

Recht exklusiv?!

-

Zur Konstruktion von etablierten und außenstehenden Studierenden in Aushandlungsprozessen von zwei rechtswissenschaftlichen Fachkulturen

Dissertation
zur Erlangung der Doktorwürde
durch den Promotionsausschuss Dr. phil.
der Universität Bremen

vorgelegt von

Henning Steffen Koch

Doktorand an der Universität Bremen

Mittelweg 51
12053 Berlin
henningkoch@posteo.de
0178.7504543

Meinen Eltern und Charlotte

Danksagung

Zunächst gilt mein Dank meinen Forschungspartner*innen in den beiden untersuchten Fachkulturen. Sie haben mir ihre Zeit geschenkt und waren dabei bereit, sich in Gruppendiskussionen über ihre rechtswissenschaftlichen Fachkulturen auszutauschen. Ihr Beitrag zu dieser Arbeit war von Anfang an die Grundvoraussetzung für ihr Entstehen.

Weiter möchte ich mich bei meinen beiden Betreuerinnen Prof. Dr. Yasemin Karakaşoğlu und Dr. Magrit E. Kaufmann von der Universität Bremen bedanken. In zahlreichen Gesprächen und Korrespondenzen haben sie mich bei dem Erstellen dieser Arbeit auf eine Art und Weise begleitet und beraten, die ich als sehr gewinnbringend und wertschätzend erlebt habe. Bei Dr. Magrit E. Kaufmann bedanke ich mich darüber hinaus in besonderer Weise dafür, dass sie es war, die mich zu diesem Dissertationsprojekt ermutigt hat und mir viele spannende Kontakte und Möglichkeiten in unterschiedlichen Wissenschaftsgemeinschaften eröffnete.

Zu eben jenen Kontakten zählten insbesondere Prof. Dr. Gertraude Krell (†) und Prof. Dr. Ludwig Huber (†), denen ich von meinen Plänen erzählen durfte und die mich an ihrem großen Erfahrungsschatz teilhaben ließen und mich mit ihren großartigen Texten inspirierten.

Zu einem hervorragenden Ermutiger – speziell in der Endphase der Arbeit an dieser Dissertation – ist mir Prof. Dr. Peter Tremp von der PH Luzern geworden, dem ich ebenfalls danke.

Mein ganz besonderer Dank gilt den Teilnehmer*innen der Doktorand*innen-Kolloquien von Yasemin Karakaşoğlu und Margrit E. Kaufmann – hier möchte ich mich besonders bei Dr. Charlotte Binder, Aysun Doğmuş, Connie Grasmeyer, Lydia Heidrich, Maike Koschorreck und Laura Otto bedanken –, mit denen ich mich über die unterschiedlichen Phasen eines Promotionsprojektes und weit darüber hinaus austauschen durfte. Marie Sommer danke ich herzlich für die Unterstützung bei der Arbeit am Transkript der Gruppendiskussionen.

Auch ohne meine Freund*innen wäre mir das Erstellen dieser Arbeit unvorstellbar erschienen. Dies gilt in außerordentlicher Weise für die Familie Sarah, Fabian, Ida und Jesse Rauscher, die mich während meiner vielen Aufenthalte in Bremen bei sich aufgenommen hat.

Gewidmet ist diese Arbeit allerdings meinen Eltern Renate und Jürgen sowie meiner Frau Charlotte, ohne die weit mehr als diese Dissertation nicht denkbar und mir nicht möglich wäre.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Soziale Hierarchie der Fächergruppen	64
Abbildung 2: Symbolischer Raum der „klassischen“ Universität.....	65
Abbildung 3: Symbolischer Raum der Reformuniversität	66
Abbildung 4: Vier Kulturkreise von Fachkulturen.....	74
Abbildung 5: Bildungstrichter	84
Abbildung 6: Ablauf einer Gruppendiskussion	110
Abbildung 7: Verteilung der Studierenden auf Wohnform	254
Abbildung 8: Wohnformen in der Fachkultur A	257
Abbildung 9: Wohnformen in der Fachkultur B	267
Abbildung 10: Inanspruchnahme unterschiedlicher Finanzierungsquellen.....	274
Abbildung 11: Zusammensetzung der monatlichen Einnahmen.....	275
Abbildung 12: Finanzierungsquellen in der Fachkultur A	277
Abbildung 13: Finanzierungsquellen in der Fachkultur B	285

Lesehilfen

Gendergerechte Sprache:

„Sprache ist kein bloßes Kommunikationsmittel, das auf neutrale Weise Informationen transportiert. Sprache ist immer eine konkrete Handlung. Über Sprache beziehungsweise Sprachhandlungen wird Wirklichkeit geschaffen“ (AG Feministisch Sprachhandeln der Humboldt-Universität zu Berlin 2015, S. 7). Deswegen orientiere ich mich in dieser Dissertationsschrift an der Handreichung „Orientierungshilfe für eine gendergerechte Sprache an den Hochschulen im Land Bremen“, die im Jahr 2014 von der Landeskonferenz der Frauenbeauftragten und der Landesrektor*innenkonferenz im Land Bremen herausgegeben wurde. So verwende ich auch das Gender*Sternchen. Es soll als sprachliches Darstellungsmittel aller sozialen Geschlechter und Geschlechtsidentitäten dienen und gezielt den Geschlechterdualismus aufheben (Landeskonferenz der Frauenbeauftragten und der Landesrektor_innenkonferenz im Land Bremen 2014, S. 11).

Zitate aus der Fachliteratur und dem empirischen Material:

Direkte Zitate aus der Fachliteratur und aus dem empirischen Material markiere ich mit „doppelten Anführungszeichen“. Im Sinne einer besseren Lesbarkeit glätte ich jedoch direkte Zitate aus dem empirischen Material teilweise sprachlich. Der Transkription sind diese Zitate weiterhin ungeglättet zu entnehmen.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	1
1.1	Thematischer Einstieg	1
1.2	Fragestellungen und Relevanz.....	4
1.3	Aufbau der Arbeit.....	10
2	Entwurf einer ethnografischen Hochschulforschung	13
2.1	Die Hochschule als Forschungsfeld	13
2.2	Der ethnografische Blick auf das Forschungsfeld der Hochschule.....	27
3	Fachkulturen als Feld einer ethnografischen Hochschulforschung.....	39
3.1	Kultur – Begriffliche und theoretische Einordnungen	39
3.1.1	Orientierungen anhand einiger klassische Kulturkonzepte	39
3.1.2	Anknüpfungspunkte in der Theoriegeschichte der Ethnologie	42
3.1.3	Kultur als illusio im sozialen Feld.....	48
3.2	Hochschul- und Fachkulturen.....	54
3.2.1	Die Hochschule in der Gesellschaft.....	54
3.2.2	Die Kulturen der Hochschulen	56
3.2.3	Die Kulturen der Fächer	61
3.3	Fachkulturen unter Studierenden.....	70
3.3.1	Fachkulturen und Hochschulsozialisation	70
3.3.2	Fachkulturen als soziale Felder	73
3.3.3	Fachkulturen als Orte der Habitus-Produktion.....	76
3.3.4	Fachkulturen als Aushandlungsprozesse unter Studierenden.....	78
3.3.5	Fachkulturen als illusio unter Studierenden	80
4	Rechtswissenschaftliche Fachkulturen – Analytische Bezüge.....	82
4.1	Besonderheiten des rechtswissenschaftlichen Studiums	82
4.2	Soziale Zusammensetzung der Studierenden	84

