so [...] ich setz mich nicht in den Park mit den Kommilitonen und grille oder trink Bier und selbst wenn ich es mache, dann (.) also es langweilt mich teilweise, weil da einfach dann Themen da besprochen werden, die mich einfach nicht interessieren [...] ja das bringt mich halt nicht weiter, es bringt mich*

<sup>43</sup> Wir verwenden den Begriff der Differenzkategorie in einem sehr weiten Verständnis, welches mit der theoretischen Verortung im Zusammenhang der Diskriminierungs-, Intersektionalitäts- oder Geschlechterforschung lediglich schwach verbunden ist (Hirschauer 2014, Hirschauer/Boll 2017). Unser Verständnis liegt näher an einer registrierenden Feststellung von Diversität oder Heterogenität, ohne das damit benachteiligende Ungleichbehandlungen verbunden wären.

<sup>44</sup> ‚Alter‘ wird hier im Anschluss an die Thematisierung durch die interviewten Studierenden als ein relativer Begriff verstanden: Altersunterschiede werden dann als sozial relevant markiert, wenn im Studium Jugendliche (~17+), die gerade erst ihr (Fach-)Abitur erreicht haben, auf junge Erwachsene (~25+) treffen. Es scheint als würden in dieser Altersspanne des Übergangs Unterschiede hinsichtlich der durchlaufenen Statuspassagen auf dem Weg ins Erwachsenenalter noch mit einer anderen Sensibilität wahrgenommen werden als im Abstand zwischen späteren Lebensjahrzehnten. Rathmann (2014, S. 41) konstatiert auf der Basis von Daten des Statistischen Bundesamtes eine Absenkung des durchschnittlichen Eintrittsalters durch die Verkürzung der Schulzeit und die Aussetzung der Wehrpflicht. Ebenfalls verringert habe sich die Verweildauer an den Hochschulen. Über einen Zeitraum von 10 Jahren seien Studierende in Deutschland insgesamt im Durchschnitt ein Jahr jünger (2004 = 26, 2014 = 25). Ältere Studierende fallen möglicherweise aber nicht nur vor dem Hintergrund einer durchschnittlichen Verjüngung auf, sondern auch durch das Hinzukommen weiterer Heterogenitätsmerkmale: so weist Rathmann (2014, S. 44) auf Unterschiede im Familienstand (z. B. Elternschaft) hin und stellt zudem ein mit zunehmendem Alter häufigeres Vorliegen gesundheitlicher Beeinträchtigungen sowie psychischer Problematiken fest.

*geföhlt einfach nicht weiter, über die Themen zu reden, über die ich schon vor Jahren [...] ich will das auch nicht abwerten, aber es ist einfach/ es ist irgendwie nichts für mich, ich merke halt, es langweilt mich, das macht mir keinen Spaß“ (Soz. Arbeit, BS, ♀, Anfangsphase).*

Eine andere Art der Differenzmarkierung liegt dort vor, wo hervorgehoben wird, dass das Studium primär für Studierende konzipiert sei, die noch über keine Berufserfahrung verfügen. Dies kann sich sowohl auf die Komplexität der Inhalte als auch auf curriculare oder strukturelle Aspekte von Studiengängen beziehen – so beispielsweise in der Antwort auf eine Nachfrage zum Erleben von Gruppenarbeiten:

*„Also ich versuch mich eigentlich weitestgehend zurück zu halten, weil ich dann oft denke oder das Gefühl habe, dass ich einfach schon Dinge mitbringe und ich will das nicht so auf den Tisch legen und sagen »das macht man aber so und so« oder »so und so wäre es besser« [...] ich lass auch viel dann die anderen und zwischendurch schmeiß ich mal n bisschen was ein [...] aber ich bin da halt auch ein bisschen vorsichtig, weil ich halt weiß »okay! ich gucke halt mit meiner Brille da drauf und dann hab ich n ganz anderen Anspruch an die Sache« [...] weil ich glaube das Studium ist nicht dafür ausgelegt für Leute, die schon zehn Jahre oder zwölf vierzehn Jahre berufliche Erfahrung gemacht haben, sondern das Studium ist für Menschen, die halt Vorpraktikum gemacht haben und vielleicht noch jünger sind und damit praktisch ins Berufsleben starten (.) und das muss ich halt bedenken und deswegen nehme ich mich da eher zurück, um da nicht Anforderungen in den Raum zu stellen, die eigentlich vielleicht auch gar nicht gefragt sind“ (Soz. Arbeit, BS, ♀, Anfangsphase).*

Die eigene Lebenserfahrung wird somit als relevanter Faktor zum eigenen Passungsverhältnis im Studium beziehungsweise zur Selbstabgrenzung erhoben und zwar sowohl auf Peer- als auch auf curriculärer Ebene. In dem hier dargestellten Zitat schwingt allerdings ein gewisses Wohlwollen und Verantwortungsgefühl für die jüngeren Studierenden mit. Die durch eine abgeschlossene Ausbildung und einen Studienfachwechsel sich überlegen fühlende Studentin schildert ihre Bemühungen, den jüngeren und aus ihrer Sicht unerfahreneren Studierenden die Chancen auf eigene Lernerfahrungen nicht zu verstellen. Die in Projektphase II festgestellte Art und Weise sozialer Distinktion birgt ein großes Potenzial für eine eigenständige Teilstudie, mit deren Ergebnissen beispielsweise neue Maßnahmen des Peer-Tutoring oder -Mentoring empirisch fundiert entwickelt werden könnten.

Die zweite Differenzkategorie der Sprache erweist sich für die Anschlussfindung im Studium als unmittelbar relevant. So berichten die Interviewpartnerinnen im Gruppeninterview über eine ausländische Studierende mit geringen Kenntnissen der deutschen und englischen Sprache, wodurch eine Integration in gemeinsame Lerngruppen schwierig sei. Zudem werden in diesem Zusammenhang Beobachtungen geschildert, denen zufolge die betreffende Studierende in Vorlesungen und auf dem Campus zumeist allein sei. Hiermit wird Alles in Allem auf eine Sprachbarriere verwiesen, die es für ausländische Studierende erschwert, peer group-Erfahrungen mit Komiliton\_innen machen zu können. In einem anderen Interview wird hingegen das Miteinanderarbeiten im Studium problematisiert, wenn Sprachbarrieren vorliegen:

*„Wenn du International Business machen möchtest (.) in jeder anderen Universität musste ich entweder ein TOEFL<sup>45</sup> nachweisen oder zumindest n Test machen oder n Interview auf Englisch geben, also so ne Art Bewerbungsgespräch (.) und hier gab es gar nichts, hier hat keiner kontrolliert und das merkt man jetzt auch in den Gruppenarbeiten, dass da teilweise Leute dabei sind, die kein Englisch sprechen können. Wo ich mich frage »Wie geht das?« Also erstens, wieso kommt man selber auf die Idee, auf Englisch zu studieren, wenn man kein Englisch spricht? Und zweitens, wieso werden die Leute zugelassen? Das ist etwas, das muss ich kritisieren, weil (.) es geht ja auch darum, die Qualität der Studiengänge zu erhöhen. Und () das ist definitiv n Punkt, der der Qualität des Studiengangs schadet“ (Wirtschaft, AI, ♂, Anfangsphase).*

Der Interviewte bleibt nicht bei dem Thema der Gruppenarbeit bzw. Kooperation mit anderen Studierenden, die er dort als schwierig betrachtet, wo fremdsprachliche Defizite vorliegen. Er wendet sich auch nicht gegen Studierende mit Migrationshintergrund bzw. ausländische Studierende sondern gegen Studierende mit einer Leistungsschwäche in der englischen Sprache, die er als Basiskompetenz für seinen Studiengang betrachtet. Dementsprechend bleibt die Problematisierung nicht bei dem Unver-

---

<sup>45</sup> TOEFL: Sprachtest (über ein Assessment Center, online) <https://www.ets.org/toefl/>

ständnis dafür, dass ein Studium aufgenommen wird, ohne über die nötigen Sprachkenntnisse zu verfügen, stehen. Die Erläuterung verlagert sich deutlich in Richtung einer Kritik an der Hochschule, welche er in der Pflicht zur Qualitätssicherung sieht.<sup>46</sup>

Wie bereits in 3. dargestellt, kommt der Differenzkategorie Geschlecht nicht in allen handlungsleitenden Orientierungen eine Bedeutung zu. Es scheint demgegenüber eher so, als habe die handlungsleitende Orientierung als Heterogenitätsmerkmal eine vergemeinschaftende Wirkung. Wenngleich noch nicht klar ist, wie handlungsleitende Orientierungen in Situationen sozialer Kommunikation und Interaktion identifiziert werden können, so deuten die Ergebnisse zur Peervergemeinschaftung (Kap. 4.4)<sup>47</sup> darauf hin, dass Studierende ein Gespür für bei anderen Studierenden vorliegende ähnliche Einstellungsmuster und Leistungsorientierungen entwickeln.<sup>48</sup> Dieser mögliche Zusammenhang wäre zukünftig eingehender zu beforschen.

---

<sup>46</sup> Gleichwohl schwingt hier unterschwellig bzw. unausgesprochen auch die beispielsweise in 3.4 dargestellte Problematisierung von Gruppenarbeiten mit, denn es stellt sich die Frage danach, wie der Interviewte mit den defizitären Sprachkenntnissen seiner Mitstudierenden umgeht, um zu einer dem eigenen Leistungsanspruch entsprechenden Note zu gelangen.

<sup>47</sup> Ebenso die Ausführungen in Kap. 3.1 zur Peervergemeinschaftung im Zusammenhang mit der handlungsleitenden Orientierung *biographische Suche*.

<sup>48</sup> In dem eingangs erwähnten Forschungsantrag „Peerkulturen von Studierenden in Relation zu Fachkulturen: Eine explorative, vergleichende Studie“ sollten derartige Zusammenhänge erforscht werden. Hintergrund ist die im Rahmen beider Projektphasen von „Diversität und Bildung“ verdichtete Vorannahme, dass fachkulturelle Sozialisation in heterogenen Peergroups von Studierenden unterschiedlich wirksam wird – in Abhängigkeit von handlungsleitenden Orientierungen und verschiedenartigen Bewältigungsmodi im Umgang mit Studienanforderungen. Dementsprechend ist davon auszugehen, dass sich in Fachbereichen jeweils parallele unterschiedliche Kulturen des Studierens ausprägen. Der Begriff „Studierkulturen“ geht zurück auf Niederbacher et al. 2010, jedoch steht eine umfassende empirische Fundierung nach wie vor aus.



## 4. Allgemeine Ergebnisse der zweiten Projektphase im Spiegel des Forschungsstandes

*In den nachfolgenden Ausführungen werden Ergebnisse dargestellt, die sich auf Spezifika einzelner handlungsleitender Orientierungen beziehen, sondern typenübergreifend zu finden sind.*

### 4.1 Studiensituation (vor Corona)

Es mag auf den ersten Blick paradox erscheinen, wenn wir feststellen, dass Studierende des Fachbereichs Wirtschaft ebenso viele Gemeinsamkeiten wie Unterschiede aufweisen. Bei genauerem Hinsehen zeigt sich, dass viele der in der Dateninterpretation aufscheinenden Gemeinsamkeiten sich auf die Wahrnehmung der hochschulseitig geschaffenen Rahmenbedingungen im Fachbereich und in den Studiengängen beziehen. So kann unserem Eindruck nach die für Wirtschaftsstudierende an der Fachhochschule Dortmund typische Haltung gegenüber Studienanforderungen – ganz unabhängig von bildungsbiographischen Eigenheiten, unterschiedlichen Motiven der Studienentscheidung oder individuellen Rahmenbedingungen (z.B. Unterstützungsressourcen) – als ‚gelassen‘ beschrieben werden:

*„Also ich muss sagen, dass das Studium bisher ((betont)) ist also nicht (.) es is nicht ähm ähm wie heißt denn das? Burn-outgefährdend, sag ich mal so“ (Al, ♂, Anfangsphase).*

Ist eine gewisse Routine im Umgang mit der studienalltäglichen Selbstorganisation und mit Prüfungsphasen erst einmal eingetreten, so wird das Arbeitspensum im regulären Semesterbetrieb durchweg als bewältigbar beschrieben. Diese Bewertung bezieht sich gleichermaßen auf Tagesverläufe wie auf Wochenpläne. Gefragt nach einer Charakterisierung des Studienalltags werden die einzelnen Tage, die mit Präsenzveranstaltungen belegt sind, zwar oftmals als lang bezeichnet, allerdings wird erläutert, dass ausreichende Pausen zwischen den Lehrveranstaltungen vorgesehen seien. Das Pensum erforderlicher Vor- und Nachbereitungen für Vorlesungen wird ebenso wie Gruppenarbeiten oder semesterbegleitende Projektaufgaben als mäßig anstrengend oder herausfordernd dargestellt. Positiv hervorgehoben wird die Vereinbarkeit des Studiums mit Nebenjobs oder Selbstlernphasen (ohne Anwesenheit am Campus), da es unproblematisch möglich sei, sich einzelne Wochentage vollständig lehrveranstaltungsfrei zu halten.

Ein erhöhter Zeitaufwand scheint aus Sicht der Studierenden in den Studiengängen des Fachbereichs Wirtschaft lediglich unmittelbar vor den Prüfungszeiträumen notwendig zu werden, was gegenüber dem regulären Semesterbetrieb als Ausnahmezustand und Phase des Stressempfindens dargestellt wird.<sup>49</sup> Hierbei wird insbesondere die Dichte aufeinanderfolgender Prüfungstermine als belastender Faktor hervorgehoben. Eine fachlich-inhaltliche Komplexität des Studiums wird demgegenüber nicht beklagt. In der rückblickenden Betrachtung auf den jeweiligen Studienverlauf wird das Thema Prüfungsstress zudem relativiert, indem die Studieneingangsphase als Zeit der Eingewöhnung beschrieben wird, an deren Ende beispielsweise anfängliche Versagensängste überwunden, Vorbereitungsstrategien oder Lerntechniken weiterentwickelt sowie Routinen im Umgang mit Prüfungssituationen ausgeprägt worden sind. In derartigen Erzählepisoden wird die eigene Entwicklung im Studium bilanziert, etwa der Erfahrungszuwachs durch die plötzliche Erkenntnis, sich selbst bislang unnötig unter Druck gesetzt zu haben, da das schließlich in einer Prüfung geforderte Leistungsniveau längst nicht so hoch ausgefallen sei wie im Vorfeld der noch zu erbringenden Prüfungsleistung angenommen:

*„also im ersten Semester dachte ich : „Oh mein Gott, das würd ich niemals schaffen, so viel“, aber im Endeffekt hab ich einfach viel zu viel (!) Blödsinn gelernt für die ganzen Klausuren, was ich eigentlich hätte gar nicht lernen müssen, also ich hab mir da eher zu viel ((betont)) Aufwand gemacht und im zweiten Semester gings dann schon deutlich besser, weil ich*

---

<sup>49</sup> Vor dem Hintergrund unserer geringen Fallzahlen ist der Eindruck, dass vor allem weibliche Studierende im Fach Wirtschaft Prüfungsstress thematisieren, sicherlich zu relativieren – wir merken jedoch an, dass sich dieser Befund auch bereits bei Ramm/Multrus (2006, S. III) findet.

*wusste, ok () man muss sich da nicht son Stress machen und man schafft das auch, wenn man sich nicht so unter Druck setzt, ich bin da sehr ehrgeizig und ich versuch da halt auch immer so mein Bestes zu geben“ (BS, ♀, Anfangsphase).*

Zusammengenommen zeichnet sich ein Bild der Bedingungen des Studierens und Haltungen von Studierenden ab, das in einem auffälligen Kontrast unserer Ergebnisse zum Fachbereich Architektur (Projektphase I) steht. Dauerstress, Zeit- und Schlafmangel wurden von Architekturstudierenden als Eckpunkte des Normalzustandes in ihrem Studienfach markiert. Vor diesem Hintergrund wurden der Studienabschluss und die berufliche Position von Architekt\_innen als etwas dargestellt, das nur unter harten Bedingungen, mit der Bereitschaft zum Verzicht auf ein Privatleben gepaart mit einer bedingungslosen Leidenschaft für Architektur zu erreichen sei. Leerlaufphasen oder zumindest Semesterzeiträume mit geringerem Arbeitsaufkommen wurden als Ausnahmen hervorgehoben (vgl. Kottaus/Streblow-Poser et al. 2018, S. 31ff). Hier zeigen sich also Anzeichen fachkultureller Unterschiede. Fachkulturelle Spezifika werden hingegen im Vergleich mit anderen vorliegenden Ergebnissen zum Fachbereich Wirtschaft erkennbar. So kamen auch bereits Ramm/Multrus (2006) in ihrer quantitativ angelegten Studie zu Studierenden der Betriebswirtschaftslehre an verschiedenen Hochschulen zu dem Ergebnis, dass der Arbeits- und Zeitaufwand ebenso wie das Empfinden von Prüfungsstress im Vergleich zu anderen Fächern als geringer anzusehen ist. Anhand der kurzen Ausführungen zum Alltag des Studierens aus der Perspektive der von uns interviewten Studierenden des Fachbereichs Wirtschaft lassen sich also zwei vergleichende Einordnungen unserer Ergebnisse begründen – im Vergleich mit unseren Ergebnissen zum Fachbereich Architektur und im Abgleich mit dem Forschungsstand zu Studierenden des Fachs Wirtschaft an anderen Hochschulen treten die Besonderheiten im Fachbereich Wirtschaft der Fachhochschule Dortmund deutlicher hervor.