4.3	Ungleichheitsrelevanten Dynamiken im Studium.....	85
4.4	Etablierte und außenstehende Studierende	86
5	Methodologische Orientierungen	91
5.1	Auswahl der Forschungsfelder	91
5.2	Zugänge in die Forschungsfelder	96
5.2.1	Teilnehmende Beobachtungen	96
5.2.2	Gruppendiskussionen	100
5.3	Gruppendiskussionen in rechtswissenschaftlichen Fachkulturen.....	103
5.3.1	Auswahl der Teilnehmenden und Zusammensetzung	103
5.3.2	Durchführung der Gruppendiskussionen.....	108
5.3.3	Anzahl der Gruppendiskussionen.....	114
5.3.4	Hinweise zu Transkription und Anonymisierung.....	114
5.4	Auswertung der Gruppendiskussionen.....	115
5.4.1	Orientierungen an der dokumentarischen Methode.....	116
5.4.2	Orientierungen an der intersektionalen Mehrebenenanalyse.....	127
6	Rechtswissenschaftliche Fachkulturen – Empirische Betrachtungen	132
6.1	Einleitende Verortungen in Stadt und Universität.....	132
6.1.1	Verortungen der Fachkultur A.....	132
6.1.2	Verortungen der Fachkultur B.....	134
6.2	Rahmen von rechtswissenschaftlichen Fachkulturen	136
6.2.1	Stadt.....	136
6.2.2	Reputation von Universität und Studiengang.....	148
6.3	Beziehungen in rechtswissenschaftlichen Fachkulturen.....	159
6.3.1	Beziehungen zu den Lehrenden.....	159
6.3.2	Beziehungen zu den Kommiliton*innen	183
6.4	Studieren in rechtswissenschaftlichen Fachkulturen	205
6.4.1	Leistungsdruck	205
6.4.2	Moot-Courts	220

6.4.3	Repetitorien	231
6.4.4	Kleidung und Auftreten	242
6.5	Einflussgebiete von rechtswissenschaftlichen Fachkulturen.....	254
6.5.1	Wohnen.....	254
6.5.2	Studienfinanzierung.....	273
7	Elternhäuser als ungleichheitsrelevante Dynamiken.....	292
7.1	Fachkultur A.....	292
7.1.1	Alexander – juristisches Elternhaus ohne Migrationsgeschichte	292
7.1.2	Nesim – nicht-akademisches Elternhaus mit Migrationsgeschichte	295
7.2	Fachkultur B	299
7.2.1	Aylin – akademisches Elternhaus mit Migrationsgeschichte	299
7.2.2	Norman – nicht-akademisches Elternhaus ohne Migrationsgeschichte ...	301
8	Recht exklusiv?! – Diskussion der Forschungsergebnisse.....	305
9	Literaturverzeichnis	314
10	Eidesstattliche Erklärung, Hinweise zu Gutachterinnen und Disputation.....	334
10.1	Eidesstaatliche Erklärung	334
10.2	Hinweise zu Gutachterinnen und Disputation.....	334

1 Einleitung

1.1 Thematischer Einstieg

Diese Studie befasst sich mit der Bedeutung von rechtswissenschaftlichen Fachkulturen unter Studierenden. Dabei fällt sie in eine Zeit, in der Gründe aufgezählt werden können, die gegen die Dringlichkeit sprechen, sich ausgerechnet mit Fachkulturen zu beschäftigen.

So führte die Umstellung in Bachelor- und Masterstudiengänge im Zuge der sogenannten *Bologna-Reform* auch dazu, dass mehrere Studienfächer zu einem Studiengang zusammengebunden und gleichzeitig hybride Disziplinen¹ entstanden sind und nun für ein Studium angeboten werden (Huber und Scharlau 2019, S. 317). Die Vermutung liegt so nahe, dass diese Entwicklung tendenziell eher zu einer kulturellen Angleichung unter den Studierenden führt und so die Beschäftigung mit Fachkulturen nicht allzu dringlich erscheinen lässt.

Doch untersucht diese Studie mit der Rechtswissenschaft gerade ein Fach, das hier eine erstaunliche Ausnahme darstellt. Wie das berühmte *gallische Dorf* wiedersetzt es sich diesen aktuellen Entwicklungen. So studieren 84 Prozent der Studierenden in der Rechtswissenschaft nach wie vor mit dem Ziel des Staatsexamens und rechtswissenschaftliche Master- und Bachelorstudiengänge können nach wie vor als eher randständiges Studienangebot aufgefasst werden (Bargel et al. 2017, S. 10).

Dennoch befindet sich auch die Rechtswissenschaft in einem Wandel. So muss sie sich seit einiger Zeit die Kritik gefallen lassen, sich nicht genügend an den Praxisfeldern der zukünftigen Absolvent*innen zu orientieren und sich häufig nach wie vor zu sehr an der „Befähigung zum Richteramt“ auszurichten (Wissenschaftsrat 2012). Es bleibt abzuwarten, ob und welche grundlegenden Konsequenzen daraus gezogen werden. Die Wandlungsprozesse, die im Fach der Rechtswissenschaft angestoßen wurden, münden unter anderem in Publikationen, die das Fach aus der Perspektive einer rechtswissenschaftlichen Didaktik betrachtet (so zum Beispiel Pilniok und Brockmann 2017).

Dass diese Perspektive auf das rechtswissenschaftliche Studium zeitgemäß ist, legt auch ein Blick auf die Studierendenschaft nahe. Auch diese ist in einem Wandel begriffen

¹ Huber und Scharlau (2019, S. 317) nennen für solch hybriden Disziplinen die Beispiele Biotechnik, Computerlinguistik, Molekularbiologie. Außerdem führen sie die Umwelt- und Gesundheitswissenschaften als multidisziplinäre Fächer auf.

(siehe Kapitel 4.2). So hat sich der Anteil der weiblichen Studierenden deutlich erhöht (Bargel et al. 2014, S. 61). Das Fach weist im Fächergruppenvergleich den höchsten Anteil an Studierenden mit Migrationshintergrund auf (Bargel et al. 2017, S. 8). Zudem galt das Fach lange als eines der „Bildungsvererbung“ (Bargel et al. 2005, S. 2) und zeichnete sich durch einen sehr hohen Anteil an Studierenden aus akademischen Elternhäusern aus. Doch wird seit einigen Jahren darauf hingewiesen, dass im Fach Rechtswissenschaft „die akademische Herkunft bei den Studierenden deutlich weniger geworden ist“ (Bargel et al. 2011, S. 12).

Vor dem Hintergrund dieser Wandlungsprozesse im Fach der Rechtswissenschaft beschäftigt sich diese Studie mit einem Fach, das von Kenntnissen über die Fachkulturen unter ihren Studierenden profitieren und sie in möglichen Reformprozessen berücksichtigen kann.

Bei den rechtswissenschaftlichen Fachkulturen unter Studierenden handelt es sich folglich weiterhin um Fachkulturen, die sich entlang einer einzelnen Disziplin ausbilden. Dabei gehe ich in dieser Arbeit von einem grundsätzlichen Fachkulturverständnis aus, das Fachkulturen „als unterscheidbare, in sich systematisch verbundene Zusammenhänge von Wahrnehmungs-, Denk-, Wertungs- und Handlungsmustern“ (Huber und Liebau 1985) auffasst. Dabei geht diese Studie davon aus, dass rechtswissenschaftliche Fachkulturen unter Studierenden an unterschiedlichen Orten beziehungsweise Universitäten auch unterschiedliche Gesichtszüge zeigen. Dies macht nicht nur den Vergleich unterschiedlicher Fächer aufschlussreich, sondern gerade auch den Vergleich von Fachkulturen eines Fachs an unterschiedlichen Universitäten (siehe Kapitel 5.1). Die weitere Annäherung an den Begriff der Fachkultur erfolgt über den Kulturbegriff, der schließlich im Wort der Fachkulturen enthalten ist, und wird in Kapitel 3 dieser Studie ausgeführt.

Um die Unterschiede der Fachkulturen eines Fachs beleuchten zu können, orientiert sich diese Studie an der Idee der *illusio* und versteht darunter mit Bourdieu unterschiedliche Spielregeln, die in den rechtswissenschaftlichen Fachkulturen unter den Studierenden ausgehandelt werden (siehe Kapitel 3.1.3 und 3.3.5). Wiederum mit Elias und Scotsons „Theorie von Etablierten-Außenseiter-Beziehungen“ (siehe Kapitel 4.4) untersucht sie weiter, ob sich entlang dieser *illusio* auch in rechtswissenschaftlichen Fachkulturen etablierte und außenstehende Studierende herausbilden². Dabei zieht sie insbesondere die Ungleichheitskategorie des nicht-akademischen Elternhauses heran und untersucht, wie

² Aus sprachlichen Gründen werden aus den „Außenseitern“ in dieser Studie die „außenstehenden“ Studierenden.

diese Studierenden ihre Fachkulturen im Vergleich zu Studierenden aus akademischen Elternhäusern wahrnehmen und prägen.

Die Fachkulturforschung, an die diese Arbeit anschließt, blickt in Deutschland auf eine Historie zurück, die sich bis auf die Studien von Bourdieu (exemplarisch hierfür 2014a und 2014b) über das französische Bildungs- und Gesellschaftssystem zurückverfolgen lässt und sich mit der Hochschulforschung und der Hochschulsozialisationsforschung verknüpft (siehe Kapitel 2.1). Durch die Studien Bourdieus geprägt, erlebte die Fachkulturforschung ab den 1980er Jahren und bis in die 1990er Jahre hinein eine Hochphase, in der besonders sein Konzept des Habitus sehr regelmäßig rezipiert und für Untersuchungen herangezogen wurde. Dafür kann der Aufsatz „Die Kulturen der Fächer“ (Huber und Liebau 1985) als ein wesentlicher Ausgangspunkt betrachtet werden. Es folgten Dissertationen, die sich dezidiert mit der Bedeutung von Fachkulturen beschäftigten. Zu diesen zählt im Besonderen die Arbeit von Engler „Fachkultur, Geschlecht und soziale Reproduktion“ (Engler 1993). Diese Arbeit geht, wie auch die vorliegende Studie, ethnografisch vor und stellt die fachkulturellen Ausprägungen der Fächer Erziehungswissenschaft, Rechtswissenschaft, Elektrotechnik und Maschinenbau gegenüber. Sie untersucht dabei diese studentischen Fachkulturen in ihrem Verhältnis zu dem Geschlecht der Studierenden. Ebenfalls ethnografisch untersucht die Dissertation von Friebertshäuser (1992) den Studienbeginn als Initiation in die studentischen Fachkulturen. Beide Arbeiten sind für die vorliegende Studie insofern von Bedeutung, als dass sie ein grundsätzliches Verständnis über die unterschiedlichen Wirkungskräfte von Fachkulturen auf Studierende untersuchen. Des Weiteren ist die angelsächsische Forschung zu Fachkulturen zu erwähnen. So liefern beispielsweise Becher und Trowler (2011) eine Kartierung von Fachkulturen und untersuchen dabei unter anderem, wie sich ihre Mitglieder selbst und die Mitglieder anderer Fachkulturen wahrnehmen

In der Fachkulturforschung liegen auch Arbeiten vor, die einen dezidierten Schwerpunkt auf das Fach der Rechtswissenschaft legen. Hier ist im Besonderen die Arbeit von Schütte (1982) zu nennen. Er beschreibt das rechtswissenschaftliche Studium als einen „Sozialisationsprozess“ und stellt sich dabei die Frage, wie „die juristische Ausbildung mit den Qualifikationsanforderungen juristischer Berufe zusammenhängt“ (Schütte 1982, S. 9).

Auch in jüngerer Zeit sind Arbeiten entstanden, die sich auf das Fach der Rechtswissenschaft fokussieren. Hier sind die Arbeiten von Böning (beispielsweise 2017a und 2017b) als besonders einschlägig zu erwähnen. Böning (2017b) beschäftigt sich mit dem „heimlichen Lehrplan“ des rechtswissenschaftlichen Studiums und geht, anschließend an das

Werk Bourdieus, unter anderem der Frage nach, mit welcher Haltung sich Studierende durch das rechtswissenschaftliche Studium bewegen. Zudem beschäftigt Böning (2017a) sich mit Fragen der Bedeutung der sozialen Herkunft für das Erreichen einer juristischen Profession in Wissenschaft und Justiz.

Vor dem Hintergrund dieser Entwicklungsgeschichte der Fachkulturforschung und der Beschäftigung mit dem rechtswissenschaftlichen Studium nimmt die vorliegende Studie nun also zwei rechtswissenschaftliche Fachkulturen vergleichend in den Blick. Dabei untersucht sie diese auf eine ethnografische Art und Weise (siehe Kapitel 2 und 5).

Sie verfolgt dabei als oberstes Ziel, möglichst tiefe Einblicke in diese Fachkulturen aus den Wahrnehmungen der Studierenden heraus zu liefern. Um dieses Ziel zu erreichen, bearbeitet sie jene Fragestellungen, die im Folgenden ausformuliert werden.

1.2 Fragestellungen und Relevanz

Besonders im Fach Rechtswissenschaft³ erschweren die kulturellen Standards und die sozialen Stile Studierenden aus nicht-akademischen Elternhäusern das Leben und die Beteiligung an den Hochschulen (Bargel und Bargel 2010, S. 23). Diese Einschätzung, die Bargel und Bargel in einem Arbeitspapier der Hans-Böckler-Stiftung vertreten, führte mich zu dem zentralen Erkenntnisinteresse dieser Arbeit. Dieses liegt darin, mehr Wissen über diese „kulturellen Standards“ und ihre Bedeutung für die Studierenden zu generieren. Um dieses Wissen zu schaffen, erforscht diese Studie Aushandlungsprozesse in zwei rechtswissenschaftlichen Fachkulturen, in denen darüber entschieden wird, wer und wieso in einer rechtswissenschaftlichen Fachkultur jemand zu einem etablierten oder einem außenstehenden Studierenden wird.