## 4.2 Studienentscheidung und berufliche Perspektiven

In ihrer deutschlandweit an 13 Universitäten und 9 Fachhochschulen durchgeführten Surveystudie *„Das Studium der Betriebswirtschaftslehre. Eine Fachmonographie aus studentischer Sicht“* bezeichneten Ramm und Multrus (2006) die Betriebswirtschaftslehre als Massenfach, das nach einem verstärkten Zulauf im Erhebungszeitraum mit einem Anteil von 16% an der gesamten Studierendenschaft als das am meisten studierte Einzelfach an Fachhochschulen betrachtet werden könne (vgl. Ramm/Multrus 2006, S. 2). Die Attraktivität des Faches führen sie allerdings keineswegs auf ein ausgeprägtes Fachinteresse der Studierenden zurück: im Gegenteil. Für den Großteil der befragten Studierenden führen sie extrinsische Faktoren wie die Aussicht auf eine interessante Berufstätigkeit, berufliche Sicherheit, Aufstiegschancen und die Erwartung eines überdurchschnittlichen Einkommens als ausschlaggebend für die Studienfachwahl an. Fachinteresse finde sich eher bei berufserfahrenen Studierenden bzw. Bildungsaufsteiger\_innen. Dennoch sei insgesamt ein geringer Stellenwert von Wissenschaftlichkeit und Forschung im Zusammenhang mit einem deutlichen Wunsch nach einem Praxisbezug der Studieninhalte zu konstatieren (vgl. Ramm/Multrus 2006, S. 1). Ähnliche Befunde finden sich bei Groß (2013) und auch in der Studie von Heibült (2016) für die Gruppe der Bildungsaufsteiger\_innen über den dritten Bildungsweg, deren Zielsetzungen für die Aufnahme des Studiums der Wirtschaftswissenschaften mit einem höheren Gehalt und konkreten beruflichen Perspektiven benannt werden (vgl. Heibült 2016, S. 47).

Diese Ergebnisse decken sich in Teilen mit unseren eigenen Ergebnissen: Für die von uns interviewten Studierenden des Fachbereichs Wirtschaft sind gute Verdienstmöglichkeiten und berufliche Absicherung studiengangübergreifend ebenfalls wichtige Beweggründe in der Studienentscheidung, allerdings werden diese als Bestandteile des Bedingungsrahmens für ihre eigentliche individuelle Zielsetzung thematisiert. Insbesondere in den International Business-Studiengängen und im Bachelorstudiengang Betriebswirtschaft wird die Suche nach langfristiger Zufriedenheit durch Selbstverwirklichung in den Vordergrund gerückt. Als wesentliche Attraktoren wirken die in den Studiengängen verankerten Auslandssemester und/oder -praktika: Reisen scheint hier kein Ausdruck von Müßiggang sondern

schlichte Notwendigkeit bzw. selbstverständlicher Bestandteil der Qualifizierung zu sein. Bildlich gesprochen lässt sich die Studienfachwahl mit einer Vernunfttete vergleichen, als präventive Maßnahme gegen die Verfolgung eines Interesses an Sprachen oder Kulturen, das geradewegs auf eine brotlose Kunst zuführt. Dabei wird dem Fach Wirtschaft eine Multioptionalität zugeschrieben – der Abschluss wird als Schlüssel zu einer nahezu universellen Einsetzbarkeit in unterschiedlichsten beruflichen Feldern betrachtet; die ‚eigentlichen‘ Interessen können entweder im gewählten Studiengang untergebracht oder nach dem Abschluss im Zusammenhang mit der Stellensuche wieder aufgenommen werden.<sup>50</sup> Hierin besteht ein (naheliegender) Unterschied zu dem in Projektphase I untersuchten Fachbereich Architektur, bei dem Studienfach- und Berufswahl sehr viel stärker in Eins fallen.<sup>51</sup> Während Studierende des Fachs Architektur mit Aufnahme des Studiums bereits relativ klare Vorstellungen davon entwickelt haben, wohin es in der beruflichen Karriere gehen soll, klaffen bei Studierenden des Fachs Wirtschaft – mit Brändle (2014: 93f) gesprochen – die Studienmotive einerseits und Lebensziele andererseits weiter auseinander.

### 4.3 Fachinteresse und Kompetenzerwerb

Auf eine bei Studierenden betriebswirtschaftlicher Fächer dominierende Orientierung an Verdienstmöglichkeiten führt Groß (2013) schließlich zurück, dass ein Berufseinstieg zumeist unmittelbar nach dem Bachelorabschluss gewählt werde – viel seltener als in anderen Fächern folge die Aufnahme eines Masterstudiums (Groß 2013, S. 104). Hiermit korrespondiert der Befund, dass bei Studierenden der Betriebswirtschaftslehre an Fachhochschulen nur 1% Interesse an einer Promotion zeigen (vgl. Ramm/Multrus 2006, S. II). Der Vergleich der Fachbereiche Architektur und Wirtschaft im Rahmen der vorliegenden Studie deutet in eine ähnliche Richtung. In Interviews mit Studierenden der Architektur wurden akademische Laufbahnen zwar nicht unbedingt angestrebt, als eine Option neben der berufspraktischen Betätigung als Architekt\_in jedoch zumindest nicht ausgeschlossen. Anders im Fachbereich Wirtschaft:

*I: Und haben Sie jetzt schon einen konkreten Plan, ähm auf welche Stellen Sie sich bewerben möchten? Oder (.) ob Sie eh (.) dann einfach weiterstudieren, in die Wissenschaft gehen möchten?*

*W: Also, ich habe jetzt meine Bachelorarbeit schon abgegeben und da hab mich für den Masterstudiengang eingeschrieben.*

*I: Okay. (.) Und ähm mit dem Masterstudiengang möchten Sie dann in den //Beruf oder //*

*W: //Genau//*

*I: streben Sie eine akademische Laufbahn an?*

*W: Nein.*

*I: Okay.*

*W: Ich möchte definitiv arbeiten gehen“ (BS, ♀, Abschlussphase).*

Vor diesem Hintergrund scheint es sich bei einem geringer ausgeprägten Interesse an wissenschaftlichen Karrieren weniger um ein fachhochschulisches Phänomen zu handeln als um ein fachkulturelles. Ramm/Multrus (2006, S. IX) bemerken, dass ein Verzicht auf Wissenschaftlichkeit in der Anlage von Studiengängen der Betriebswirtschaftslehre den Kundenwünschen der eher berufspraktisch orientierten Studierenden dieses Faches entgegenkomme. Dies spiegelt sich auch in unseren Ergebnissen. Wird

<sup>50</sup> Diese Grundidee findet sich besonders verdichtet in einem neuen Typus handlungsleitender Orientierungen, den wir als „Biographische Suche“ bezeichnet haben (siehe ausführlich: Kap. 3.1).

<sup>51</sup> Godel-Gaßner/Rémon (2019, S. 165) stellen auch für die Studiengänge der Bereiche Medizin oder Lehramt fest, dass mit der Studienwahl in der Regel der Berufswahlprozess bereits abgeschlossen ist. Ramm/Multrus (2006, VII) diagnostizieren für die Betriebswirtschaftslehre eine Tendenz zur Offenheit in Bezug auf die Berufswahl, die stärker ausgeprägt sei als in anderen Fächern. Dies deckt sich mit unserer eigenen Einschätzung auf der Grundlage der Ergebnisse aus Projektphase I und II: Je vielseitiger das Spektrum der möglichen beruflichen Tätigkeitsfelder antizipiert oder imaginiert wird, an die der Abschluss in einem Studienfach anschlussfähig ist, desto wahrscheinlicher werden Suchbewegungen innerhalb des Studienfachs.

in den Interviews mit Studierenden nach Merkmalen guter Lehre gefragt, so wird dem Anwendungsbezug oberste Priorität beigemessen.<sup>52</sup> Einen Verzicht auf Wissenschaftlichkeit zugunsten des Kriteriums berufspraktische Verwertbarkeit beurteilen Ramm/Multrus (2006) aber als Nachteil einer Kundenorientierung von Hochschulen, da hiermit Defizite im Bereich der Schlüsselkompetenzen einhergehen würden. Diesen Rückschluss muss man nicht zwangsläufig teilen. So konstatieren Enderle/Kunz (2016, S. 183) in ihrem ethnographisch angelegten Vergleich der Studierkulturen unterschiedlicher Fächer am KIT Karlsruhe, dass insbesondere Studierende in den wirtschaftswissenschaftlichen Studiengängen sich durch ein gezieltes Sammeln von Zertifikaten und Referenzen auszeichnen. Hiermit soll ein freiwilliger informeller Kompetenzerwerb für die zukünftige berufliche Laufbahn nachweisbar gemacht werden. Eine Anleitung hierfür erfolgt etwa durch erfahrenere Studierende z.B. durch Artikel, die im Fachschaftsmagazin veröffentlicht werden. Tendenzen, sich neben dem Studium weiterzubilden und das eigene Können belegbar zu machen, finden wir auch bei den Studierenden der Fachhochschule Dortmund. In den Interviews ist beispielsweise die Rede von freiwilligen Einstufungstests, die als wichtig empfunden werden, um den eigenen Lernstand in Fremdsprachen besser einschätzen zu können, aber auch um das Fremdsprachenniveau eindeutiger und gemessen an objektiven Kriterien in der Bewerbungsmappe abbilden zu können. So betrachtet kann eine berufspraktische Orientierung von Studierenden auch dazu beitragen, außerhalb des Curriculums Kompetenzen zu erwerben (am konkreten Beispiel: neben der offenkundigen Erweiterung fremdsprachlicher Kompetenzen auch Selbstlernkompetenz).

Die Zielrichtung zur *Employability*, die anhand der Motivation zum Kompetenzerwerb bereits aufgeschienen ist, spiegelt sich auch in der Thematisierung der Prioritätensetzung, welche wir deckungsgleich in bereits vorliegenden Forschungsergebnissen der vergangenen 15 Jahre und in unseren Ergebnissen zu Studierenden des Fachbereichs Wirtschaft der Fachhochschule Dortmund ausmachen können. Danach gefragt, worauf es ankommt, lässt sich für die befragten Studierenden als Konsens zusammenfassen: Besonders optimistisch werden Arbeitsmarktchancen werden für diejenigen Absolvent\_innen eingeschätzt, die ihr Studium entweder besonders schnell oder knapp oberhalb der Regelstudienzeit abschließen und dabei mindestens eine gute Abschlussnote erreichen. In diesem Zusammenhang betonten Ramm/Multrus (2006, S. 11), dass die Erfolgsorientierung im Fach Betriebswirtschaftslehre nicht mit einer entsprechenden Arbeitshaltung korrespondiere, da nur jede/r Vierte hervorhebe, besonders viel für das Studium zu tun. Groß (2013, S. 97) stellt für Studierende der Wirtschaftswissenschaften zudem eine geringe inhaltliche Verpflichtung wie auch eine geringe Verpflichtung zur Anwesenheit in Lehrveranstaltungen fest. Die von uns eingangs beschriebene Gelassenheit der Studierenden im Fachbereich Wirtschaft der Fachhochschule Dortmund weist augenscheinlich zunächst in eine ähnliche Richtung. Kunz/Enderle (2016, S. 182ff) deuten die Zeitverwendung von Studierenden der Wirtschaftswissenschaften jedoch anders – nämlich als Ausdruck einer gesteigerten Effizienzorientierung und damit verbundenen Kosten-Nutzen-Erwägungen. Mit Verweis auf Studie *My Agenda* stellen sie fest, dass im Vergleich zu anderen Fächern das Studium der Wirtschaftswissenschaften auch in den Semesterferien mit einem hohen Zeitaufwand verbunden sei. Die in *My Agenda* untersuchten Studierenden gaben an, über das gesamte Studium hinweg konstant viel zu feiern, aber ohne dass dabei das Studium vernachlässigt werden würde: Stattdessen würden Ausgleichsaktivitäten und Auszeiten als Basis zur Erhaltung der eigenen Leistungsfähigkeit hervorgehoben. Alltagssprachlich ausgedrückt lässt sich von einem geringen semesterbegleitenden Lernpensum also nicht unbedingt auf Faulheit schließen – wenig zu tun, kann ebenso als Konsequenz eines guten Zeitmanagements oder des Anstrebens einer Work-Life-Balance aufgefasst werden.

---

<sup>52</sup> Das Qualitätsmerkmal Anwendungsbezug wird dabei nicht losgelöst von anderen Merkmalen guter Lehre thematisiert, sondern im Zusammenhang eines Ineinandergreifens verschiedener Fächer oder Lehrgebiete. Auch ein nachvollziehbares Aufeinanderaufbauen von Inhalten wird an diesen Kontext angeschlossen, da beispielsweise in konkreten Anforderungskonstellationen während eines Praktikums curriculare Logiken ‚plötzlich‘ verstanden wurden.

#### 4.4 Peerstrukturen und -beziehungen im Fachbereich Wirtschaft: Beziehungsbildung von der Sympathie zur Kooperation

Ähnlich wie die in Projektphase I untersuchten Studierenden des Fachs Architektur grenzen sich auch Studierende im Fachbereich Wirtschaft von einem Studierendentypus<sup>53</sup> ab, den sie in den Interviews als Partystudent\_in bezeichnen. Diese Abgrenzung erfolgt vor allem über zugeschriebene stereotype Eigenschaften: Es wird deutlich gemacht, dass das eigene Studium zielstrebig und ernsthaft vorangetrieben wird, wohingegen „Andere“ das Studieren als Vorwand zum Nichtstun zweckentfremden und mehr Interesse an WG-Partys oder Spring Break<sup>54</sup> aufbringen würden. Sie bedeutet hingegen nicht, dass sich die Studierenden gänzlich von einer studentischen Kultur des Feierns distanzieren, sondern dass Feiern – wie bereits weiter oben angedeutet – auch ein pragmatischer Stellenwert beigemessen wird. Retrospektiv werden Partys, die in der Zeit der Studieneingangsphase stattgefunden haben, beispielsweise als gute Gelegenheiten thematisiert, um Mitstudierende kennenzulernen, mit denen nachfolgend Lerngruppen gebildet werden konnten:

*„Erst hat man sich in den Kursen halt gesehen immer und dann hat der eine mal ne Party bei sich gemacht, der andere ne Party bei sich. Da hat man Kontakte geknüpft und dann hat man die besser kennengelernt und sich dann über das Studium unterhalten (.) ja hat sich in der Uni halt immer getroffen. Genau (.) dann sind wir zusammen essen gegangen. Ja und so hat sich dann das halt so entwickelt und man hat halt gemerkt, okay, der will wirklich das Studium auch durchziehen.“*  
(BS, ♂, Anfangsphase)

Die Abgrenzung gegenüber weniger leistungswilligen oder motivierten Studierenden geschieht in diesem Beispiel eher indirekt im Zusammenhang mit der Überprüfung und Feststellung des Gleichgesinnt-Seins. Bemerkenswert ist, dass zunächst überprüft wird, ob sich eine freundschaftliche Basis stabilisieren lässt, bevor Lernkooperationen eingegangen werden. Ähnlich werden Vorkurse als Gelegenheiten zum Kennenlernen thematisiert:

*„Also, wir haben uns alle in dem (Fach-)Vorkurs tatsächlich kennengelernt [...] weil, ich bin da unter anderem auch hingegangen, nicht weil ich Probleme mit (Fach) hatte, sondern weil ich mir dachte: „OK, dann kann ich schon mal Leute kennenlernen [...] dann bin ich nicht ganz alleine, wenn ich das Studium anfangen, dann kennt man schon mal Leute und das hat auch wirklich gut funktioniert, also wir sind immer noch befreundet [...] und da hat man dann schon gemerkt, wer ist genauso engagiert, wer hat Lust genauso viel zu machen, wer kann ((betont)), sach ich ma, genauso viel wie ich [...] und äh dann hat man sich halt mal in der Mittagspause zusammengesetzt und auch dann hinterher auch mal in der Freizeit und so kam das halt alles [...] Also man sucht ja schon irgendwie seine Freunde ((betont)), sach ich mal, nach denselben Eigenschaften, die man selbst hat, aus.“* (BS, ♀, Anfangsphase).

Die Vergemeinschaftung scheint auch in diesem Beispiel von der Sympathie zur Kooperation zu verlaufen und gestaltet sich damit etwas anders als in Projektphase I für das Fach Architektur festgestellt, in dem zunächst Motivation, Leidenschaft und Leistungsstärke beobachtet werden, bevor kooperative Bündnisse geschlossen werden. Obwohl Studierende im Fach Wirtschaft der Frage, ob man auch sozial miteinander zurechtkommt oder ‚sich mag‘, bei der Wahl ihrer Lernpartnerschaften einen höheren Stellenwert beizumessen scheinen, bedeutet das nicht, dass diese Beziehungen deshalb weniger pragmatisch genutzt werden. Vielmehr scheint Konsens zu sein, dass Studieren gemeinsam *einfach einfacher* ist:

*„Ich find das enorm ((betont)) wichtig, also (.) so ne/einfach so n (.) Rückhalt quasi zu haben, wenn man ma ne Frage hat, dass man nich alleine dasteht, dass man sich nich durchs Internet wühlen muss [...] dann mal einfach fragen kann »hey*

---

<sup>53</sup> Der Typusbegriff ist an dieser Stelle irreführend: In unserem Datenmaterial zu den Fächern Architektur und Wirtschaft taucht diese Figur nur als Fremdzuschreibung auf – nicht als handlungsleitende Orientierung, die wir stellenweise ebenfalls als Typen bezeichnen. Wir meinen damit, dass Studierende einige ihrer Mitstudierenden als solche Partystudent\_innen typisieren. Diese Art der Typisierung kann auch die Funktion haben, das Limit des Müßiggangs innerhalb der Peerkulturen von Fächern auszuhandeln („wie viel Auszeit ist legitim?“).

<sup>54</sup> Dt. Frühlingsferien: Spezielle Reise- und Partyveranstaltung für Studierende mittlerweile kommerzialisiert bzw. als Pauschalangebot buchbar. Erste Eindrücke vermittelt der Wikipedia-Artikel zur Historie dieses Events.

*wie war das nochmal, kannst mir das kurz erklären?» dann kommt ne Sprachnachricht, und dann () schwupp hat man das!“ (BS, ♀, Anfangsphase).*

Aus Kontakten, die in der Studieneingangsphase geknüpft werden, scheinen sich relativ dauerhafte Beziehungen zu entwickeln, wie in diesem Beispiel:

*„W: (...) War natürlich ganz anders als in der Schule, das ist klar. Aber (...) also ich fand jetzt nicht, dass es eine sehr große Umstellung war. Klar, man muss selbstständig sich mit den Inhalten auseinandersetzen. Man muss selbstständig lernen. Aber da hatte ich nie so Probleme mit. [...]“*

*I: Und haben Sie das eher alles allein gemacht oder haben Sie Anschluss gefunden an irgendeine Gruppe?*

*W: Ehm Ja, ich habe direkt ein paar Leute kennengelernt, mit denen das auch immer noch besteht. [...] Also, direkt am Anfang einen ganz guten Einstieg gehabt. Klar, es kamen immer mal wieder Neue dazu [...] aber so der Kern in Anführungsstrichen, den man direkt so kennengelernt hat, der besteht tatsächlich noch.*

*I: Und mit denen arbeiten Sie da, wo es geht, dann auch immer noch zusammen?*

*W: Ja. Also auch für Lerngruppen oder gemeinsame Präsentationen.“ (BS, ♀, Abschlussphase).*

In den Interviews ist durchweg von Gruppenförmigkeit die Rede, seltener von Zweierkonstellationen. Einzelgänger\_innen werden eher als Ausnahmen betrachtet und anscheinend sogar etwas kritisch oder mitleidig bäugelt. Von einem schlechten Betriebsklima, das von Konkurrenz und Anonymität geprägt ist, wie es Ramm/Multrus (2006, S. VI) für die Wirtschaftswissenschaften diagnostiziert haben, kann mit Blick auf unser Datenmaterial nicht die Rede sein. Auch die Konsequenz daraus – eine geringe soziale Kompetenzentwicklung oder Teamfähigkeit – kann im Rahmen der vorliegenden Studie nicht bestätigt werden. Gleichwohl werden in den Interviews auch Konflikte mit Mitstudierenden thematisiert, die beispielsweise dann entstehen, wenn in Anforderungssituationen auf unterschiedliche Ebenen der sozialen Beziehung Bezug genommen wird.<sup>55</sup>

Insgesamt entsprechen unsere diesbezüglichen Eindrücke also eher dem Befund bei Enderle/Kunz (2016, S. 183), dass die Orientierungsphase vor Studienbeginn gemeinschaftsstiftend wirkt und die in der Orientierungswoche stattfindenden rituellförmigen kommunikativen Handlungen (Feiern/Trinken) einen Zusammenhalt stiften, der sich z.T. als über das gesamte Studium hinweg als stabil erweist. Es bleibt zu relativieren, dass Studierende unter ‚normalen‘ Rahmenbedingungen Peer-Anschluss finden, der als Arbeitsbündnis, Freundeskreis, Unterstützungsressource aufgefasst werden kann und sich allem Anschein nach auf die Studienzufriedenheit auswirkt. In neuerer Zeit stellt sich jedoch die Frage, wie dieses wichtige Element der hochschulischen Sozialisation unter Pandemiebedingungen und im Zusammenhang mit einer digitalen Studieneingangsphase substituiert werden kann.<sup>56</sup>

---

<sup>55</sup> Zu dieser eher abstrakten Aussage ein kurzes verallgemeinertes Beispiel: Stellt eine freundschaftlich verbundene Lerngruppe auch eine Arbeitsgruppe im Zusammenhang der Leistungserbringung (Studienleistung, Modulleistung, benotete Gruppenarbeit, o.ä.) dar, so kann es bei unterschiedlichen Leistungsniveaus oder -ansprüchen zu Konflikten kommen, in denen sich die eine Seite auf das kooperative Arbeitsbündnis und seine Normen bezieht („Du hättest Deinen Teil erledigen bzw. etwas Gutes abliefern müssen!“) und die andere Seite sich auf den freundschaftlichen oder solidarischen Zusammenhalt bezieht („als mein/e Freund/in hättest Du dafür Verständnis haben müssen, dass ich unter den gegebenen Umständen nicht die von Dir erhoffte Leistung bringen konnte“ bzw. „Du, als mein/e Freund/in, hättest mich gegenüber dem/der Prüfer/in decken müssen“). Solche und ähnliche Situationen werden als Einschnitte erzählt, die sich wegen einer entgegengesetzten Prioritätensetzung nicht zur beidseitigen Zufriedenheit auflösen lassen. Hinweise darauf, dass Gruppenarbeiten im hochschulischen Kontext ganz unabhängig von freundschaftlichen Verbindungen innerhalb der Arbeitsgruppen Handlungsprobleme aufwerfen, finden sich auch in den Beiträgen von Werner et al. (2016) und Fiebig et al. (2018).

<sup>56</sup> Im Forschungszusammenhang von Studienstart Ruhr bildet sich aktuell eine entsprechende Schwerpunkt-Arbeitsgruppe „Selbstorganisiertes Lernen in Lernräumen und -gruppen“ heraus: <https://www.ruhrfutur.de/aktuelles/studienstart-ruhr>.



## 5. Perspektiven auf Studierende von Lehrenden im Fachbereich Wirtschaft<sup>57</sup>

*Im Anschluss an die in Projektphase I (Architektur) ausgearbeitete Typologie handlungsleitender Orientierungen von Studierenden stellte sich die Frage, ob und inwiefern Lehrende im hochschulalltäglichen Umgang Charakteristika dieser Studierendentypen erkennen und wahrnehmen oder gegebenenfalls auch eigene Typisierungen entwickeln. Um Aufschluss darüber zu erhalten, welche Vorstellungen von Studierenden sich im Lehrhandeln niederschlagen und in welcher Relation Lehrhandeln und studentische Praktiken stehen, wurden in Projektphase II (Wirtschaft) Interviews und informelle Gespräche mit Lehrenden geführt und hermeneutisch ausgewertet. Anders ausgedrückt galt unser Interesse dabei auch der Frage, ob und inwieweit Studierende ihre Selbstdeutungen gegenüber Lehrenden zum Ausdruck bringen und entsprechend verstanden werden. Es lässt sich vorwegnehmen, dass in den Datenmaterialien durchweg sensible Antennen für Studierende und ihre Bedarfe zum Ausdruck gebracht werden. Die Selbstdeutungen der Studierenden und ihre Fremdwahrnehmung durch die Lehrenden zeigen in vielerlei Hinsicht Schnittmengen. In den Beschreibungen von typischen Eigenschaften der (Wirtschafts-)Studierenden durch Professor\_innen finden sich deutliche Überschneidungen mit den in der Typologie handlungsleitender Orientierungen skizzierten Selbstdeutungen und -verständnissen von Studierenden. Insbesondere die Orientierungen „pragmatische Selbstverwirklichung“ und „biographische Suche“ werden in den Interviews von Lehrenden klar umrissen. Dies deutet grosso modo auf eine Heterogenitätssensibilität der Lehrenden hin, wie sie für Hochschulen unter heutigen Rahmenbedingungen in verschiedenen Diskursthemen im Kontext der Hochschulentwicklung als relevant markiert wird (Öffnung der Hochschulen, Diversity, Inklusion, Habitussensibilität und dergleichen mehr). Es geht in der nachfolgenden Ergebnisdarstellung hingegen ausdrücklich nicht um die Entwicklung einer Typologie handlungsleitender Orientierungen von Lehrenden als Äquivalent der in Kap. 3 vorgestellten Typologie handlungsleitender Orientierungen von Studierenden.<sup>58</sup>*

### 5.1 Spiegelung der handlungsleitenden Orientierungen durch Lehrende

Zunächst lässt sich konstatieren, dass antizipierte Biographien, Studienmotivation und -leistung von Studierenden im engen Zusammenhang mit vorheriger Berufsausbildung verhandelt werden. Diese wird teils als Motivationsfaktor, um überhaupt erst ein Studium aufzunehmen, hervorgehoben. Ferner werden Studierende mit vorangegangener (und nicht zwangsläufig fachlich einschlägiger) Ausbildung von einigen Lehrenden als motivierter, als zielstrebig und planvoller umschrieben: Dies betrifft dabei sowohl Lern- und Prüfungsverhalten im Studium selbst als auch die Planung des gesamten Lebenslaufs:

*„was ich schon feststelle ist, dass die, die Berufserfahrung haben, einerseits disziplinierter im Studium sind also die haben eher die Selbstdisziplin Arbeit in irgendwas rein zu stecken und die haben auch schon eine konkretere Vorstellung »warum mach ich das jetzt?« und damit verbunden auch die Zielsetzung, wo sie hinwollen und (.) ja (.) durch die Disziplin auch einen besseren Erreichungsgrad letztendlich“ (Interview Fichte).*

Das in diesem Beispiel positiv konnotierte Studierverhalten wird als Folgewirkung vorheriger Erfahrungen aufgefasst, die aus der Sozialisation innerhalb von Berufsausbildungen resultieren: (Selbst-)Disziplin wird als Eigenschaft denjenigen Studierenden zugeschrieben, die schon eine Berufsausbildung abgeschlossen haben. Bezogen auf die Typologie handlungsleitender Orientierungen (3.1) wird in dem Interviewausschnitt der Typus *pragmatische Selbstverwirklichung* (3.3) umrissen, indem die Dimensionen Studienaufnahme und Zukunftsorientierung erläutert werden. Das Besondere (die Zielstrebigkeit in der Karriereorientierung) tritt allerdings erst vor dem Hintergrund des Allgemeinen besonders hervor, d. h. indirekt spiegelt sich in diesem Interviewausschnitt auch der Typus der *biographischen Suche*

---

<sup>57</sup> Nachfolgend wird verallgemeinert die Rede von Lehrenden und im Singular von Lehrperson (Neutrum) sein. Die Benennung der Interviews nach Bäumen ohne Spezifizierung des Geschlechts der Interviewpartner\_innen dient der Anonymisierung und Maskierung der Daten. Mundartliche und sprachliche Besonderheiten wurde ebenso wie Nennungen von fachlichen Teil- und Interessengebieten aus den Zitaten entfernt, um keine Rückschlüsse darauf zuzulassen, wer genau welche Auffassung vertreten hat. Wir danken allen Interviewpartner\_innen an dieser Stelle für ihre Gesprächsbereitschaft und für ihre Offenheit.

<sup>58</sup> Dies würde von unserer eigentlichen Frage zu weit weg führen und außerdem methodische Schwierigkeiten auf der Ebene der Feldzugänge mit sich bringen, die an dieser Stelle nicht diskutiert werden können. Gleichwohl finden sich in der Literatur solche Versuche – zu handlungsleitenden Orientierungen in der MINT-Lehre und den damit verbundenen Implikationen für das Diversity Management an Hochschulen vgl. beispielsweise Brocke et al. 2020.

– angezeigt durch den Komparativ („besser“). Wer mit klaren Vorstellungen darüber, auf welchen Karriereweg hin studiert wird, ein Studium aufnimmt, wird nach der hier zitierten Auffassung besser abschneiden.<sup>59</sup> Dabei scheint Disziplin diesem Verständnis zufolge auf der bereits zuvor durchlebten Erfahrung zu basieren, dass sich langjährige Ausbildungen auf lange Sicht auszahlen, in Form einer zertifizierten Qualifikation, aus der sich Ressourcen schöpfen lassen. Nahezu identisch klingt zunächst der nachfolgende Ausschnitt:

„Also wir haben Leute, die ne Lehre gemacht haben, die viel besser wissen wo es langgeht. [...] Aber man findet auch dort Leute darunter, die eigentlich auch immer noch recht orientierungslos sind“ (Interview Ahorn).

Bei genauerem Hinsehen zeigt sich eine Relativierung. Was durch die Lehrperson wahrgenommen wird, ist eine Wiederaufnahme biographischer Suchprozesse, durch einen Ausstieg aus dem Beruf und den Beginn eines Studiums, die man als scheinbare Durchmischung der Orientierungen *pragmatische Selbstverwirklichung* und *biographische Suche* umschreiben könnte. Wir machen innerhalb Typisierungen von Studierenden seitens der Lehrenden also eine weitgehende – wenn auch nicht uneingeschränkte – *Tendenz* aus, stringentes und planvolles Studierverhalten mit entsprechenden Zukunftsentwürfen auf vorherige Berufsausbildungen zurückzuführen.

Auch in anderen Interviews zeigt sich eine eigenständige Typisierung durch Lehrende als Fremdschreibung, die nahe an dem von uns aus den Interviews mit Studierenden herausgearbeiteten Typus *pragmatische Selbstverwirklichung* als bildungsbiographische Selbstzuschreibung liegt: Die Entscheidung, ein Studium aufzunehmen, das möglichst viele inhaltliche Übereinstimmungen mit der zuvor absolvierten Berufsausbildung aufweist, um anschließend über bessere Verdienstmöglichkeiten im Ausbildungsberuf zu verfügen wird dabei aber häufiger mit dem Merkmal ‚intrinsisch motiviertes fachliches Interesse‘ in Einklang wahrgenommen – ein Merkmal, das der Typologie handlungsleitender Orientierungen zufolge eher für den Typus *akademische Identifikation* elementar wäre.<sup>60</sup> In den Darstellungen durch die interviewten Lehrenden überlappen diese beiden Typen jedoch bzw. werden als *die Motivierten/Interessierten* oder *die Leistungsstarken* zusammengefasst. Motivation, Interesse und Leistungsstärke werden dabei nicht an klassischen Vorstellungen von Hochschulreife festgemacht. Die Unterschiedlichkeit der Bildungswege wird durchweg hervorgehoben. Lehrenden scheint durchaus bewusst zu sein, dass nicht alle Studierenden der Fachhochschule Dortmund ihre Hochschulzugangsberechtigung am Gymnasium in Form eines Vollabiturs erworben haben. Für den Fachbereich Wirtschaft stellt sich diesbezüglich als Konsens dar, dass dieses Kriterium aber auch nicht als entscheidend für den Studienerfolg angesehen wird. Man könnte sagen, dass diejenigen Studierenden, die über eine abgeschlossene Berufsausbildung verfügen, durch manche Lehrende einen Vorschuss an Anerkennung für ihr Vorwissen, ihr Leistungsvermögen und ihr Fachinteresse erhalten:

„Zu Dualstudierenden und Auszubildenden sehe ich einen großen Unterschied, weil sie zum einen erst mal mit einer ganz anderen Erwartung in diesen Lebensabschnitt starten als andere Studierende. Studierende wollen die Studienzeit genießen, ihren Abschluss erfolgreich machen und haben eine ungefähre Vorstellung von dem, wie der Beruf danach sein soll. Auszubildende hingegen haben ja vom Zeitrahmen her schon einen ganz anderen Planungshorizont, die planen auf zweieinhalb oder drei Jahre je nachdem, ob sie verkürzen oder nicht, haben sich in der Regel ihren Ausbildungsplatz mit sehr viel Bedacht gewählt, weil es heutzutage ein Markt ist, auf dem Unternehmen viel dafür tun müssen, geeignete Auszubildende zu akquirieren. Es ist nicht mehr so wie vor zehn Jahren noch, dass die Unternehmen sich die Auszubildenden aussuchen können. Heutzutage ist man schon eher froh, wenn man gute findet“ (Interview Erle).

---

<sup>59</sup> Ähnlich: „Wer nach einigen Jahren Berufspraxis sich bewusst noch mal entscheidet, sich in der Freizeit mit einem Studium zu quälen, der ist einfach motivierter und disziplinierter als jemand, der das als Fortsetzung der Schule betrachtet“ (Interview Holunder). In dieser Sequenz liegt der Akzent jedoch deutlicher auf der möglichen Nutzung des Bildungsmoratoriums zur Ausdehnung der Jugendphase.