Gleichzeitig verdeutlicht die Einschätzung von Bargel und Bargel auch, dass sich im Fächervergleich gerade um das Fach der Rechtswissenschaft ausgeprägte kulturelle Standards und Fachkulturen entwickeln. Dabei gehe ich gleichzeitig davon aus, dass sich an unterschiedlichen Orten beziehungsweise an unterschiedlichen Universitäten jeweils auch unterschiedliche rechtswissenschaftliche Fachkulturen herausbilden (siehe Kapitel 5.1). Deshalb erlangt diese Studie Wissen über rechtswissenschaftliche Fachkulturen auch über den Vergleich von Aushandlungsprozessen in zwei verschiedenen Forschungsfeldern und berücksichtigt dabei ihre spezifischen Umgebungen (siehe Kapitel 6.1 und 6.2).

³ Gleiches gilt laut des zitierten Arbeitspapiers auch für das Studienfach der Medizin.

Innerhalb der beiden rechtswissenschaftlichen Fachkulturen richtet sich der Blick dabei ausschließlich auf die Gruppe der Studierenden. Die Studie lässt damit jene rechtswissenschaftlichen Fachkulturen, die sich unter den Lehrenden oder Angestellten der Fakultätsverwaltungen ausprägen, außen vor (siehe Kapitel 3.2).

Fragestellungen

Im Besonderen möchte diese Studie zur Beantwortung von drei spezifischen Fragestellungen beitragen, die ich nun ausführe:

1.) Aushandlungsprozesse in Fachkulturen

Im sozialen Feld der beiden Fachkulturen treffen Studierende aufeinander, die sich durch individuelle Dispositionen unterscheiden (siehe Kapitel 4.3). Die rechtswissenschaftlichen Fachkulturen, die unter ihnen nun entstehen, können als das „Resultat eines Prozesses des Aushandelns von Bedeutungen zwischen kulturell geprägten, aber zur reflexiven Hinterfragung und Innovation fähigen Individuen“ (Wimmer 2005, S. 13) aufgefasst werden.

Entsteht in diesen Aushandlungsprozessen von rechtswissenschaftlichen Fachkulturen nun also eine Art *illusio* (siehe Kapitel 3.1.3 und 3.3.5)? Spielregeln also, um die die einzelnen Studierenden ringen und dabei einen einenden Glauben an das Feld entwickeln? Welche Aspekte von rechtswissenschaftlichen Fachkulturen sind es, die in diesen Aushandlungsprozessen von Studierenden relevant werden?

Wie unterscheiden sich die ausgehandelten *illusio* in den beiden rechtswissenschaftlichen Fachkulturen und welche Konsequenzen haben diese Unterschiede auf die Konstruktion von etablierten und außenstehenden Studierenden?

2.) Konstruktion von etablierten und außenstehenden Studierenden

Im jeweiligen Kosmos der beiden rechtswissenschaftlichen Fachkulturen untersuche ich folglich, was Norbert Elias und John L. Scotson in ihrer „Theorie von Etablierten-Außen-seiter-Beziehungen“ (Elias und Scotson 2016, S. 7–56) als ein „universal-menschliches Thema“ (Elias und Scotson 2016, S. 7) begreifen. Sie stellen fest, dass sich immer wieder beobachten lässt, dass sich unter Menschen interdependente Gruppen bilden, die sich als eine Beziehung von Etablierten oder Außenseitern beschreiben lassen.

Die vorliegende Studie möchte Erkenntnisse darüber generieren, wie in den Aushandlungsprozessen von zwei rechtswissenschaftlichen Fachkulturen solche interdependenten

Gruppen von etablierten und außenstehenden Studierenden konstruiert werden. Diese Konstruktionen werden dabei in ein Verhältnis zu den vorgefundenen *illusio* in den beiden untersuchten Fachkulturen gestellt.

3.) Elternhäuser als ungleichheitsrelevante Dynamiken in rechtswissenschaftlichen Fachkulturen

Bei der Untersuchung der Konstruktion von etablierten und außenstehenden Studierenden wird auch der Forschungsfrage nachgegangen, welche Bedeutung dabei der familiären Herkunft der Studierenden und dabei im Besonderen dem nicht-akademischen Elternhaus zufällt. Es stellt dazu exemplarisch die Einschätzungen von je zwei Studierenden pro Fachkultur gegenüber. Diese kommen jeweils aus einem akademischen und einem nicht-akademischen Elternhaus. Anhand dieses Vergleichs kann die Frage diskutiert werden, inwiefern die Elternhäuser ungleichheitsrelevante Dynamiken in die Fachkulturen eintragen.

Relevanz

Eine Betrachtung jener Fachkulturen unter Studierenden, die sich um das Fach der Rechtswissenschaft bilden, ist aufgrund einiger spezifischer Eigenschaften relevant, die dieses Fach und ihre Fachkulturen auszeichnen. Die Relevanz der Beantwortung der aufgeführten Fragestellungen ergibt sich somit aus einer Reihe von Umständen und Befunden, die ich im Folgenden darstelle:

Das Fach Rechtswissenschaft – Hohe Zahl an Fakultäten und Studierenden

So handelt es sich bei dem Fach der Rechtswissenschaft um ein Fach, das an sehr vielen Universitäten angeboten wird. Insgesamt besteht an 43 Fakultäten in Deutschland die Möglichkeit, ein Studium der Rechtswissenschaft aufzunehmen, das auf die Erste Juristische Prüfung (umgangssprachlich: das erste Staatsexamen) vorbereitet (siehe Kapitel 5.1). Somit kann davon ausgegangen werden, dass sich an diesen 43 Fakultäten auch 43 rechtswissenschaftliche Fachkulturen herausbilden, die sich durch Unterschiede und Gemeinsamkeiten auszeichnen (siehe oben und Kapitel 3.2 und 5.1). Ein Vergleich von zwei dieser rechtswissenschaftlichen Fachkulturen hinsichtlich ihrer Bedeutung bei der Konstruktion von etablierten und außenstehenden Studierenden steht aus. Er ist jedoch bedeutsam, um Rückschlüsse auf die Funktionsweise von Fachkulturen ziehen zu können.

Auch ist ein Blick auf dieses Fach von Bedeutung, weil es von einer großen Anzahl an Studierenden nachgefragt wird. So steht es zum Wintersemester 2018 / 2019 auf Platz 3

der am meisten nachgefragten Studienfächer. Insgesamt waren 116.843 Studierende eingeschrieben (Statistisches Bundesamt 2019). Überboten wird das Fach der Rechtswissenschaft hinsichtlich der Anzahl eingeschriebener Studierender lediglich von dem Fach der Betriebswirtschaftslehre (mit 235.286 Studierenden auf dem ersten Platz) und von der Informatik (mit 121.200 Studierenden auf dem zweiten Platz) (Statistisches Bundesamt 2019).

Ein Blick auf rechtswissenschaftliche Fachkulturen unter Studierenden ist folglich bereits deshalb relevant, da Erkenntnisse über sie viele Studierende und ihre Lehrenden betreffen.

Die Position des Fachs im Fächerkanon der Universitäten

Das Fach der Rechtswissenschaft nimmt im Fächerkanon der deutschen Universitäten eine herausgehobene Position ein. Dies liegt unter anderem darin begründet, dass es sich bei diesem Fach um eine Professionsfakultät handelt (siehe unten und Wissenschaftsrat 2012, S. 5) und das Fach somit zu den klassischen Universitätsdisziplinen zählt. Rechtswissenschaftliche Fakultäten und Studien blicken in Deutschland auf eine lange Geschichte zurück, die bis zur Gründung der ersten juristischen Fakultät in Deutschland an der Universität Heidelberg im Jahr 1386 reicht (Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg 2019).

In einer seiner umfangreichen und viel rezipierten Studie „homo academicus“ (Bourdieu 2014b) über das französische Universitätssystem weist Bourdieu der Rechtswissenschaft und der Medizin die höchste Position im Fächerkanon zu. Diese herausgehobene Stellung begründet er für das Fach der Rechtswissenschaft mit seiner besonderen Nähe zur politisch-ökonomischen Macht (Bourdieu 2014b, S. 85). Ein ähnlicher Befund wird für deutsche Universitäten ausgestellt, indem Alheit für das Fach der Rechtswissenschaft im Fächervergleich ein besonders hohes intellektuelles und soziales Kapitalvolumen nachweist (Alheit 2009, S. 8). Vor dem Hintergrund der herausgehobenen Position des Fachs der Rechtswissenschaft gewinnt auch der Blick auf rechtswissenschaftliche Fachkulturen weiter an Bedeutung.

Rechtswissenschaft als Professionsstudiengang

Dabei kommt zum Tragen, dass die Rechtswissenschaft neben der Theologie und der Medizin zu den so genannten Professionsfakultäten gehört. „Als akademische Fächer kennzeichnet sie eine enge Theorie-Praxis-Verklammerung, durch die sie als Teil des

Wissenschaftssysteme zugleich in besonderer Weise auch an das betreffende gesellschaftliche Teilsystem gekoppelt sind“ (Wissenschaftsrat 2012, S. 5). Diese Professionsstudiengänge bereiten auf berufliche Tätigkeiten vor, die einer sogenannten „dritten Logik“ folgen, welche durch eine „Vorliebe für informelle Standards und einen betont kollegialen Umgang untereinander“ (Maiwald 2017, S. 14) gekennzeichnet ist. Vor dem Hintergrund dieser Eigenschaften jener Berufe, auf die das rechtswissenschaftliche Studium vorbereitet, ist es relevant zu untersuchen, welche informellen Standards und welchen Umgang untereinander Studierende bereits während des Studiums in ihren rechtswissenschaftlichen Fachkulturen pflegen und aushandeln.

Im Umkehrschluss ist eine Fachkulturforschung über Studierende der Rechtswissenschaft auch relevant, weil die juristische Profession prägende Rollen in unserer Gesellschaft in Aussicht stellt. So wirken Absolvent*innen der Rechtswissenschaft nicht nur in den klassischen juristischen Berufen, wie beispielsweise als Anwalt*in, Richter*in oder Staatsanwalt*in, sondern darüber hinaus auch in der Politik, der öffentlichen Verwaltung oder als Personalentscheider*innen und vieler Orts mehr.

Rechtswissenschaft bringt ausgeprägte Fachkulturen hervor

Wie Bargel und Bargel, so weisen auch weitere Studien dem Fach Rechtswissenschaft „hohe kulturelle Standards“ und somit deutlich ausgeprägte Fachkulturen nach (siehe beispielsweise Böning 2017a; Engler 1993; Friebertshäuser 1992; Heublein et al. 2018; Möller 2014; Willich et al. 2011). Diese begründet beispielsweise Engler unter anderem damit, dass die Studierenden in rechtswissenschaftlichen Studiengängen „auf die längste Tradition zurückblicken, was die studentische Kultur anbelangt“ (Engler 1993, S. 61). Gleichzeitig werden rechtswissenschaftliche Fachkulturen unter Studierenden auch dadurch geprägt, dass ihre lehrenden Professor*innen oftmals auch in außeruniversitären Kontexten tätig sind. So arbeiten sie beispielsweise parallel als Rechtsgutachter*innen, freie Berater*innen oder – wie sich im Fall der Fachkultur A zeigen wird – als Bundesverfassungsrichter. Somit sorgen sie für eine „weltliche“ Verbundenheit der Disziplin und tragen neben ihrer eigenen akademischen Kultur auch die Berufskultur der juristischen Praxis in die Fachkulturen unter den Studierenden hinein (Engler 1993, S. 60). So tragen sie zu besonders ausgeprägten kulturellen Standards in den rechtswissenschaftlichen Fachkulturen bei. Darüber hinaus gilt das Fach der Rechtswissenschaft, auch wenn dies momentan im Wandel begriffen ist (siehe Kapitel 4.2 und unten), nach wie vor als ein Fach mit hohem Anteil an Studierenden aus akademischen Elternhäusern. Somit kann es als ein Fach der „Bildungsvererbung“ (Bargel et al. 2005, S. 2) dargestellt werden, in der

Chancengleichheit nach wie vor eine Illusion darstellt (siehe Kapitel 4.2 und 4.3). Daraus kann geschlossen werden, dass auch die Herkunftskultur der Studierenden in der Rechtswissenschaft sich zumindest traditionell durch eine kulturelle Nähe zu einem Universitätsstudium auszeichnen und diese Nähe so rechtswissenschaftliche Fachkulturen unter Studierenden deutlicher mitbestimmt, als dies für andere Fächer der Fall ist. Vor diesem Hintergrund ist gerade der Vergleich zweier Fachkulturen relevant, die eine unterschiedliche Zusammensetzung ihrer Studierenden in Bezug auf die Bildungsherkunft vermuten lassen (siehe Kapitel 5.1)

In Anbetracht der Entstehung von „hybriden Disziplinen“ und der Entwicklung einer „Fülle von neuen Studiengängen, die verschiedene Fächer zusammenbinden“ (Huber und Scharlau 2019, S. 317), erscheint der Blick auf Fachkulturen wie die der Rechtswissenschaft als eine immer seltener werdende Möglichkeit. Denn die rechtswissenschaftlichen Fachkulturen sind an eine einzelne Wissenschaftsdisziplin gebunden und ihre Studierenden somit von keinen weiteren fachkulturellen Einflüssen geprägt. Dabei gewinnt die Studie gerade an Aktualität, als dass sie zum Vergleich mit Fachkulturforschungen auffordert und herangezogen werden kann, die sich mit den fachkulturellen Auswirkungen dieser neuen und oftmals hybriden Studiengänge beschäftigen.

Unterdurchschnittliches Betreuungsverhältnis

Diese stark ausgeprägten Fachkulturen stehen in einem gewissen Widerspruch zum unterdurchschnittlichen Betreuungsverhältnis in der Rechtswissenschaft. Die hohe Anzahl an Studierenden, die sich für ein Studium der Rechtswissenschaft entscheiden, und das Veranstaltungsformat der großen Vorlesungen, die das Studium kennzeichnen (siehe Kapitel 6.3.1), haben der Rechtswissenschaft den Ruf eines Massenstudiums eingebracht. Dies zeichnet sich auch in dem Betreuungsverhältnis in der Rechtswissenschaft an Universitäten ab. Dieses liegt deutlich unter dem fächerübergreifenden Verhältnis der Anzahl von eingeschriebenen Studierenden pro Professor*in⁴.