<sup>60</sup> Man kann hierin auch einen Hinweis darauf sehen, dass Studierende, die über fachliche Vorkenntnisse verfügen und diese in der Lehrveranstaltungsinteraktion erkennbar werden lassen, durch Lehrende möglicherweise ‚automatisch‘ auch als interessierter wahrgenommen werden. Eine Gleichsetzung von Vorwissen mit Fachinteresse deutet sich zumindest an.



Auch in anderen Interviews werden Studierende danach unterschieden, ob das Studium unmittelbar nach dem Schulabschluss, nach einer abgeschlossenen Ausbildung oder als duales Studium aufgenommen wird – und Studierende mit berufspraktischer Vorerfahrung kommen dabei allem Anschein nach in der Wahrnehmung der von uns interviewten Lehrenden besser weg. Es scheint stellenweise fast, als sei das klassische Verhältnis von Berufsausbildung und Hochschule umgekehrt worden: Galt in früheren Zeiten als konsensfähiges Vorurteil, dass diejenigen mit den besten Schulabschlüssen sich für ein Studium einschreiben und die Übrigen in Berufsausbildungen strömen, so wird in der Rede von den Leistungsunterschieden zwischen beruflich vorqualifizierten Studierenden und Dual-Studierenden im Verhältnis zu Schulabsolvent\_innen die Einschätzung zum Ausdruck gebracht, dass der Weg an die Hochschulen nunmehr insbesondere auch von denjenigen gesucht wird, die bei der Bewerbung um einen Ausbildungsplatz vermutlich keine guten Chancen gehabt hätten und das hochschulische Angebot zur Nachqualifizierung und Selbstoptimierung nutzen wollen.

Eine ähnliche Vorstellung von (jüngeren) Studierenden als Unentschlossene schwingt auch in der Thematisierung der handlungsleitenden Orientierung *biographische Suche* mit, die von den interviewten Lehrenden in unterschiedlicher Art wahrgenommen wird. Auf der einen Seite wird eine gewisse Unentschlossenheit Studierender zur Kenntnis genommen und als Normalzustand des Übergangs zwischen Jugendphase und Erwachsenenalter bewertet:

„Da ist ein großer Anteil an Studierenden, die einfach sich auch erstmal orientieren“ (Interview Ahorn).

Dieser Anteil an Studierenden wird im Kontext der zitierten Äußerung als vergleichsweise jung beschrieben. Es sind Diejenigen gemeint, die mit dem G8-Abitur zum Teil bereits als Minderjährige an die Hochschulen kamen. Im Einklang mit der Typologie, die aus den biographischen Selbstdeutungen der Studierenden entwickelt wurde, wird durch die Lehrperson hervorgehoben, dass nicht nur die konkrete Berufsentscheidung mit Aufnahme des Studiums noch nicht getroffen wurde, sondern dass solche Studierende „die einfach sich auch erstmal orientieren“ wollen, auch mittel- oder kurzfristig noch keine klare Perspektive entwickelt haben. Dabei wird die Tatsache, dass Studierende ein Studienfach zunächst (auch über mehrere Semester hinweg) ausprobieren<sup>61</sup> nicht per se negativ bewertet oder gar verurteilt. Der Feststellung wird hinzugefügt, dass sich Studierende in einigen Fällen aber auch nicht darüber im Klaren seien, ob das gewählte Fach oder der Studiengang überhaupt für sie geeignet sind oder diese Frage zu spät oder gar nicht stellen:

„[Es gibt Studierende,] die einfach das vielleicht auch nicht schaffen. Es ist doch besser am Anfang als// ich habe auch die Fälle gehabt, wo die dann im dritten Versuch waren und eigentlich schon ihre Bachelorarbeit in der Schublade liegen hatten. Was macht man dann?“ (Interview Ahorn).

Als Ursache solcher Fälle von Fehlentscheidungen wird durch die zitierte Lehrperson ferner angenommen, dass sich die betroffenen Studierenden nicht ausreichend informiert haben, wobei als solide Entscheidungsbasis davon ausgegangen wird, dass es nicht ausreicht, sich ausschließlich über eine Sache zu informieren sondern dass es stattdessen darum geht, mehrere Möglichkeiten vergleichend zu überprüfen.

„Betriebswirtschaft ist schon ein relativ schwieriger Studiengang, was die Motivationslage angeht, weil man da häufig merkt, dass die Studierenden selber nicht so ganz genau wissen, was sie sich darunter vorstellen oder mit welcher Erwartungshaltung sie in das Studium gehen. Ich bin öfter mal () überrascht () nicht positiv (((lacht))), wenn ich dann die Studierenden frage »Was stellt ihr euch denn vor, was ihr macht, wenn man das Studium durchläuft?« wo ich dann auch versuche, etwas über Interessenlagen zu erfahren und oftmals dann eher so ein Schulterzucken bekomme, so nach dem Motto »ja, ich weiß noch nicht, ich schaue noch« und wo man dann schon den Eindruck hat, dass es einige Studierende gibt, die nach dem Motto »wer nichts wird, wird Wirt!« (((lacht))) also anders gesagt »ich hab keine speziellen Begabungen, Interessen – also mach ich mal das, was die breiteste Basis bietet. Dann nehme ich halt Betriebswirtschaft!«. Das ist manchmal schon schwierig, [(Kürzung;)] auch im] Studiengang Wirtschaftsinformatik, da sind noch viel mehr Studierende, denen ich

<sup>61</sup> Einige der Interviewpartner\_innen begreifen diesen Umstand als notwendige persönliche Entwicklungsphase und Teil der Selbstfindung. Die eventuelle Einsicht der Studierenden, dass das Fach nicht den persönlichen Interessen und den beruflichen Zukunftsvorstellungen entspricht, wird vielmehr als Gewinn für die Studierenden selbst begriffen. Hierauf gehen wir in der Diskussion ausgewählter Ergebnisse für einen möglichen Praxistransfer (Kap. 7.3) erneut ein.

geraten hätte, dass sie sich das bitte nochmal überlegen, ob sie das richtige Studienfach ausgewählt haben und reihenweise Studierende, die sich überhaupt keine Vorstellung machen, was sie da machen wollen und so ganz wenig Affinität haben zu den fachlichen Voraussetzungen und da vielleicht eher auch der Hintergedanke ist »Wirtschaftsinformatik ist sehr gefragt, da kann man gut Geld verdienen« [...] wo man feststellen muss, es ist nicht jedermanns Sache: Wenn man nicht totunglücklich sein will, weil man sich abquält und es nicht auf die Reihe bekommt, dass man schon klar machen muss, dass man eine gewisse fachliche Affinität mitbringen muss, sonst wird das nichts“ (Interview Oleander).

Anschaulich wird hier das Ausmaß der Bedeutung, die einer fachlichen Begabung und einer zumindest rudimentären fachkulturellen Identifikation in Form von Fachinteresse beigemessen werden kann, aber nicht muss. Anders als in den vorhergehenden Beispielen wird hier ein Unverständnis dahingehend zum Ausdruck gebracht, dass Studienentscheidungen unter Umständen weniger an einem Interesse am Fach festgemacht werden als an einem Interesse an Geld. Das „ich weiß noch nicht, ich schaue noch“, welches auf eine Erfahrung mit dem Typus *biographische Suche* schließen lässt, wird von der Lehrperson als Indiz für eine fehlende Eignung für Studienfach und Studiengang aufgefasst. Weder über eine Karriereperspektive noch über eine Präferenz für Spezialisierungen in Form fachlicher Vertiefungen zu verfügen, wird in diesem Beispiel gleichgesetzt mit Defiziten in den nötigen Voraussetzungen, um die Leistungsanforderungen in den jeweiligen Studiengängen zu bewältigen. Ein auch in der Freizeit und über die formalen Pflichtinhalte hinaus verfolgtes Interesse an Wirtschaft im weitesten Sinne, erscheint für einige Lehrende also als konstitutiv für eine fachkulturelle Identifikation und für ein erfolgreiches Studium.

### Biographische Selbstdeutungen Studierender und Typisierungen Lehrender in Relation

	↓ Biographische Selbstdeutung (Studierende) ↓				
Typus	AI Akademische Identifikation	KS/PS Kreative oder Pragmatische Selbstverwirklichung	BS Biographische Suche	AV Ambivalente Verpflichtung	PE Pragmatische Emanzipation
Motivation (Studienentscheidung)	<i>Fach und/oder Beruf</i>		<i>Identität *</i>	<i>Extrinsische Einflüsse **</i>	
Typisierung ****	<b>Leistungsstarke *****</b>		<b>Unentschlossene *****</b>	<b>Desinteressierte, Uninformierte ***** , Uninspirierte</b>	
	↑ Typisierung Studierender (Lehrende) ↑				
<p>* Identitätsarbeit: Suche nach einer beruflichen Zukunftsperspektive, die dem Ich – dem Selbstbild - entspricht                      ** „Studieren für Andere“ (z.B. auf Wunsch der Familie oder um Anderen etwas zu beweisen (etc.))                      *** z.B. unklare Vorstellung vom Studium (Hochschulsozialisation und/oder Vorwissen entsprechen nicht der ‚klassischen‘ Vorstellung von Hochschulreife bzw. Studierfähigkeit: Defizite im wissenschaftlichen Arbeiten, unselbständige Arbeitsweise, wenig erkennbares Engagement, wenig erkennbare Begeisterungsfähigkeit), keine klare berufliche Perspektive                      **** Spiegelung der biographischen Selbstdeutungen in der Charakterisierung von Studierenden durch Lehrende                      ***** Als charakteristische Kennzeichen werden thematisiert: ausgeprägtes Fachinteresse, erkennbares Vorwissen, bereits vorliegende berufliche Qualifizierung (nicht zwangsläufig im Umfeld des Fachs)                      ***** Unterschiedliche Akzeptanz, z.T. Erwartung an Studierende, dass Suchbewegungen mit der Aufnahme des Studiums abgeschlossen sind; Wendung identischer Merkmale von der Positiv- zur Negativkonnotation                      ***** in verschiedener Hinsicht: Studierende, die ich vor der Studienentscheidung nicht darüber informiert haben, worum es im Fach und Studiengang geht, welche beruflichen Perspektiven mit einem Abschluss offen stehen – aber auch: Studierende, die sich nicht mit Studienordnungen und/oder Modulplänen befassen</p>					

ABB. 9: Biographische Selbstdeutungen Studierender und Typisierungen Lehrender in Relation

Ob und wie eine solche Feststellung von Uninformiertheit oder fachlicher Indifferenz als Anlass aufgegriffen wird, die betreffenden Studierenden zu einer grundsätzlichen Selbstreflexion über die Studienfachwahl anzuregen, unterscheidet sich von Lehrperson zu Lehrperson. Während es auf der einen Seite

Lehrende gibt, die eine wahrgenommene unzureichende Passung in persönlichen Gesprächen mit Studierenden direkt ansprechen, finden sich umgekehrt auch Lehrende, die derart explizite Versuche der Einflussnahme unterlassen und sich in ihrem Lehrhandeln auf die übrige Studierendenschaft konzentrieren. Im Vergleich von Erzählpassagen zum Lehrhandeln, die sich auf den Umgang mit unterschiedlich motivierten Studierenden beziehen, finden wir also Divergenzen – oder anders: Werden von verschiedenen Lehrenden identische Charakteristika von Studierenden benannt, so bedeutet das nicht, dass die daraus resultierenden Formen des Umgangs ebenfalls identisch sein müssen. Um bei dem Beispiel zu bleiben: Wird die Orientierung *biographische Suche* akzeptiert oder toleriert, also etwa als Normalität im Zusammenhang mit dem Erwachsenwerden und dem Übergang ins Berufsleben thematisiert, so werden andere Haltungen gegenüber dieser Studierendengruppe expliziert als von Lehrenden, die den Studienbeginn als notwendigen Abschlusspunkt ‚jugendlicher‘ Suchbewegungen auffassen. Letztere tendieren dazu, die relative Offenheit und Unentschlossenheit in Bezug auf Vorabfestlegungen der beruflichen Laufbahn als fachliches Desinteresse zu verstehen.

## 5.2 Diversität des Lehrhandelns und Spiegelung studentischer Bewältigungsmodi

Die Wahrnehmung eines vermeintlichen Desinteresses wird in den Interviews ganz unterschiedlich thematisiert, wobei die Konsequenzen dieser Wahrnehmung für das Lehrhandeln ebenfalls variieren können. Es spielt dabei eine Rolle,

- ob die Ursachen für die wahrgenommenen Reaktionen von Studierenden im *Aufbau des Studiengangs* bzw. bei der *Beschaffenheit des eigenen Fachgebiets* gesehen werden<sup>62</sup>
- oder bei *der eigenen didaktischen Umsetzung* der Lehrveranstaltung
- oder ob *Eigenschaften der Studierenden und ihres Vorwissens* als ursächlich angenommen werden.

Beispielsweise in dem nachfolgenden Interviewausschnitt gelangt die Lehrperson in eine Selbstreflexionsschleife:

*„also ich weiß, dass ich eine Möglichkeit habe mit unterschiedlichen Zugängen den Kandidaten das Bearbeiten des Erlernen des Stoffes leichter zu machen, bin aber noch nicht da, wo ich hinwill. Ich habe mir für dieses Semester eine andere Einleitung der Lehrveranstaltung „X“ überlegt. Meine letzte Einleitung, die ich mir vor dem vorletzten Semester überlegt habe, die hat nicht funktioniert. Also ich habe nicht gespürt an den Reaktionen der Teilnehmer, dass ich so den Effekt ausgelöst habe, den ich auslösen wollte, jetzt hab ich mir eine neue Einführung ins Fachgebiet überlegt. Mal sehen wie die klappt, also das ist laufend in Überarbeitung und ich bin mittlerweile aber auch so weit, dass ich wahrscheinlich das Lehrgebiet ein bisschen aufräumen werde und ein paar Dinge, die/ also Sie müssen das nicht falsch verstehen, ich weiß, was eine Bachelorveranstaltung ist und ich weiß, was dazugehört und was nicht dazugehört“ (Interview Birke).*

Die inhaltliche Optimierung der Lehrveranstaltung wird von der Lehrperson als permanente Aufgabe beschrieben und als Herausforderung angenommen. Durch das Curriculum einerseits und das fachliche Selbstverständnis andererseits ist ein Rahmen abgesteckt, innerhalb dessen die Lehrperson nicht nur bereit ist sondern es als Auftrag zu betrachten scheint, sich auf die Bedarfe der Studierenden einzulassen. Diese werden von der Lehrperson an den beobachtbaren Reaktionen der Teilnehmenden auf die Lehrveranstaltungsperformance gemessen (hierfür spricht die Rede vom „spüren“ – wäre das Feedback aus den Lehrevaluationen ausschlaggebend, wäre wahrscheinlich eher die Rede davon, kritische Rückmeldungen zur Kenntnis zu nehmen o. ä.). Die Ursache für ein als unzureichend empfundenes fachlich-inhaltliches Interesse werden also bei sich selbst oder (besser gesagt) bei den eigenen Strategien und Konzepten der Wissensvermittlung gesucht. Auf der anderen Seite ist die Rede von einer Reduzierung des Lernstoffs. Die Erläuterung zu „aufräumen“ wird abgebrochen – die Lehrperson wendet sich der Interviewerin zu, um einen möglicherweise bei der Interviewerin ausgelösten Eindruck zu korrigieren, indem auf einen geteilten Wissensbestand zur Lehrerfahrung verwiesen wird. Es scheint

<sup>62</sup> Relativierungen finden sich beispielsweise in Bezug auf Pflichtmodule und sogenannte kritische Fächer: So wird Desinteresse damit begründet, dass die Lehre in Wahlmodulen sich angenehmer gestaltet als in Pflichtmodulen oder dass dem Fachgebiet ein Ruf als Angstfach mit hoher Durchfallquote vorauseilt.

der Lehrperson wichtig zu sein, durch die Interviewerin als jemand verstanden zu werden, der Studierende nicht durch ein überkomplexes ‚Zu viel‘ an Lernstoff überfordert. Die Lehrperson macht deutlich, genau zu wissen, was in eine Bachelorveranstaltung gehört und was nicht (und das auch schon vor der Aufräumaktion gewusst zu haben). Nichtsdestotrotz wird zum Ausdruck gebracht, dass die Lehrperson die Verantwortung für einen guten Zugang der Studierenden zum Fachgebiet und für die Beförderung einer Motivation aus dem Interesse für den Lernstoff heraus bei sich selbst sieht. Es sind also nicht die Studierenden, die an sich arbeiten müssen, Arbeitstechniken vielleicht noch nicht kennen oder zu unmotiviert sind, sondern es gilt, die Lehrveranstaltung zu verbessern.<sup>63</sup>

Nehmen Lehrende hingegen an, dass die Ursachen dafür, dass es Schwierigkeiten in der Vermittlung von Lehrveranstaltungsinhalten gibt, bei den Studierenden liegen, so gestaltet sich das Lehrhandeln in der Konsequenz anders. Ein Beispiel hierfür wäre eine Herstellung von Transparenz, in der verdeutlicht wird, welche Kenntnisse und/oder Fähigkeiten als vorhanden vorausgesetzt werden:

*„ich gebe vor, wie ich mir das vorstelle, sage aber gleichzeitig auch immer dazu, dass ich davon ausgehe, dass sie das alles in ihrer Schule oder in ihrer Ausbildung schon zu Genüge gelernt haben. Ich fange also nicht bei Adam und Eva an, sage aber trotzdem nochmal, was mein Erwartungshorizont ist“ (Interview Erle).*

Die Lehrperson gibt etwas vor – etwa ein Beispiel, eine Musterlösung oder eine Kriterienliste. Die Studierenden erhalten also eine kurze Unterweisung, Anleitung oder zumindest Erläuterung in Bezug auf die Leistungsanforderungen. Zugleich wird aber ein Stück Verantwortung für die Erfüllung der Mindestanforderungen an die Studierenden zurückgegeben, da die Lehrperson deutlich macht, wofür sie nicht zuständig ist. Wer also im Zuge der Vorgabe für sich feststellt, dass vorausgesetzte Grundlagen fehlen, ist damit auf sich selbst gestellt, da die Lehrperson durch ein implizites Verständnis von Hochschulreife von sich weist, dafür zuständig zu sein, Versäumnisse der Schule oder Ausbildungsstelle zu kompensieren. In einer anderen Variante des Lehrhandelns kann im Kontrast dazu versucht werden, Leistungsfähigkeit von Studierenden durch eine nachträgliche Vermittlung von Basics zu fördern:

*„zum Beispiel bespreche ich in meinen Vorlesungen auch Presseveröffentlichungen mit den Studierenden und lasse die Studierenden lesen/ schon allein, um die Lesekompetenz zu fördern, die nicht mehr immer so vollkommen selbstverständlich ist, also dieses schnelle Lesen, aber mit gezieltem Blick für die wichtigen Dinge und das nutze ich auch, um Begriffe zu klären, weil erstaunlicherweise, also auch bei denen, die aus der Schule kommen, häufig Fremdworte nicht bekannt sind, die muss man oft noch mal erklären“ (Interview Holunder).*

In diesem Beispiel leistet die Lehrperson allem Anschein nach Nachhilfe. Diese wird (so aus dem erweiterten Kontext der Äußerung ersichtlich) mit dem Einbezug zeitaktueller Entwicklungen und Diskurse in den Lehr-Lern-Stoff der Vorlesungen verknüpft, so dass eine Nachjustierung der Wissensbestände und Fähigkeiten von Studierenden zur Optimierung der Lehrveranstaltung beiläufig erfolgen kann. Der durch die Lehrperson angenommene Umstand, dass es um die Lesekompetenz von Studierenden im Durchschnitt nicht besonders gut bestellt sei, wird dabei keineswegs übermäßig problematisiert oder dramatisiert, sondern lediglich als Gegebenheit benannt. Das ‚Lesenüben‘ scheint sich bewährt und als Routine des Lehrens verfestigt zu haben. Wir bewerten diese unterschiedlichen Arten, in Lehrveranstaltungen mit Studierenden umzugehen in keinerlei Hinsicht, sondern weisen lediglich darauf hin, dass die Intentionalität des Lehrhandelns aus der Perspektive der Studierenden unterschiedlich verstanden werden kann. In allen drei Beispielen haben sich die Lehrenden intensiv mit der Frage auseinandergesetzt, welches Vorwissen und welche Fähigkeiten bei den Studierenden ‚im Schnitt‘ vorausgesetzt und wie dementsprechend mit der Vermittlung des eigenen Fachgebiets angesetzt werden kann. Sämtliche didaktisierende Hintergedanken bleiben für die Studierenden allerdings unsichtbar. Im ersten Beispiel tritt ihnen eine Lehrperson entgegen, die eine routinisierte Vorlesungsperformance

---

<sup>63</sup> Es scheint in diesem Beispiel um mehr zu gehen, als nur darum, dass die Studierenden den Lernstoff verstehen. Was die Lehrperson allem Anschein nach versucht, ist ‚Begeisterung wecken‘. Dahinter steht ein Verständnis von aktiveren und passiveren Studierenden, welche sich durch Lehrmethoden ‚aktivieren‘ lassen, so dass der Funke der fachlichen Faszination von den Lehrenden auf die Studierenden überspringt –oder wie ein Lehrender in der Interviewstudie von Schulze et al. (2015, S. 173) es ausdrückt: *„Wer andere entzünden will, muss selber brennen“.*

abliefern. Im zweiten Beispiel hängt es von den einzelnen Studierenden und ihrer Selbstreflexion ab, ob das Angebot einer teilweisen Instruktion durch die Lehrperson für gut befunden wird oder ob die Ansprüche der Lehrperson an selbstverständlich vorhandene Grundlagen der Studierenden als überhöht bezeichnet werden, denn der Hinweis auf die Zuständigkeit von Schule oder Ausbildungsstelle für die Schaffung gewisser Grundlagen lässt sich in unterschiedliche Richtungen deuten: Studierende, die über die entsprechenden Grundlagen verfügen, werden wahrscheinlich eher geneigt sein, diesen Verweis als Ausdruck einer Wertschätzung zu deuten – Studierende, denen bei denen diese Grundlagen lückenhaft sind oder fehlen, werden hingegen wahrscheinlich dazu tendieren, hinter derartigen Bemerkungen Selektionsmechanismen oder elitäre Haltungen zu vermuten. Ähnlich in dem dritten Beispiel: einerseits kann die Übungseinheit der Lehrperson als Ausdruck besonderer Bemühungen um die Studierenden aufgefasst werden, andererseits können Studierende sich dadurch unterschätzt oder unterfordert fühlen. Was aber möglicherweise über die Lehrveranstaltungen hinweg durch die Studierenden wahrgenommen wird, ist eine Heterogenität der Lehrenden, die sich eben nicht nur auf habituelle Eigenheiten in Auftreten und Umgangsformen, Charaktereigenschaften oder Nähe-Distanz-Signalen bezieht, sondern Aspekte des Lehrhandelns (hier: Engagement und Grundhaltung) einschließt. Dem ist hinzuzufügen, dass sich an anderen Stellen im Material zeigen lässt, dass das Engagement in der Gestaltung von Lehr-Lern-Situationen auch seine Grenzen hat, beispielsweise dort, wo die fachliche und/oder berufsvorbereitende Dimension verlassen werden würde. So resümiert eine Lehrperson in Bezug auf zu spät ankommende bzw. vor Lehrveranstaltungen hinausgehende Studierende „*ich bin Hochschullehrer\_in, ich erziehe nicht!*“ (Interview Pinie) und verlässt sich in Situationen aufkommender Unruhe oder Störung auf die Selbstregulation durch die anwesenden Studierenden. Eine unmittelbare Einwirkung auf soziale Umgangsformen beispielsweise in Form der Zurechtweisung, wie man es aus dem Kontext der Schulbildung kennt, scheint unüblich zu sein. Ein ähnlicher Eindruck entsteht in Bezug auf ‚betreuungsintensive‘ Studierende, die einen Beratungsbedarf anmelden, welcher über reine Lehrthemen hinausgeht:

*„es kommen immer mal wieder Themen vor wie die Finanzierung des Studiums, wenn Schicksalsschläge in der Familie passiert sind und ich traue mir zu, solche Gespräche auch erst mal zu führen und merke auch die Studierenden öffnen sich. Ich sage dann aber in meiner Rolle als [Lehrperson], wo meine Grenze ist und was ich nicht mehr persönlich beraten kann, sondern das Netzwerk, was wir hier an der Hochschule haben und sage »ich Sorge dafür, dass sie Ansprechpartner finden und in gute, professionelle Hände kommen, aber hier ist das Ende meiner Verantwortlichkeit erreicht.«“ (Interview Erle).*

Die Lehrperson schildert einen Beratungsbedarf von Studierenden mit interdependenten Bewältigungsmustern, der sich auf emotionale Problembereiche bezieht und verdeutlicht daran die Grenze ihres Kompetenzbereichs. Die Fähigkeiten und Bereitschaft zur Gesprächsführung enden nach der Problemsondierung. Gleichwohl scheinen der Lehrperson die zuständigen Einrichtungen des Beratungsnetzwerks der Fachhochschule Dortmund hinreichend vertraut zu sein, um auf kompetente Ansprechpartner\_innen verweisen zu können. Was sich an diesem Beispiel zeigt ist also auch Ausdruck einer professionellen Selbsteinschätzung, in der ein Wissen über die Arbeitsteiligkeit der verschiedenen Akteure an der Hochschule gewinnbringend eingesetzt werden kann: Den Betroffenen wird geholfen, denn sie kommen „*in gute professionelle Hände*“. Diese Hilfe kann gestellt werden, ohne sich selbst zu überfordern und Verantwortung für Probleme zu übernehmen, die außerhalb des eigenen Zuständigkeitsbereichs liegen. Beide Beispiele zeigen also, dass Interventionen in solche Lebensbereiche durch Lehrpersonen von sich gewiesen werden, die außerhalb des (Aus-)Bildungsauftrags liegen. Dieser Auftrag wird umgekehrt jedoch nicht nur thematisiert, um damit auszudrücken, wofür man nicht zuständig ist, wie das folgende Beispiel zeigt:

*„da kann ich ja nicht die Note einfach ändern, also ich weiß dann schon bei der Korrektur »ich lass jetzt Drei durchfallen, aber dann ist das für mich ein Mehraufwand«. Wenn ich schwach wäre, aber ich habe meine Prinzipien, würde ich sagen »dann gebe ich halt eine 4,0«, aber das kann ich nicht verantworten und deswegen gebe ich denen dann eine 5. Aber ich weiß dabei, das ist bei mir auf dem Schreibtisch in drei Monaten, dann habe ich wieder mehr Arbeit.“ (Interview Pinie).*

Die Studierenden bekommen Noten nicht aus Bequemlichkeit (im Zitat als ‚Schwäche‘ bezeichnet) heraus geschenkt, sondern es gibt einen unhintergehbaren Leistungsmaßstab, für den Mehrarbeit in Kauf

genommen wird. Der (Aus-)Bildungsauftrag führt also auch zu einer Verantwortung für die Qualitätssicherung, denn es kann – wie die Lehrperson zum Ausdruck bringt – nicht verantwortet werden, dass Absolvent\_innen nicht genug wissen oder können.<sup>64</sup>

Die andere Seite der Qualitätssicherung, die in der Erläuterung zur Notengebung zum Ausdruck kommt, ist die Norm der Leistungsgerechtigkeit. Es entspricht dem Verständnis des Orientierungsrahmens ‚Gleichbehandlung‘, wie er bei Brocke et al. (2020) beschrieben wird. Mit diesem wird „*das fakultative Lehrangebot per se als hinreichendes Mittel zur Angleichung von Vorwissen und der Bedienung von Diversitätsmerkmalen (Steigerung von Chancengerechtigkeit) erachtet*“ (Brocke et al. 2020, S. 168). Für Lehrende, die diese Orientierung aufweisen, sei dementsprechend typisch, sichtbare Diversitätsmerkmale als weniger bedeutsam für die Wissensvermittlung aufzufassen als vielmehr dem unsichtbaren Merkmal *Motivation* einen besonderen Stellenwert für Studienerfolg beizumessen. Will meinen: Wenn beispielsweise über ein umfassendes Studieneingangsangebot zur Homogenisierung der Vorwissensgrundlage sowie über ein Klima interkultureller Toleranz und Geschlechtergerechtigkeit sichergestellt sei, dass heterogene Studierende unter nahezu identischen Bedingungen durch das Studium gehen können, dann bilden motivationale Unterschiede die einzige schlüssige Erklärungsgrundlage für Leistungsunterschiede.

Vorstellungen von Motivation durchziehen die Typisierungen von Studierenden durch Lehrende auch entlang der Studiengänge. In den Interviews finden sich durchweg Passagen, in denen Studiengänge nach ihrer Leistungsstärke und -bereitschaft miteinander verglichen werden. Die Perspektiven auf Studiengänge bleiben dabei hochgradig standortabhängig, da nicht alle Lehrenden in allen Studiengängen Lehre anbieten. Werden beispielsweise International Business-Studierende mit Studierenden des Studiengangs BA Betriebswirtschaft verglichen, so werden erstere als zielstrebig und leistungsstärker beschrieben. Im Vergleich mit Studierenden der Wirtschaftsinformatik erscheinen International Business-Studierende weltoffener, selbstbewusster und kommunikativer – als Kehrseite dieser Eigenschaften aber auch partyorientierter und damit weniger fokussiert auf Fachwissensaneignung und Notendurchschnitte. Werden Studierende dieser genannten Studiengänge mit denen verglichen, die sich für die BA-Studiengänge BWL-Logistik, Versicherungswirtschaft oder FACT entschieden haben, so wird Studierenden dieser letztgenannten Studiengänge zugeschrieben, sowohl durch eine gefestigtere berufspraktische Orientierung aufzufallen als auch konsequenter an Leistungsanforderungen des Studiums heranzugehen. Bei aller Verschiedenheit der aus den unterschiedlichen Lehrverpflichtungen resultierenden Perspektiven scheint also auch an dieser Stelle wieder als Gemeinsamkeit durch, was in Bezug auf die Gleichsetzung von beruflicher Vorbildung und Fachinteresse in 5.1 bereits festgestellt wurde. Werden berufliche Zukunftsentwürfe der verschiedenen Studierenden für Lehrende jeweils mehr oder weniger gut erkennbar, so scheint dies Einflüsse auf die Bewertung der individuellen Motivationslage der Studierenden zu haben.<sup>65</sup> Dies könnte sich wiederum im Lehrhandeln niederschlagen und durch Studierende als ein jeweils mehr oder weniger auf ihre Bedarfe ausgerichtetes Engagement wahrgenommen werden.

---

<sup>64</sup> Für eine solche Gatekeeperfunktion, anhand derer sich auch Selektionsmechanismen und -kriterien von Fachbereichen zeigen, finden sich auch Beispiele bei Schulze et al. (2015, S. 173f). Deren Schlussfolgerung, dass Heterogenitätssensibilität als eine Bereitschaft zur Bearbeitung von Förderbedarfen von Studierenden sich hauptsächlich bei denjenigen Lehrenden zeige, die selbst einen biographischen Bezug dazu aufweisen (vgl. Schulze et al. 2015, S. 174), können wir anhand unseres Materials hingegen nicht nachvollziehen. In den Lehrendeninterviews wurde zwar nach beruflichen Werdegängen gefragt, aber der Narrationsimpuls setze nicht (wie in den Studierendeninterviews) bei der Schulbildungsbiographie an.

<sup>65</sup> Eine mögliche Erklärung für die Möglichkeit, beruflich vorgebildete Studierende in Lehrveranstaltungen zu erkennen, ohne dass diese ihre Vorbildung direkt explizieren, kann in ähnlichen Konversationsstilen beruflich qualifizierter Studierender und für Fachhochschulen typischen langjährig berufspraktisch-erfahrenen Lehrenden gesehen werden (vgl. Rheinländer 2014, S. 253). Demnach zeichnet sich die Lehrkultur bildungsprogrammatisch anders als an Universitäten nachgerade durch eine Anwendungsorientierung aus, welche andere Formen der Passfähigkeit (für Studierende aus nicht-akademischen Familien und des zweiten oder dritten Bildungsweges) zulässt: Man spricht dieselbe Sprache, wenn es um die Entwicklung von konkreten Problemlösungen geht.

Bis hierher wurde in der Rekonstruktion der Typisierungen von Studierenden durch Lehrende ausgeblendet, dass sich Lehrende an Hochschulen womöglich nicht ausschließlich als Lehrende verstehen, sondern auch als Wissenschaftler\_innen. Kanter (2020, S. 123) beschreibt den wissenschaftlichen Habitus von Hochschullehrenden als Produkt der Verbindung eines Lehrhabitus mit einem Forschungshabitus. Diesem Verständnis zufolge wird Lehre als kontextbezogene Kultur des Lehrens und Lernens verstanden (vgl. Kanter 2020, S. 124). Mit Blick auf die in diesem Projekt interpretierten Daten kann gesagt werden, dass ein solcher Kontext nicht ausschließlich fachkulturell beschaffen sein muss, sondern dass die Balance zwischen Lehre und Forschung verschiedene Möglichkeiten einer Selbstverortung bietet, die situativ und jeweils aktuellen Anforderungen entsprechend variieren kann.<sup>66</sup>

(Situative) Verortung in der Hochschullehre	studierendenorientiert	forschungsorientiert
Bildungsauftrag	Studierende anleiten und formen – auch, wenn der Aufwand hoch ist	Gleichgewicht zwischen Qualität und Effizienz – gute Lehre ist Pflicht, aber nicht Alles
Forschungsauftrag	Studierende in Forschung einbeziehen	Studierfähigkeit setzt voraus, mit dem Angebot eigenständig zurecht zu kommen; Forschung vor Lehre

ABB. 10: Verortungen zwischen Bildungs- und Forschungsauftrag, eigene Darstellung im Rekurs auf Kanter (2020)

Dabei können Selbstverortung und Fremdwahrnehmung voneinander abweichen, was weiter oben bereits in Bezug auf die Anleitung von Studierenden in Lehrveranstaltungen angeklungen ist und im nachfolgenden Kapitel (5.3.) in Bezug auf das Thema *Intervention bei Konflikten in Gruppenarbeiten* ausgeführt werden wird. Aus der Sicht von Studierenden werden derartige Interventionen mit Studierendenorientierung verwechselt. Ein unterschiedlicher Umgang mit dem in 3.4. dargestellten interdependenten Bewältigungsmodus – auch ein Ignorieren oder Unterlassen – kann durchaus studierendenorientiert sein: Es kommt auf die Begründung an.