Vor diesem Hintergrund erhalten gerade die Aspekte dieser Studie an Bedeutung, wie Studierende der Rechtswissenschaft ihre Beziehung zu den Lehrenden und untereinander beschreiben (siehe Kapitel 6.3.1 und 6.3.2). Dabei ist einerseits von Interesse, in welchem Verhältnis die akademische Kultur unter den Lehrenden zur Fachkultur unter den

⁴ So kamen im Jahr 2010 auf eine*n Professor*n in der Rechtswissenschaft 82 Studierende, wohingegen im fächerübergreifenden Vergleich das Verhältnis bei 52 Studierenden pro Professor*in lag (Wissenschaftsrat 2012, S. 18).

Studierenden steht. Zum anderen kann untersucht werden, wie Studierende der Rechtswissenschaft ihre Fachkultur im Umfeld eines Massenstudiums unter sich aushandeln.

Bildungsgerechtigkeit

Die Zusammensetzung der Studierenden im Fach der Rechtswissenschaft (siehe auch Kapitel 4.2) ist, wie eingangs bereits angeführt, in einem Wandel begriffen. Hinsichtlich der sozialen Herkunft ihrer Studierenden galt das Fach der Rechtswissenschaft noch 2005 als jenes mit dem zweithöchsten Anteil an Studierenden aus akademischen Elternhäusern und somit als ein Beispiel für die „Bildungsvererbung“⁵ (Bargel et al. 2005, S. 2). Zwischenzeitlich hat sich die Zusammensetzung der Studierenden dahingehend geändert, dass insbesondere im Studium der Rechtswissenschaft „die akademische Herkunft bei den Studierenden deutlich weniger geworden ist“ (Bargel et al. 2011, S. 12).

Vor dem Hintergrund dieser Entwicklungen ist es bedeutsam und an der Zeit zu untersuchen, wie Studierende aus nicht-akademischen Elternhäusern ihre rechtswissenschaftlichen Fachkulturen im Vergleich zu Studierenden aus akademischen Elternhäusern wahrnehmen. Dabei sind Erkenntnisse dazu relevant, ob sich in der Konstruktion von etablierten und außenstehenden Studierenden auch die Bildungsherkunft der Studierenden wirksam zeigt.

1.3 Aufbau der Arbeit

Diese Untersuchung zur Konstruktion von etablierten und außenstehenden Studierenden in zwei rechtswissenschaftlichen Fachkulturen gliedert sich in acht Kapitel.

Das *Kapitel 1 Einleitung* führt in die Thematik dieser Studie und in den aktuellen Stand der Fachkulturforschung ein. Dies geschieht, nachdem die Forschungsfragen der Untersuchung sowie die Relevanz ihrer Beantwortung dargelegt wurden.

Die zwei darauffolgenden Kapitel widmen sich der spezifischen Perspektive, mit der diese Studie rechtswissenschaftliche Fachkulturen untersucht. Diese ist in erster Linie eine ethnografische Sichtweise. Das Forschungsfeld der Hochschule wird von quantitativen Forschungsarbeiten dominiert. Qualitative Forschungsarbeiten werden zwar

⁵ Den ersten Platz belegt das Fach der Medizin. Hier haben 61 Prozent der Studierenden einen Elternteil mit Universitätsabschluss. Im Fach der Rechtswissenschaft sind es 51 Prozent (Bargel et al. 2005, S. 2)

durchaus regelmäßig durchgeführt und auch rezipiert, dezidiert ethnografische Arbeiten sind jedoch sehr selten sind. Daher wird in *Kapitel 2* ein Ansatz für eine *ethnografische Hochschulforschung* entworfen. Dazu wird das Forschungsfeld der Hochschule charakterisiert und die Vorzüge, Besonderheiten und Grenzen einer ethnografischen Forschungsperspektive werden ausgewiesen. Ab *Kapitel 3* fokussiert sich der Blick dieser Arbeit Schritt für Schritt auf *Fachkulturen als Feld einer ethnografischen Hochschulforschung*. Wobei es sich den Raum nimmt, auf die Komplexität des Kulturbegriffs einzugehen, der schließlich als Wortbestandteil in Fachkulturen enthalten ist.

Kapitel 4 zeigt jene analytischen Bezüge auf, die zur Betrachtung der beiden rechtswissenschaftlichen Fachkulturen herangezogen werden. Dazu wird in diesem Kapitel sowohl auf die Besonderheiten des Fachs der Rechtswissenschaft eingegangen als auch auf jene des rechtswissenschaftlichen Studiums. Zudem nimmt es die soziale Zusammensetzung der Studierenden der Rechtswissenschaft in den Blick und verdeutlicht, wie die Zugehörigkeit zu Ungleichheitskategorien die Wahrnehmung von rechtswissenschaftlichen Fachkulturen beeinflussen kann. Mit der Beschäftigung mit „Etablierten-Außenseiter-Beziehungen“ wird in eine Theorie eingeführt, die für die Darstellung der Konstruktion von etablierten und außenstehenden Studierenden im empirischen Teil dieser Arbeit (*Kapitel 6 bis 8*) von Bedeutung sein wird.

In *Kapitel 5* wird aufgezeigt, wie diese Arbeit zu ihrer empirischen Materialgrundlage kam und es wird dargelegt, welchen methodologischen Orientierungen sie dabei folgt. Die Gruppendiskussion wird dabei als zentrale Erhebungsform herausgestellt und als eine ethnografische Annäherung an das Forschungsfeld der rechtswissenschaftlichen Fachkulturen aufgefasst.

Mit dem *Kapitel 6* findet schließlich der Wechsel zur empirischen Betrachtung der zwei rechtswissenschaftlichen Fachkulturen statt. Dabei werden jene Aushandlungsprozesse in den beiden Fachkulturen nachgezeichnet, die sich bei der Analyse der Gruppendiskussionen als besonders vielsagend für die Konstruktion von etablierten und außenstehenden Studierenden herausgestellt haben. Dieses Kapitel bildet einen Schwerpunkt der Arbeit und gliedert sich dabei in mehrere Unterkapitel. Es verortet die beiden rechtswissenschaftlichen Fachkulturen zuerst in die umgebenden Städte und Universitäten und widmet sich dann zehn unterschiedlichen thematischen Aspekten von rechtswissenschaftlichen Fachkulturen, die sich als relevant für das Fachkulturerlebnis der Diskussionsteilnehmer*innen und für die Konstruktion von etablierten und außenstehenden Studierenden herausgestellt haben. Die entsprechenden zehn Unterkapitel enden jeweils

zusammenfassend mit der Darstellung einer *illusio* – den quasi extrahierten kulturellen Spielregeln also, die die Studierenden zum jeweiligen Aspekt in der jeweiligen Fachkultur aushandeln – anhand derer daraufhin, die Konstruktion von etablierten und außenstehenden Studierenden nachvollziehbar gemacht wird. Bei der Darstellung dieser Konstruktionen wird – falls es sich empirisch nachweisen lässt – berücksichtigt, welche Bedeutung dabei der familiären Herkunft der Studierenden aus einem akademischen oder nicht-akademischen Elternhaus zufällt. Diese abschließenden Interpretationen nehmen ein zusammenfassendes Fazit der Arbeit am Ende vorweg. Dies soll den Lesenden einen guten Überblick über die einzelnen thematischen Aushandlungsprozesse und ihre Konsequenzen für die Studierenden in den beiden rechtswissenschaftlichen Fachkulturen ermöglichen und zur Lesbarkeit der Arbeit beitragen.