### 5.3 Semantische Besonderheiten in der Reflektion über Studierende

Für die Zugehörigen zu einem konkreten Ausschnitt der sozialen Welt sind die verwendeten Worte und Begriffe Bestandteil einer fraglosen Alltäglichkeit (Maeder 2020, S. 103f), die sich Außenstehenden nicht unmittelbar erschließt. Dass sich im Sprachgebrauch kulturelle Eigenheiten (z. B. fachkulturelle Spuren) bis hin zu institutionellen Ordnungen und entsprechenden Deutungsmustern spiegeln, bildet daher die Basis der Methode der Ethnographischen Semantik (siehe auch: Kap. 2.3). Die Fremdheit der Forschenden in dem zu untersuchenden sozialen Ausschnitt wird genutzt, um sprachliche Besonderheiten zu registrieren. In den frühen Arbeiten im deutschsprachigen Raum finden sich dementsprechend ganze Synopsen von Begriffen, ihren spezifischen Bedeutungen im Forschungsfeld und ihrer semantischen Relationen (vgl. Beispiel in Maeder/Brosiewski 1997, S. 350ff). Eine solche umfassende Darstellung sprachlicher Eigenheiten ist uns vor dem Hintergrund unseres kleinteiligen Zugangs aus datenschutzrechtlichen bzw. forschungsethischen Gründen nicht möglich – wir befürchten eine Wie-

<sup>66</sup> Das beste Beispiel für diese situative Variabilität stellt eine allgemein zu verzeichnende Verlagerung des Arbeitsaufkommens im Zuge der Umstellung auf Online-Lehre und Hybridformate dar, die durch die Covid-19-Pandemie erforderlich wurde. Das in die Lehre eingebrachte Engagement ist unter derzeitigen Bedingungen beobachtbar anders als sonst, Lehre kann weniger beiläufig aus dem gestaltet werden, womit man sich ohnehin gerade beschäftigt, sondern die besonderen Rahmenbedingungen erfordern mehr Aufmerksamkeitszuwendung und Zeitinvestition, was andere Tätigkeitsbereiche in den Hintergrund treten lassen kann.

dererkennbarkeit einzelner Personen. Was wir stattdessen demonstrieren können ist der Aufschlussreichtum des Hinterfragens selbstverständlicher Bezeichnungen, wie es auch Kanter (2020) mit ihrem autoethnographischen Versuch vorgeführt hat.<sup>67</sup> Was verrät uns das eigentümliche Vokabular der Lehrenden über individuelle und kollektive Typisierungen der Studierenden? Wie werden Studierende eingeschätzt mit welchen Konsequenzen für das Lehrhandeln? Um derartigen Fragen nachzugehen, haben wir exemplarisch die tatsächlich verwendeten Begriffe durch Synonyme ersetzt und reflektieren die zum Ausdruck gebrachte Charakterisierung der Studierenden.<sup>68</sup>

Eine in verschiedenen Interviews gebrauchte Typisierung von Studierenden durch Lehrende bezieht sich auf die Beteiligung in Gruppenarbeiten: hier wird eine grundsätzliche Arbeitshaltung einiger Studierender vermutet, bei der eine gewisse Zurückhaltung gepflegt wird. Diese zieht jedoch als Folge nach sich, dass sich die übrigen Beteiligten stärker einbringen müssen, um beispielsweise Präsentations- oder Abgabetermine einhalten zu können (und dabei ein erstrebenswertes Leistungsniveau beizubehalten). Den tatsächlich verwendeten Begriff ändern wir nachfolgend in ‚Nutznießer‘:

*„[Nutznießer] sind mit das blödeste Problem, das Sie in der Lehre mit einer Gruppe haben können, weil Sie ja erstmal eine Sachlage möglichst klar ermitteln müssen. Da hat man einen [Nutznießer], der sich einfach zurücklehnt und ein bisschen Arbeit simuliert und das gleiche Ergebnis bekommt wie jemand, der vielleicht eine Woche inhaltlich sehr stark gearbeitet hat. Das ist sehr ärgerlich. Jetzt gibt es [Nutznießer] in verschiedenen Ausprägungen, manche sind von vornherein völlig destruktiv, auch gar nicht vorbereitet [...] manche gehen sehr dreist vor und sagen »ich versuch es einfach mal, vielleicht erträgt meine Gruppe das oder ist die nicht entschlossen genug, um mit mir umzugehen und ich kriege vielleicht eine Zwei, ohne etwas dafür zu tun«. Und manche sind eher moderate [Nutznießer]. Die schwänzen schon mal ein Gruppentreffen und dann ist die Oma gestorben am Abend..., man konnte nichts tun..., ist aber am nächsten Tag wieder bereit. Also es gibt unterschiedliche Abstufungen von [Nutznießertum]. [...] Charakteristische Merkmale kann ich nicht nennen. Ich habe schon alles erlebt, auch die großäugig dreinblickende junge Dame, die sich von der Welt ungerecht behandelt fühlte, habe ich als [Nutznießerin] erlebt, genauso wie den laut Auftretenden, der in einem Klärungsgespräch behauptete »die mobben mich alle und ich kann ja gar nicht so wie ich will, wenn die mich nicht mobben würden, dann würde ich ja meine Leistungsbeiträge machen. Und jetzt kommt ihr hier mit so einem [Nutznießer]-Vorwurf, das ist ja völlig an den Haaren herbeigezogen!«. Also das ganze Spektrum von Personen, Hintergründen ist da zu sehen.“ (Interview Birke).*

Wir greifen dieses Beispiel auf, weil das Thema auch in den Interviews mit Studierenden einen besonderen Stellenwert hat (Kap. 3.4). Aus der Perspektive von Studierenden, die eine interdependente Bewältigungsform von Studienanforderungen zeigen, kommt Lehrenden eine Art Schiedsrichterfunktion zu, für die ein gewisses Maß an Verpflichtung behauptet wird, welche aber nicht von allen Lehrenden erfüllt werde. In dem hier zitierten Ausschnitt breitet eine Lehrperson ihre Praxisreflexion in Bezug auf das genannte Problem aus. Bemerkenswert ist der implizite Selbstvergleich mit Polizisten oder Detektiven über die Selbstverpflichtung zur möglichst klaren Ermittlung einer Sachlage. Auch der Versuch einer Analyse der verschiedenen Variationen des Nutznießertums zwischen destruktiven, dreisten und moderaten Versuchen der Leistungerschleichung fällt ins Auge. Es scheint, als gehöre das Eingreifen in Konflikte rund um Gruppenarbeiten zum routinierten Tagesgeschäft. Das Problem ist derart weitreichend bekannt, dass verschiedene Ausprägungen des Nutznießertums unterschieden werden, wobei es nicht (wie die Darlegung des Erfahrungswissens zeigt) Studierenden mit konkreten Personenmerkmalen zugerechnet werden kann. Die deutlich negative Bewertung des Nutznießertums durch die Lehrperson, die in der Beschreibung der parasitären Strategie des stillen Profitierens von den Bemühungen

<sup>67</sup> In ihrem Beitrag deutet Kanter (2020) ihr selbstverfasstes Lehrtagebuch mit der dokumentarischen Methode – also nicht mit dem hier vorgestellten nahezu soziolinguistischen Verfahren. Was sich an ihren Beispielen „den Studierenden etwas an die Hand geben“ oder „Spagat“ (zwischen Wissensvermittlung und studentischer Selbstaneignung) gut zeigen lässt, ist der Ertrag der Interpretation von gebräuchlichen Formulierungen beispielsweise als Fundament für eine Aktivierung von Studierenden in hochschulischen Lehrveranstaltungen.

<sup>68</sup> Dies wäre beispielsweise auch möglich, indem die Verwendung von Studiengängen als Beschreibungskategorien nachgezeichnet werden würde – diese werden danach unterschieden, in welchem die Studierenden motivierter, zielstrebig, fachlich interessierter oder besser vorgebildet ist. Gegenüberstellungen von typischen IB-Studierenden mit typischen Betriebswirtschaftler\_innen oder mit Studierenden der anderen Studiengänge des Fachbereichs Wirtschaft finden sich als native terms bzw. In-Vivo-Codes in sämtlichen Interviews mit Lehrenden.



Anderer zum Ausdruck kommt, legt zudem nahe, dass nach erfolgreicher Ermittlungsarbeit Sanktionierungen die übliche Konsequenz bilden. In eine ähnliche Richtung geht das nachfolgende Beispiel, indem die Lehrperson allerdings zunächst den Appell an die Eigeninitiative der Studierenden zur Behebung des Problems mit minderleistenden Kommiliton\_innen vorschaltet:

*F: „also in der Regel ist es so, dass sich die Gruppen ungefähr nach Leistungsstand zusammenfinden, aber es gibt immer wieder Gruppen, die entweder [Nutznießer] dabei haben oder, noch schlimmer, ein Gruppenmitglied haben, das dann festgestellt »oh! das ist ja doch Arbeit...« und sich dann kurzfristig vor Ende der Gruppenarbeiten, wenn Alle anfangen wollen zu arbeiten, abmeldet und die Gruppe damit alleine lässt“*

*I: „Und wie ist Ihre Erfahrung damit, also dass man diese Gruppen dann wieder dazu bekommt, dass die zusammenarbeiten können? Also, kriegen die das alleine hin oder suchen die dann Rat bei Ihnen?“*

*F: „Das ist unterschiedlich. Also manche kriegen es alleine hin, dass man nur sagen muss »ihr seid eine Gruppe und das wird eine Gruppennote – insofern: versucht den doch nochmal mit ins Boot zu bekommen und wenn nicht, dann sagt mir Bescheid, dass ich dann da auch noch mal intervenieren kann!« und manche kriegen es hin. Manchmal muss ich aber auch intervenieren.“*

*I: „Und was machen Sie dann in der Intervention?“*

*E: „In der Intervention lade ich alle zusammen zu mir ins Büro ein. Wenn der [Nutznießer] nicht mitkommen kann, dann schreibe ich den auch noch mal an und sage »Pass mal auf! Deine Gruppe war hier und hat mir berichtet, dass du nicht mitarbeitest. Wie ist deine Sichtweise der Dinge und wie geht es aus deiner Perspektive jetzt weiter? Weil aus der Gruppenperspektive geht es so nicht.« und in Extremfällen kann es auch dazu führen, dass – obwohl es eine Gruppennote ist – wenn Einer nachweislich keine Leistung gebracht hat, dass er dann doch eine andere Note bekommt. Das muss ja immer noch gerecht bleiben. Aber das ist ganz selten passiert.“ (Interview Fichte)*

Was in diesem Beispiel auffällt, ist die Metapher „ins Boot holen“, die in Kooperationskontexten normalerweise verwendet wird, wenn es darum geht, jemanden und dessen Expertise für eine Zusammenarbeit zu gewinnen, wobei die Spannbreite der Bedeutung zwischen einbinden/einbeziehen einerseits und zur Rate ziehen/konsultieren andererseits liegt. Was sich damit andeutet ist ein Grundverständnis von Teamarbeit: Die Aufgabe, die aus dem Gruppenzusammenhang fallende Person wieder hereinzuholen, wird zunächst an die Studierenden zurückgegeben. Es scheint Gründe dafür zu geben, dass die Lehrperson nicht unmittelbar einschreitet. Erst im weiteren Verlauf der Erläuterung der verschiedenen Phasen der Intervention scheint die Bedeutung der Metapher in Richtung ‚Seenotrettung‘ zu kippen – die Lehrperson interveniert. Gehen alle Versuche fehl, die nutznießende Person zu einer Mitarbeit zu bewegen, so werden Bedingungen geschaffen, unter denen die Konsequenzen des Nutznießertums von dieser individuell verantwortet werden müssen. Die Lehrperson begründet diese individuelle Zurechnung fehlender Leistung mit ihrem Verständnis von Gerechtigkeit.

In einem auffälligen Kontrast dazu, steht das nächste Beispiel:

*„es gibt einmal extrem Ehrgeizige und das andere Klientel, was man natürlich immer in Teams hat den [Nutznießer]. Leute, die nichts tun und hoffen, dass die Anderen das irgendwie schon schaukeln werden und die völlig unzuverlässig sind, die die Deadlines nicht einhalten, die man im Team ausgemacht hat oder was sie liefern, ist einfach schlecht. Aber beide Typen hat man immer und es geht auch gar nicht darum, dass am Ende die super Leistung dabei herauskommt, sondern dass Studierende die Erfahrung machen »wie kann ich mit solchen Teamkonflikten umgehen?« Und das kann nur durch Teamerfahrung gelernt werden, nicht in Vorlesungen. Da ist die Rede von Diversity, wo jeder voneinander lernt und zum Schluss ein großartiges Arbeitsergebnis rauskommt, weil jeder seine Stärken eingebracht hat. Theoretisch stimmt das, aber in der Praxis funktioniert das ganz häufig gar nicht“ (Interview Ahorn).*

Zum einen erhalten Nutznießer hier einen Gegenspieler, den extrem Ehrgeizigen. Diese beiden Typen scheinen unvereinbare Fronten in studentischen Arbeitsgruppen zu bilden. An die Feststellung der Existenz beider Typen wird jedoch eine Relativierung der Leistungsanforderung angeschlossen, mit der beide Konfliktparteien auf eine ähnliche Stufe gestellt werden. Die Lehrperson spricht nämlich zum anderen ganz explizit von Teams – nicht von Lern- oder Arbeitsgruppen. Als Gemeinsamkeit von Ehrgeizigen und Nutznießern wird hervorgehoben, dass beide Typen nach Auffassung der Lehrperson gleichermaßen nicht verstehen, dass es in der Leistungserbringung schlussendlich nicht nur oder nicht zuallererst um den fachlichen Lerneffekt geht, sondern um eine Lernerfahrung zum Umgang mit Team-

konflikten. Diese Erfahrung scheint für die Lehrperson Priorität zu haben und eine elementare Vorbereitung auf das Berufsleben darzustellen. Sie kontrastiert dieses echte Erfahrungslernen mit einem arg theoretischen Lernstoff aus Vorlesungen zum Thema Diversity Management, demzufolge Teams quasi allein durch das Vorhandensein unterschiedlicher Eigenschaften und Stärken der Beteiligten zu einem großartigen Arbeitsergebnis kommen.

Was sich anhand dieses Beispiels der Interpretation sprachlicher Besonderheiten zeigt, ist eine vergleichbare Wissensbasis bei den Lehrenden des Fachbereichs Wirtschaft in Bezug auf Eigenheiten/Charakteristika der Studierendenschaft. Die Bezeichnung, Beschreibung und Bewertung der Nutznießenden entsprechen sich sehr stark: Das vorsätzliche Unterlassen von Mitarbeit, ein nahezu parasitäres Ausruhen auf den Arbeitsleistungen der übrigen Gruppenmitglieder und eine daran angelegte Norm der Fairness findet sich in allen hier angeführten Zitaten. Was sich jedoch auffällig unterscheidet ist der individuelle Umgang mit diesem sozialen Phänomen des Hochschulalltags. Die unterschiedlichen zum Ausdruck gebrachten Haltungen und gewählten Alternativen für das Lehrhandeln sprechen dafür, dass heterogene Studierende auf heterogene Lehrende treffen und nicht zwangsläufig von einer einheitlichen Fachkultur ausgegangen werden kann. Gleichwohl findet sich ein verbindendes Element, das mal mehr und mal weniger deutlich im Material zum Vorschein kommt: Das Narrativ eines Ideals von Teamfähigkeit, das mit aller gebotenen methodischen Vorsicht mit dem begrifflichen Instrumentarium der ethnographischen Semantik als ein zentrales kulturelles Thema der Lehrenden des Fachbereichs bezeichnet werden kann. Oder, wie Günther/Koeszegi (2015, S. 145f) es ausdrücken, *„ist die habituelle Praxis der Lehrenden entlang fachspezifischer Normen ausgerichtet. Diese prägen auch die Interaktion mit Studierenden“*. Eine solche Norm der Teamfähigkeit als fachkulturelle Spur wird jedoch von heterogenen Lehrenden auf unterschiedliche Arten in der Lehre verkörpert und vertreten und im Gegenzug von heterogenen Studierenden auf ebenso unterschiedliche Weisen jeweils mehr oder weniger anerkannt.

#### 5.4 Einordnung in den Stand der Forschung

„Es gibt eine Reihe von Publikationen, die sich mit dem Hochschullehrerberuf auseinandersetzen, allerdings wird in den aktuellen professionstheoretischen Diskursen und den empirischen Studien zur Lehrkultur an Hochschulen und zur Studierendenorientierung in der Lehre mehr übergegangen als bearbeitet, dass der studierendenorientierte Lehrende keineswegs selbstverständlich ist – und in den zunächst bildungspolitisch motivierten symbolischen Auseinandersetzungen um die Relevanz der Lehre im Verhältnis zur Forschung bleibt die Lehr- und Lernkultur empirisch weitgehend unbestimmt.“ (Rheinländer 2014, S. 250).

Das Lehrhandeln als blinder Fleck der Forschung konnte in dem vorliegenden Bericht ein Stück weit beleuchtet werden. Dabei wurde verdeutlicht, dass es den (konstant) studierendenorientierten Lehrenden nicht gibt, wohl aber studierendenorientierte Lehre, welcher situativ und im Wechselspiel mit sich stetig verändernden Anforderungen an Hochschullehrende mal mehr und mal weniger deutlich Ausdruck verliehen wird. So kann beispielsweise in Phasen einer Notwendigkeit der Mitteleinwerbung, in einer Intensivierung von Forschungsaktivitäten und in einer damit zusammenhängenden Netzwerkpfege, im Zusammenhang mit Zeitaufwand für hochschulische Selbstverwaltung, Personalentscheidungen oder für eine Reformierung von Studiengängen und dergleichen mehr das pro-studentische Engagement zeitweilig zurückgefahren werden, ohne dass dadurch Studierendenorientierung generell oder nachhaltig beeinträchtigt werden würde. Einen *„Überlegenheitsmythos“* (Günther/Koeszegi 2015, S. 159) demzufolge sich Lehrende auf ihren akademischen Habitus zurückziehen und sich mehr Unterstützung durch die Hochschulleitungen in der Umsetzung von Selektionsmechanismen zur Erhöhung eines fachlichen Leistungsniveaus wünschen, finden wir in der hiermit vorgelegten Studie *nicht*. Auch eine Reproduktion der eigenen fachgebietsbezogenen Lernerfahrung in der Lehre können wir

anhand unseres Materials nicht feststellen.<sup>69</sup> Gleichwohl gibt es in der thematisch einschlägigen Diskussion einige Befunde, die mit unserer Einschätzung, dass heterogene Studierende heute auf heterogene Lehrende treffen korrespondieren. Diese Heterogenität kann als Folgewirkung unterschiedlicher Bildungsbiographien und Karrierewege von Professor\_innen<sup>70</sup> oder aber auch einer kaum standardisierten Regulierung des Nachweises von Lehrkompetenz<sup>71</sup> (vgl. Heiner/Wildt 2012, S. 43) betrachtet werden.

Es liegen in der Literatur analytische Versuche vor, die Heterogenität von Lehrenden typologisch zu erfassen. So beschreiben Heiner/Wildt (2012, S. 54f) fünf Kompetenztypen als Typisierungen, „*die pfad-, umwelt- oder situationsabhängig, parallel, einander abwechselnd oder verschränkt auftreten können*“, wodurch unser Eindruck einer situativ variierenden Studierendenorientierung ein Stück weit bestätigt wird. Sie unterscheiden:

- 1) **Charismatische, performanz-orientierte Fachwissenschaftler\_innen:** diesen wird eine stark fachliche Selbstdefinition und eine damit verbundene Schulbildung zugeschrieben, wobei ihr charismatischer Habitus als Anziehungsfaktor auf Studierende wirkt oder wirken soll.
- 2) **Akademische Professionals:** verfügen über berufliche und berufspraktische Vorerfahrungen, die in die Lehre eingebracht werden. Die typische Methode ist die der Simulation solcher Problemstellungen, die ‚im echten Leben‘ von voll ausgebildeten Praktiker\_innen oder Wissenschaftler\_innen so oder ähnlich bearbeitet werden würden, wobei eine hohe Eigenbeteiligung der Studierenden vorausgesetzt wird.
- 3) **Reflexive Akademiker\_innen:** werden beschrieben als Lehrende in einem schon eher fortgeschrittenen Karrierestadium, in dem Inhalte, didaktische Konzepte sowie Erfahrungen und/oder wissenschaftliche Befunde zum Lehren und Lernen ‚heute‘ eingehend reflektiert werden.
- 4) **Habitualisierte Lerncoaches:** werden gekennzeichnet durch eine ausgeprägte Lehrkarriere, in deren Zusammenhang ein ausdifferenzierter Bestand an wissenschaftlichem Wissen und Vermittlungstechniken erworben wurde – in der Praxis wird jedoch die Rolle des Coaches eingenommen, was bedeutet, dass Studierende vor allem Hilfestellungen zum Selberlernen erhalten (nicht etwa belehrt werden).
- 5) **Entwickelnde Lerncoaches:** dieser Typus weist in seinen Wissensbeständen Ähnlichkeiten zum habitualisierten Lerncoach auf, wirkt jedoch im kollegialen Zusammenhang als Multiplikator\_in (vgl. Heiner/Wildt 2012, S. 54f).

Diese Typologie ist insofern bemerkenswert, als dass wir die ersten vier dieser Typen auch anhand unseres vergleichsweise kleinen Samples wiedererkennen können. Heterogenität von Lehrenden erschöpft sich darin jedoch nicht, sondern multipliziert sich mit weiteren Merkmalsausprägungen wie beispielsweise weiter oben in Bezug auf unterschiedliche Bildungsbiographien und Karrierewege von Lehrpersonen bereits angedeutet. Inwieweit die von uns interviewten Lehrenden des Fachbereichs

---

<sup>69</sup> „Die Aktivitäten in der Lehre gestalten sich vor dem Hintergrund der unmittelbar in herausfordernden Situationen erfahrenen Lern- und Vermittlungsprozesse, denen die Lehrenden innerhalb der Hochschule bereits als Lernende begegnet sind (*Teachers teach as they got taught*) oder die sie in ihrer Berufspraxis erlebt haben. Hieran schließen u.a. die didaktischen Kompetenzen als weiterführende Reflexion, Systematisierung sowie Ausweitung der bisherigen Erfahrungen mit dem Ziel einer Professionalisierung an“ (Szczyrba et al. 2012: 16). Derartige Prozesse lassen sich anhand unserer Interviewdaten nicht nachvollziehen. Es gibt kaum Stellen, an denen auf die eigene wissenschaftliche Laufbahn Bezug genommen wird und wenn, dann sehr kursorisch und mit der Darstellungsabsicht des Unterschieds von Universitäten und Fachhochschulen oder von Hochschulen und der freien Wirtschaft. Diese einfache Idee der Reproduktion greift aber auch zu kurz, da beispielsweise Einflüsse des fachlichen Austauschs im Lehrkollegium nicht berücksichtigt sind.

<sup>70</sup> Siehe hierzu die Beiträge von Blome et al. 2019, Möller et al. 2020 sowie Beiträge in Reuter et al. 2020.

<sup>71</sup> Hiermit ist gemeint, dass sich die „für wissenschaftliche Karrieren sonst üblichen Referenzen und Mechanismen für Selektionen wie Reputation, fachliche Spezialisierung und Kommunikation“ (Heiner/Wildt 2012, S. 45) nicht in vergleichbarer Form für eine Feststellung der Lehrkompetenz wiederfinden, was auf den Mangel eines Marktes für Lehrkarrieren zurückgeführt wird.

Wirtschaft bei allem Bemühen um Didaktisierung auch ihrem Fachgebiet noch gerecht werden wollen oder in Anwendungsbezügen ein stärkeres fachwissenschaftliches Selbstverständnis durchscheinen lassen, hängt dabei wahrscheinlich nicht nur von den Werdegängen, sondern von der (oder den) Bezugsdisziplin(en) des jeweils vertretenen Fachgebiets ab.<sup>72</sup> Heterogenität von Lehrenden entfaltet sich also in einem Spannungsfeld zwischen professionellen Selbstverständnissen, fachgebietsspezifischen Maßstäben und einer als Studierendenorientierung bezeichneten Heterogenitätssensibilität, mit der das Lehrhandeln mal mehr und mal weniger an identifizierten handlungsleitenden Orientierungen von Studierenden ausgerichtet wird.

---

<sup>72</sup> Auf die Schwierigkeit einer Verortung des Fachs Wirtschaft innerhalb des Vier-Felder-Schemas der Fachkulturen, welches durch die Gegensatzpaare hart/weich und rein/angewandt aufgespannt wird, hat Alheit (2014, S. 197) bereits hingewiesen. Mit Modulen zu Ökonomie, Sozialwissenschaften, Psychologie, Recht, Mathematik, Informatik und weiteren Fächern oder Fachgebieten werden Studiengänge im Fachbereich Wirtschaft sozusagen zu disziplinären Melting Pots.

## 6. Anstelle eines Fazits: Gemeinsames Prognostizieren

Was kann mithilfe von methodisch kontrollierten interpretativen Diagnosen gegenwärtiger Praxis angefangen werden, wenn sich daraus prinzipiell keine planungsverlässlichen Zukunftsprognosen ableiten lassen? Diese Frage stellte Hitzler vor nunmehr bereits 15 Jahren und beantwortete sie folgendermaßen: „Eine Erhöhung der Sensibilität für das, was aus dem Getanen heraus je sich zu entwickeln beginnt, also – mit anderen Worten – ein stärkeres Interesse an Problemen der Früherkennung“ (Hitzler 2005, S. 12). Anders gesagt und auf das Thema dieses Forschungsberichts übertragen, kann ein rekonstruierendes Verstehen der Wirklichkeitskonstruktionen (von Studierenden und Lehrenden) die Basis unserer Vorstellungen von solchen Möglichkeitsräumen bilden, die sich in wie auch immer gearteten Zukünften noch entwickeln werden. Dies erfordert ein Innehalten, ein intensives Betrachten und Auseinandersetzen mit der Gegenwart, genau genommen mit zwei unterschiedlichen Gegenwarten, die sich im Projektzeitraum aus dem Einschnitt durch die Covid-19-Pandemie ergeben haben. Wir wissen nicht, ob das, was war, wieder entstehen wird – und wir wissen nicht, ob das, was ist, bleibt oder vergeht. Insofern verschärft sich das Problem einer Unschärfe des Horizonts, an dem sich Prognosen und Planungen ausrichten könnten.

Vor diesem Hintergrund haben wir im Juni 2021 die Diskussion der vorliegenden Ergebnisse mit dem Fachbereich Wirtschaft begonnen. Zunächst ist als Zwischenfazit dieses Austauschs festzuhalten, dass die daran beteiligten Kolleg:innen ihren Fachbereich, ihre Studierenden und sich als Lehrende in den Ausführungen zur zweiten Projektphase nicht nur wiedererkennen sondern auch treffend porträtiert sehen. Welchen Themenbereichen in den kommenden Monaten eine besondere Planungsrelevanz beigemessen wird bzw. was in Forschung und Lehre aufgegriffen werden soll, wurde im unmittelbaren Anschluss an diesen Auftakt jedoch noch nicht entschieden. Ungeachtet dessen hat der Fachbereich Wirtschaft den vorliegenden Bericht zur Präsentation in der Hochschulöffentlichkeit freigegeben – und wir als Projektteam stehen weiterhin für Kooperationen zum Praxistransfer zur Verfügung. (Weitere) Publikationen zu beiden Projektphasen sind in Planung.

## 7. Zentrale Ergebnisse auf einen Blick

In der zweiten Projektphase konnte anhand der Daten aus den Interviews mit Studierenden ein **neuer Typus** handlungsleitender Orientierungen herausgearbeitet werden: Der Typus **biographische Suche** ist dadurch gekennzeichnet, dass die Studienentscheidung mit Blick auf den beruflichen Werdegang als vorläufig dargestellt wird, womit auf einen durch die Studierenden wahrgenommenen Entscheidungsdruck aus dem sozialen Umfeld reagiert wird. Das Studium wird als Möglichkeit betrachtet, sich in verschiedenen Bereichen umzusehen und die Berufswahl auf unbestimmte Zeit aufzuschieben. In einem Kontrast dazu steht die **Typusvariation** der handlungsleitenden Orientierung **pragmatische Selbstverwirklichung**: Diese zeigt sich wahrscheinlicher bei Studierenden mit beruflicher Vorbildung und ist charakterisierbar durch den Anspruch, vorhandene Vorwissensressourcen und Fähigkeitenpotentiale zu nutzen, um darauf ein Studium (verstanden als ‚Karrierebooster‘) aufzubauen. Während die Orientierung der biographischen Suche vor allem damit begründet wird, den Traumberuf oder zumindest einen Beruf finden zu wollen, in dem man bis zum Rentenalter zufrieden arbeiten kann, wird im Zusammenhang mit der pragmatischen Selbstverwirklichung hervorgehoben, möglichst schnell möglichst weit beruflich aufsteigen zu wollen, um zu optimalen Verdienstmöglichkeiten zu gelangen, wobei Leidenschaft für ein berufliches Themengebiet eine nachgeordnete Rolle spielt.

Im Zusammenhang mit der **Bewältigung von Anforderungen des Studiums** konnte in Projektphase II die reaktive Form der angepasst-affirmativen Bewältigung ausdifferenziert werden: Hier lassen sich **autarke und interdependente Bewältigungsformen** unterscheiden. Während Studierende mit autarken Bewältigungsmustern eigenständig Anforderungen abarbeiten, fordern Studierende mit interdependenten Bewältigungsmustern mehr Anleitung, Betreuung, Beratung, Information oder Unterstützung durch Lehrende ein, was sich auch in der Artikulation eines Wunsches nach einem Beziehungsangebot ausdrücken kann. Zwar können wir unsere nachstehenden Anmerkungen nicht am Material zeigen, geben aber zu bedenken, dass autarke Bewältigung und Leistungsstärke nicht unbedingt gleichzusetzen sind. Studierende mit interdependentem Bewältigungsverhalten erscheinen in der Interaktion mit Lehrenden möglicherweise weniger pflegeleicht als betreuungsintensiv, allerdings ist keineswegs gesagt, dass eine selbständige Arbeitsweise oder Informationsbeschaffung per se zu besseren Resultaten führt, was beispielsweise gute wissenschaftliche Praxis betrifft. Es ist ebenfalls möglich, dass interdependente Bewältigungsformen z.B. durch regelmäßige Frequentierung der Sprechzeiten von Lehrenden eine Integration in das akademische Feld befördern.<sup>73</sup>

Als bedeutsam für die Sozialität innerhalb der Studierendenschaft werden die **Differenzkategorien** Sprache sowie Alter bzw. Berufs- und Lebenserfahrung erkennbar. Insbesondere die in Projektphase II festgestellte Art und Weise sozialer Distinktion vor dem Hintergrund von Alter bzw. Berufs- und Lebenserfahrung scheint ein besonderes **Potential für eine eigenständige Teilstudie** zu bergen, mit deren Ergebnissen **neue Maßnahmen des Peer-Tutoring oder Peer-Mentoring** empirisch fundiert entwickelt werden könnten. Es finden sich zudem Hinweise darauf, dass **Vergemeinschaftung im Studium entlang handlungsleitender Orientierungen** verläuft, Studierende sich also mit denjenigen zu Freundes- oder Lerngruppen zusammenschließen, die aus ähnlichen Beweggründen mit ähnlichen Ansprüchen an das Studium bzw. Perspektiven auf das Fach und mit ähnlichen Lebenszielen das Studium aufgenommen haben. Die Ergebnisse sprechen also anders ausgedrückt dafür, dass sich im Anschluss an ein fachkulturelles hochschulisches Framework unterschiedliche **„Studierkulturen“** (Niederbacher et al. 2010) ausprägen können. Was Studierende von Studierenden über das Studieren lernen, welche Selbstverständnisse daraus resultieren und lebensstilistisch zum Ausdruck gebracht werden, wäre zukünftig (auch unter wechselnden räumlichen wie sozialen Rahmenbedingungen des Studienangebots) zu erforschen.

Im Vergleich der Ergebnisse aus Projektphase I (Architektur) und Projektphase II (Wirtschaft) offenbaren sich fachspezifische **Unterschiede der Studienentscheidung**: Während mit der Einschreibung in den Bachelor-Studiengang im Fach Architektur bereits relativ feststeht, welche beruflichen Optionen in die engere Auswahl kommen, **klaffen Studienfach- und Berufswahl in einigen Studiengängen des Fachs Wirtschaft**

---

<sup>73</sup> Auf die herausgehobene Bedeutung des Kontakts zu Lehrenden im Hinblick auf das Erreichen eines Studienabschlusses weisen auch schon Günther/Koeszegi (2015, S. 145) hin.