Das *Kapitel 7* widmet sich der Frage, inwiefern die Elternhäuser als ungleichheitsrelevante Dynamiken in rechtswissenschaftlichen Fachkulturen zur Geltung kommen. Unabhängig von den thematischen Aushandlungsprozessen werden die Einschätzungen zu der Bedeutung des Elternhauses von je zwei Studierenden aus den beiden rechtswissenschaftlichen Fachkulturen betrachtet und gegenübergestellt.

Vor dem Hintergrund des Titels dieser Arbeit – „Recht exklusiv?!“ – fasst das *Kapitel 8* schließlich die zentralen Ergebnisse dieser Untersuchung zusammen und gibt Hinweise für diejenigen, die sich mit einer eigenen Forschungsarbeit zu (rechtswissenschaftlichen) Fachkulturen der vorliegenden anschließen mögen.

2 Entwurf einer ethnografischen Hochschulforschung

2.1 Die Hochschule als Forschungsfeld

Die beiden rechtswissenschaftlichen Fachkulturen, die im Zentrum dieser Studie stehen, verorten sich an zwei Universitäten (siehe Kapitel 5.1). Als Forschungsumfeld bilden somit Universitäten den Rahmen dieser Studie. Die Universität blickt in Europa auf eine fast tausend Jahre währende Geschichte zurück⁶⁷. Gleichwohl sie sich in den letzten Jahrzehnten in einem tiefen Wandlungsprozess befindet, kann die Universität als „die einzige europäische Institution“ beschrieben werden, „deren grundlegende Strukturen und gesellschaftliche Rollen sich im Wandel ihrer Geschichte erhalten, ja gefestigt und ausgeweitet haben“ (Rüegg 1993, S. 13). Disziplinen wie die Wissenschaftsphilosophie, die Wissenschaftsgeschichte und die Wissenschaftssoziologie haben sich formiert und sich unter anderem der Betrachtung der Universität gewidmet. So wird die Universität also von einer geistes- und gesellschaftswissenschaftlichen Ideengeschichte begleitet. Es bestehen Vorstellungen von Universität – so beispielsweise jene von der Universität als Gemeinschaft der Lehrenden und Lernenden: *universitas magistrorum et scholarium*, jene von der Universität als Volluniversität: *universitas litterarum*, jene geprägt durch das *Humboldt'sche Bildungsideal*, das heute regelmäßig als die *Einheit von Forschung und Lehre* bedeutsam wird und jene der *Idee der deutschen Universität* (Schleiermacher 1808) – die es über eine lange Zeit vermochten, „ein allgemeines konzeptionelles Einvernehmen“ (Pasternack 2018a, S. 9) über die Institution Universität zu erzeugen. Doch lassen sich in den letzten Jahrzehnten deutliche „Steigerungsdynamiken“ beobachten und die Hochschulexpansion verband sich mit einer Hochschulkonzepte-Expansion⁸ (Pasternack 2018a, S. 9).

Vor dem Hintergrund dieser langen Geschichte der Institution Universität erstaunt es, dass die wissenschaftliche Beschäftigung mit universitären Fachkulturen hingegen nur auf eine relativ kurze Tradition zurückblicken kann. Diese lässt sich für Deutschland nicht weiter als bis in die 70er Jahre zurückverfolgen (siehe Kapitel 3.3) und fällt folglich mit dem Beginn der Hochschulexpansionsphase zusammen. Die Entdeckung der

⁶ Als älteste Universität in Europa gilt die Universität Bologna, deren Gründung auf das Jahr 1088 datiert wird.

⁷ Zur Geschichte der europäischen Universität liefern Walther Rüegg et al. ((1993), (1996), (2004), (2010)) ein umfassendes vierbändiges Werk.

⁸ Eine Übersicht und einen Vergleich von Hochschulkonzepten und hochschulrelevanten Wissenschaftskonzepten liefern Pasternack, Hechler und Henke (2018).

Fachkulturen als Forschungsgegenstand im Feld der Universitäten und Hochschulen geht also mit einem veränderten Blick auf das Forschungsfeld der Hochschulen insgesamt einher.

Dem gesamten deutschen Bildungssystem fiel seit Mitte der 1960er Jahre eine neue Aufmerksamkeit zu. Diese wurde 1965 durch das politische Schlagwort einer „deutschen Bildungskatastrophe“ (Picht 1964) geweckt und ging mit der Mahnung einher, dass „wenn das Bildungswesen versagt, [...] die ganze Gesellschaft in ihrem Bestand bedroht“ ist (Picht 1964, S. 17). Daraufhin artikulierte sich die Forderung auf ein „Bürgerrecht auf Bildung“ (Dahrendorf 1965). Diese enthielt – neben dem Recht auf eine „intensive Grundausbildung“ – das Recht des Einzelnen „auf eine seiner Leistungsfähigkeit entsprechende weiterführende Ausbildung“ (Dahrendorf 1965, S. 5) und somit die Idee einer Universität als Bildungsinstitution für alle.

In diesen beiden Schlaglichtern finden sich die zwei wesentlichen Argumente für die Hochschulexpansion - die dann in den folgenden Jahren folgen sollte – wieder. Im Ausruf einer „deutschen Bildungskatastrophe“ spiegelt sich der gesellschaftliche Bedarf nach akademischer Bildung wider und damit eine „differenztheoretische, funktionalistische Herleitung, [...] weshalb die zunehmende Inklusion der Gesellschaftsmitglieder in die höhere Bildung und ein Hochschulstudium funktional erforderlich wird“ (Schimank 2015, S. 80). Der Appell für ein „Bürgerrecht auf Bildung“ begründet sich hingegen nicht aus gesellschaftlichen Erfordernissen, sondern enthält eine „ungleichheitstheoretisch begründete normative Forderung: ‚Chancengleichheit‘ auch für die katholische Arbeiter-tochter vom Lande“ und basiert daher auf „Gerechtigkeitsgründen“ (Schimank 2015, S. 80).

In dieser Gemengelage kam es zu den bekannten Studierendenprotesten der 1960er Jahre und zu einem Aushandlungsprozess in den deutschen Universitäten, der mit scharfen Praktiken geführt und von Luhman als „Wabuwabu in der Universität“ (1975) beschrieben wurde.