**weiter auseinander.** Dies scheint in einem Zusammenhang mit einer durch Studieninteressierte angenommenen **Multioptionalität der Karrierewege** nach dem Studienabschluss zu stehen. Auf der anderen Seite finden sich Anzeichen dafür, **dass andersgeartete Interessenlagen** – beispielsweise an Sprachen, Kulturen und Reisen – **sich gut in ein Studium mit wirtschaftswissenschaftlicher Basis integrieren lassen.** In einigen Interviews wird diesbezüglich eine gewisse Rationalität zum Ausdruck gebracht in Form der Prioritätensetzung, etwas zu studieren, das sich mit den eigenen Vorlieben und Interessen vereinbaren lässt und ‚trotzdem‘ Arbeitsmarktchancen und Verdienstmöglichkeiten zu optimieren. Fachinteresse entwickelt oder vergrößert sich dabei möglicherweise im Verlauf des Studiums. Für beide Projektphasen bzw. **für die Fächer Architektur und Wirtschaft lässt sich anhand der vorliegenden Daten als Gemeinsamkeit erkennen, dass Vergemeinschaftung vor dem Hintergrund einer als identisch empfundenen Leistungsorientierung stattzufinden scheint.** Speziell von den interviewten Studierenden im Fachbereich Wirtschaft wurde dabei jedoch auch zum Ausdruck gebracht oder betont, dass es in Kooperationen zunächst darauf ankommt, sich privat zu verstehen und auf einer ähnlichen Wellenlänge zu liegen, um miteinander auch lernen oder arbeiten zu können. **Vergemeinschaftung** verläuft hier also eher **von der Sympathie zur Kooperation.**

Als ein Ergebnis der Interpretation der Interviews mit Lehrenden ist festzuhalten, **dass Lehrpersonen die Typologie der handlungsleitenden Orientierungen** ebenso **spiegeln**, wie die unterschiedlichen Bewältigungsformen zum Umgang mit Anforderungen des Studiums – wenn auch mit anderen Worten, durch deren Analyse sich ein spezifisches Erfahrungswissen von Hochschullehrenden nachzeichnen lässt. Hierbei fällt die besonders positive Bewertung von beruflich vorgebildeten Studierenden auf, deren Vorwissen als Fachinteresse wahrgenommen wird, wodurch sich aus der Perspektive der interviewten Lehrenden des Fachbereichs Wirtschaft die Typen *Akademische Identifikation* und *Pragmatische Selbstverwirklichung* miteinander verbinden, was unter dem Label *Leistungswillige* zusammengefasst wird. Den Befund, dass sich die erfahrungsbasierten Typisierungen der Lehrenden mit den Selbsteutungen der Studierenden in weiten Teilen decken, fassen wir als **Anzeichen einer Heterogenitätssensibilität** auf.

Sowohl von Seiten der Studierenden als auch durch die interviewten Lehrenden wird **Peerkontakten und Kooperationsmöglichkeiten für Studienzufriedenheit und -erfolg eine besondere Bedeutung beigemessen.** Auch erste Studien zum Studium unter Pandemiebedingungen<sup>74</sup> zeigen, dass Studieren nicht bevorzugt als einsame sondern als soziale Tätigkeit zu sehen ist, was vor dem Hintergrund, dass Abschlussnoten nur einzelnen Personen zugerechnet werden, vielleicht überrascht. Bei allen Bemühungen um eine Digitalisierung der Hochschullehre sollte die soziale Dimension dementsprechend nicht vernachlässigt werden. **Spezifisch für den Fachbereich Wirtschaft wird eine einheitliche fachkulturelle Spur erkennbar**, die in einem untrennbaren Zusammenhang mit der Sozialität des Studierens steht: Wir finden im Material ein Narrativ der Bedeutung von **Teamfähigkeit** – dieses wird allerdings unterschiedlich zum Ausdruck gebracht bzw. mit Studierenden auf unterschiedliche Art bearbeitet.

Für das **Lehrhandeln** stellen wir vorläufig fest, dass eine identische Wahrnehmung von Studierenden (beispielsweise die Identifikation handlungsleitender Orientierungen) sich nicht in identischer Weise im Lehrhandeln niederschlagen muss. Heterogene Studierende treffen also ihrerseits auf heterogene Lehrende, deren Verschiedenartigkeit sich in einem Spannungsfeld zwischen professionellen Selbstverständnissen, fachgebietsspezifischen Maßstäben, Forschungsanliegen und einer als Heterogenitätssensibilität bezeichneten Studierendenorientierung entfaltet. Es ist weiterhin anzunehmen, dass dieses Spannungsfeld variabel bzw. flexibel ist. Dass ein akademischer Habitus verkörpert sowie eine einheitliche Vorstellung von Fachkultur vertreten und den Studierenden vermittelt wird, wie in der ‚klassischen‘ Fachkulturforschung (vgl. exemplarisch: Liebau/Huber 1985, S. 315) noch mehrheitlich angenommen und in neueren Arbeiten zu Passungsverhältnissen und/oder Habitus-Struktur-Konflikten (vgl. Schmitt 2010) vorausgesetzt, lässt sich anhand unserer Daten hingegen nicht bestätigen. Was jeweils hochschulsozialisatorisch wirksam werden kann, scheint vielmehr von situativen Selbstverortungen der Lehrenden zwischen Lehr- und Forschungsaufträgen abzuhängen und damit ‚saisonalen Schwankungen‘ zu unterliegen.

---

<sup>74</sup> Siehe hierzu beispielsweise: Traus et al. (2020, S. 20ff), die den Zusammenhang von Studienzufriedenheit und Peereinbindung allgemein darstellen, sowie Winde et al. (2020, S. 5), die erschwerte Bedingungen für Studienanfänger\_innen und internationale Studierende konstatieren.

## 8. Literaturverzeichnis

- Alheit, P. (2014): Die Exklusionsmacht des universitären Habitus. Exemplarische Studien zur „neuen deutschen Universität“. In: Ricken, N. u.a. (Hrsg.): Die Idee der Universität – revisited. Wiesbaden: Springer VS, S. 195-208.
- Ayaß, R. (2005): Interaktion ohne Gegenüber? In: Jäckel, M./Mai, M. (Hrsg.): Online-Vergesellschaftung? Mediensoziologische Perspektiven auf neue Kommunikationstechnologien. Wiesbaden: Springer VS, S. 33-49.
- Berger, P. L./Luckmann, T. (2016): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Bohnsack, R. (2003a): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden (5. Auflage). Opladen: Leske + Budrich/utb.
- Bohnsack, R. (2003b): Dokumentarische Methode. In: Bohnsack, R./Marotzki, W./Meuser, M. (Hrsg.) Hauptbegriffe Qualitative Sozialforschung. Opladen: Leske + Budrich/utb, S. 40-44.
- Brändle, T. (2014): Studienmotive und Lebensziele. Ein Vergleich der Intentionen nicht-traditioneller und traditioneller Studierender. In: Beiträge zur Hochschulforschung 36/4. S. 92-119.
- Briedis, K./Minks, K.-H. (2007): Generation Praktikum – Mythos oder Massenphänomen? HIS-Projektbericht. URL: <https://www.dzhw.eu/pdf/22/generationpraktikum.pdf> (Zugriff: 27.05.20).
- Brocke, P. S./Esdar, W./Wild, E. (2020): Diversity-Kompetenz (?) – Rekonstruktion von Handlungsorientierungen in der MINT-Lehre. In: ZFHE, 15/3: 157-177.
- Enderle, S./Kunz, A. M. (2016): „Gibt’s da einen Schein für?“ Einblicke in studentische Lebenswelten. In: Konnerz, U./Mühleisen, S. (Hrsg.): Bildung und Schlüsselqualifikationen. Zur Rolle der Schlüsselqualifikationen an den Universitäten. Frankfurt a. M.: Peter Lang, S. 173-196.
- Enderle, S./Kunz, A. M./Lehner, A. (2021): Das Schlüsselqualifikationsangebot an deutschen Universitäten, Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Erdmann, N./Templin, D. (2020): Karriere – Emanzipation – Verpflichtung: Ein Blick auf handlungsleitende Orientierungen Studierender des Fachs Architektur an Hochschulen für angewandte Wissenschaften unter Genderaspekten. In: Der pädagogische Blick 28. Jg, H. 1, S. 29-40.
- Fachhochschule Dortmund (2018): QDL-Bericht (5. Zwischenbericht: „Heterogenität erfordert neue Wege im Studium“, Förderkennzeichen 01PL11073). Dortmund: unveröffentlichtes hochschulinternes Dokument.
- Fiebig, H./Mönnikes, P./Vogt, S./Werner, M. (2018): „Und irgendwie kann es nicht sein, dass dann alle die gleiche Note kriegen“: Gruppenarbeiten an der Hochschule. In: Platte, A./Werner, M./Vogt, S./Fiebig, H. (Hrsg.): Handbuch inklusive Hochschuldidaktik, Weinheim: Beltz, S. 132-138.
- Glaser, B./Strauss, A. (1967): The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research. Chicago: Aldine.
- Godel-Gaßner, R./Rémon, C. (2019): Studienwahlmotive und Gender bei Lehramtsstudierenden – Ergebnisse einer quantitativ-empirischen Studie. In: Rémon, C./Godel-Gaßner, R./Frick, R./Kreuzer, T. F. (Hrsg.): Der Faktor ‚Geschlecht‘ als Thema in Forschung und Lehre. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 165-189.
- Groß, L. (2013): Studentischer Umgang mit Studienstrukturen. Bildungsideale und Zeitstrukturen im Bachelorstudium. Mainz: Dissertation an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz.
- Grunau, J. (2017): Habitus und Studium. Rekonstruktion und Typisierung studentischer Bildungsorientierungen. Wiesbaden: Springer VS.
- Heibült, J. (2016): Lernerfahrungen auf dem dritten Bildungsweg. Eine Charakterisierung beruflich qualifizierter Studierender. Hans Böckler-Stiftung: Band 312, Reihe STUDY. URL: [https://www.boeckler.de/pdf/p\\_study\\_hbs\\_312.pdf](https://www.boeckler.de/pdf/p_study_hbs_312.pdf) (Zugriff: 01.04.19).
- Hirschauer, S. (2014): Un/doing Differences. Die Kontingenz sozialer Zugehörigkeiten. In: Zeitschrift für Soziologie, Jg. 43, Heft 3, S. 170-191.
- Hirschauer, S./Boll, T. (2017): Un/doing Differences. Zur Theorie und Empirie eines Forschungsprogramms. In: Hirschauer, S. (Hrsg.): Un/doing Differences. Praktiken der Humandifferenzierung. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft, S. 7-26.
- Hitzler, R. (1992): Der Goffmensch: Überlegungen zu einer dramatologischen Anthropologie. Soziale Welt, Jg. 43, H. 4, S. 449-461.
- Hitzler, R. (2005): Die Konstruktion des Möglichen aus der Rekonstruktion des Wirklichen – Zur Themenstellung dieses Bandes. In: Hitzler, R./Pfadenhauer, M. (Hrsg.): Gegenwärtige Zukünfte. Interpretative Beiträge zur sozialwissenschaftlichen Diagnose und Prognose. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 9-20.
- Hitzler, R./Reichertz, J./Schröer, N. (1999) (Hrsg.): Hermeneutische Wissenssoziologie. Standpunkte zur Theorie der Interpretation. Köln: Harlem.
- Hitzler, R./Reichertz, J./Schröer, N. (2020) (Hrsg.): Kritik der Hermeneutischen Wissenssoziologie. Weinheim: Beltz Juventa.
- Keller, R. (2005): Wissenssoziologische Diskursanalyse: Grundlegung eines Forschungsprogramms. Wiesbaden: Springer VS.
- Koch, M. (2002): Bildungstheorien und ihre Performativität. Zur Transformation der wirklichkeitsgenerierenden Kraft bildungstheoretischer Begriffe. In: Friedrichs, W./Sanders, O. (Hrsg.): Bildung/Transformation. Kulturelle und gesellschaftliche Umbrüche aus bildungstheoretischer Perspektive. Bielefeld: transcript, S. 45-58.



- Kotthaus, J./Streblov-Poser, C./Erdmann, N./Templin, D. (2018): Studierende als Bildungsarchitekt\_innen. Abschlussbericht des Forschungsprojekts 'Bildung und Diversität – Diverse Lebenslagen am Fachbereich 01 (Architektur) entdecken und gestalten'. Online verfügbar: <https://doi.org/10.26205/opus-2838> (Zugriff: 01.12.20).
- Küsters, I. (2009): Narrative Interviews. Grundlagen und Anwendungen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kunz, A. M. (2020): Akademische Schlüsselkompetenzentwicklung – Prämissen und Konsequenzen für die Lehre. [https://www.hoc.kit.edu/downloads/Kompetenzentwicklungskonzept\\_20200407\\_mi.pdf](https://www.hoc.kit.edu/downloads/Kompetenzentwicklungskonzept_20200407_mi.pdf) (Zugriff: 01.12.20)
- Loos, P./Schäffer, B. (2001): Das Gruppendiskussionsverfahren. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung. Opladen: Leske + Budrich.
- Maeder, C. (2020): Auf die Worte kommt es an: Die soziale Situation in der ethnosemantischen Annäherung an das Feld. In: Pofertl, A./Schröer, N./Hitzler, R./Klemm, M./Kreher, S. (Hrsg.): Ethnographie der Situation. Erkundungen sinnhaft eingrenzbarer Feldgegebenheiten. Essen: Oldib Verlag, S. 102-114.
- Maeder, C. (2003): Ethnographische Semantik. In: Bohnsack, R./Marotzki, W./Meuser, M. (Hrsg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. Opladen: Leske + Budrich, S. 52-53.
- Maeder, C. /Brosziewski, A. (1997): Ethnographische Semantik: Ein Weg zum Verstehen von Zugehörigkeit. In: Hitzler, R./Honer, A. (Hrsg.): Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Opladen: Leske + Budrich, S. 335-362.
- Mannheim, K. (1964): Beiträge zur Theorie der Weltanschauungsinterpretation. In: Ders.: Wissenssoziologie. Neuwied: Luchterhand.
- Meißelbach, C./Bossmann, C. (2020): „Wir können hier Alle nur dazulernen“. Studierendenbefragung zur digitalen Lehre in Zeiten der Corona-Krise. Dresden (Technische Universität). URL: <https://tu-dresden.de/gsw/phil/powi/polsys/ressourcen/dateien/forschung/umfrage-digitale-lehre/studierendenbefragung-digitale-lehre.pdf/view> (Zugriff: 01.12.20).
- Meß, Anika (2015): Skype als geeignete Alternative in der qualitativen Sozialforschung? – Datenerhebung mithilfe von Videotelefonie. Kassel: Universität Kassel, Masterarbeit. URL: <https://kobra.uni-kassel.de/bitstream/handle/123456789/2018031954779/MasterarbeitAnikaMess.pdf?sequence=3&isAllowed=y> (Zugriff: 01.12.20).
- Niederbacher, A./Herbertz, 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.
- Niederberger, M./Ruddat, M. (2012): „Let's talk about sex!“ Über die Eignung von Telefoninterviews in der qualitativen Sozialforschung. In: Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, Jg. 13, Nr. 3. URL: <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1758/3400> (Zugriff: 01.12.20).
- Raab, J. (2008): Visuelle Wissenssoziologie. Theoretische Konzeption und materiale Analysen. UVK Verlagsgesellschaft: Konstanz.
- Ramm, M./Multrus, F. (2006): Das Studium der Betriebswirtschaftslehre. Eine Fachmonographie aus studentischer Sicht. Bonn/Berlin: BMBF.
- Rathmann, A. (2014): Das 'Alter' als Heterogenitätskategorie und seine Bedeutung im Hochschulkontext. In: Die Hochschule, Journal für Wissenschaft und Bildung, Jg. 23, Heft 2, S. 38-50.
- Reichertz, J. (2009): Hermeneutische Wissenssoziologie. In: Buber, R./Holzmüller, H. H. (Hrsg.): Qualitative Marktforschung. Konzepte – Methoden – Analysen. Wiesbaden: Gabler, S. 111-125.
- Soeffner, H.-G. (1989): Auslegung des Alltags – Der Alltag der Auslegung. Zur wissenssoziologischen Konzeption einer sozialwissenschaftlichen Hermeneutik. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Schröer, N./Bidlo, O. (Hrsg.) (2011): Die Entdeckung des Neuen. Qualitative Sozialforschung als hermeneutische Wissenssoziologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schulmeister, R. (2020): Heterogenität des studentischen Lernverhaltens. In: ZHFE Zeitschrift für Hochschulentwicklung, Jg. 15, Heft 3, S. 25-42.
- Traus, A./Höffken, K./Thomas, S./Mangold, K./Schröer, W. (2020): Stu.di.Co. – Studieren digital in Zeiten von Corona. Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim. URL: <https://hildok.bsz-bw.de/frontdoor/index/index/docId/1157> (Zugriff: 01.12.20).
- Werner, M./Mönnikes, P./Fiebig, H. (2016): „Dieser Druck macht irgendwie alles kaputt.“ Studentische Gruppenarbeiten im Spiegel von Zeitmanagement und Bildungsorientierung. In: Dannenbeck, C./Dorrance, C./Moldenhauer, A./Oehme, A./Platte, A. (Hrsg.): Inklusionssensible Hochschule. Grundlagen, Ansätze und Konzepte für Hochschuldidaktik und Organisationsentwicklung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 282-297.
- Winde, M./Werner, S. D./Gumbmann, B./Hieronymus, S. (2020): Hochschulen, Corona und jetzt? Future Skills Diskussionspapier 4. Essen: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e.V. URL: <https://www.stifterverband.org/medien/hochschulen-corona-und-jetzt> (Zugriff: 01.12.20)
- Zorzi, Olaf (1999): Gajjin, Manager, Schattenspieler. Eine Ethnographie Schweizer Expatriates in Japan (Dissertation). Bamberg: Difo-Druck OHG.