„Parallel zu dieser vom Bedarf nach zusätzlichen Studienplätzen getriebenen Veränderung artikulierte ein Teil der Universitätsangehörigen und der politischen Akteure Bedarf an Reformen an der Institution Hochschule“ (Mälzer 2016, S. 10). In diesem Zeitgeist kam es zur Gründung einer Anzahl neuer Universitäten, die der Idee der Modell- beziehungsweise Reformuniversität folgten. Hinter dieser Idee verbirgt sich in den 1960er und 1970er Jahren eine Vorstellung von Universität, die verschiedene wissenschaftliche

Disziplinen miteinander verknüpft und so das interdisziplinäre Arbeiten forcieren. Dabei wurden die Reformuniversitäten zu einem dezidiert politischen Ort und die Studierenden sahen in ihnen – nachdem sie autoritäre Sozialisationserfahrungen in Familie und Schule erlebt hatten – eine Chance zur persönlichen Emanzipation und Selbstbestimmung (Kruse und Strulik 2019, S. 17).

Insgesamt hatten diese Entwicklungen zur Folge, dass die Institution der Hochschule als Forschungsfeld an Bedeutung gewinnt, was sich in Luhmanns Einschätzungen widerspiegelt: „Einige kompetente Soziologen sind heute – noch vor 20 Jahren hätten allenfalls Pädagogen das zu formulieren gewagt – der Meinung, dass das Erziehungssystem und speziell die Universitäten gute Aussichten haben, zum führenden Subsystem der Gesellschaft zu avancieren. Ein Argument ist, dass im Erziehungssystem, mehr als irgendwo sonst, Chancen verteilt werden. Ein besseres Argument wäre, dass hier die Gesellschaft im Ganzen und in all ihren Funktionssystemen reproduziert werden muss, so dass hier über die mögliche Komplexität der Zukunft entschieden wird“ und „sich über kurz oder lang von hier aus entscheidet, was politisch, wirtschaftlich, wissenschaftlich usw. ermöglicht werden kann“ (Luhmann 1975, S. 19).

In diesem Zeitgeist entstanden mit der Wissenschafts- und Hochschulforschung zwei benachbarte Disziplinen, die sich von nun an der empirischen Forschung zum Wissenschafts- und Hochschulsystem widmen sollten. Die Idee, diese Bereiche als empirische Forschungsfelder zu begreifen, entstand somit im Zuge einer Entwicklung, in deren Verlauf das Grundvertrauen in die Institution Universität verloren ging und ihr naturwüchsiger und selbstregulierender Charakter zunehmend in Frage gestellt wurde (Teichler 2014, S. 118).

Gleichzeitig bestanden jedoch weiterhin Hemmschwellen, sich der Hochschule empirisch zu nähern, sie zu hinterfragen, um sie anschließend weiterzuentwickeln. Diese Hemmschwellen sind in der unabhängigen Beschaffenheit der Institution selbst zu verorten. So verdeutlicht sich in „Die Idee der Universität“ von Jasper (1961), dass in der Universität eine Institution und Errungenschaft gesehen werden kann, die möglichst freischwebend und sich selbst überlassen bleiben sollte und gerade dadurch ihren einzigartigen Charakter erhält. Dabei argumentiert Jasper: „Da die Universität Bezeugung der Freiheit durch Wahrheit ist, kann nur ein Staat, der selber Freiheit und daher Wahrheit will und auf sie sich gründet, auch die Universität wollen“ (Jasper 1961).

Bis heute gilt die „Akademische Freiheit“ als ‚Core Value‘ in Forschung, Lehre und Studium“ (Trempp und Tresch 2016). Dies bildet sich auch in der „Magna Charta“ ab, die 1888 zum 900-jährigen Jubiläum der ältesten europäischen Universität – der Universität Bologna – verfasst wurde. Im ersten Grundsatz der Erklärung ist hier zu lesen: „Eingebettet in Gesellschaften [...] sind Universitäten autonome Einrichtungen, die Kultur vermittels Forschung und Lehre schaffen, entfalten, hinterfragen und weiterreichen. Um sich den Anforderungen ihrer Zeit stellen zu können, müssen sie gegenüber allen politischen, wirtschaftlichen und ideologischen Mächten unabhängig sein“ (Magna Charta der Universitäten 1988). Auch in der Bologna-Deklaration – die zum Auftakt der europäischen Hochschulreform im Jahr 1999 verfasst wurde – wird dieser Charakter von Universität gestärkt. So wird in Rückbesinnung auf die Grundsätze der Magna Charta festgehalten: „Dies ist von größter Bedeutung, weil Unabhängigkeit und Autonomie der Universitäten gewährleisten, dass sich die Hochschul- und Forschungssysteme den sich wandelnden Erfordernissen, den gesellschaftlichen Anforderungen und den Fortschritten in der Wissenschaft laufend anpassen“ (Bologna Deklaration 1999).

Diese Ideen von Universität stehen einer empirischen Beschäftigung mit Hochschule entgegen. Forschenden im Feld der Hochschule schlägt daher regelmäßig ein gewisses Unbehagen entgegen. Dies lässt sich dadurch begründen, dass empirische Forschungen im Feld der Hochschule mit den jeweiligen hochschul- und bildungspolitischen Herausforderungen der Zeit korrespondieren und somit durch eine „Nähe zur praktischen Entscheidung gekennzeichnet“ sind (Teichler 1994, S. 169). Diese Nähe unterscheidet sie von anderen Wissenschaftsdisziplinen und sie mag nicht allen behagen. Zum anderen lässt sich dieses Unbehagen durch die Unterstellung begründen, dass sich Forschende im Feld der Hochschule scheinbar über ihresgleichen erheben, wenn doch alle Wissenschaftler*innen an Hochschulen per se auch gewissermaßen Expert*innen für das Forschungsfeld der Hochschulen sind.

Das Verhältnis zwischen dem Forschungsfeld der Hochschule und jenen, die sich der Erforschung dieses Feldes widmen, ist somit seit jeher ein kompliziertes. Dabei zeichnen sich die Disziplinen der Wissenschafts- und Hochschulforschung durch verschwommene Grenzen aus und weisen inhaltlich eine sehr große Schnittmenge auf. Ihre Beziehung zueinander ist sowohl von Phasen der Annäherung als auch von Phasen der Abgrenzung zueinander geprägt. Vor dem Hintergrund der Analyse von Fachkulturen ist eine Grenzperspektive sinnvoll, da die Wissenschafts- und Hochschulforschung aufgrund ihrer unterschiedlichen Sichtachsen einen unterschiedlichen Blick auf dieses Forschungsfeld

werfen. Grundsätzlich untersuchen beide den Zusammenhang von Wissen und Gesellschaft (Hüther und Krücken 2016, S. 299) und zeichnen sich dabei durch einen interdisziplinären Charakter aus. Hüther und Krücken vermuten, dass aufgrund historisch unterschiedlicher Institutionalisierungsprozesse, in denen vor allem die Nähe zu unterschiedlichen Nachbardisziplinen sowie der unterschiedliche Anwendungsbezug (siehe oben) eine entscheidende Rolle gespielt haben und dazu führten, dass unterschiedliche Scientific Communities entstanden sind (Hüther und Krücken 2016, S. 300).

Die Wissenschaftsforschung geht ins 19. Jahrhundert zurück und weist seit ihren Anfängen eine deutliche Nähe zur Wissenschaftsphilosophie, zur Wissenschaftsgeschichte und zur Wissenschaftssoziologie auf. Sie beschäftigt sich traditionell mit Fragen, die die Entstehung, den Entstehungsprozess und die Rezeption wissenschaftlichen Wissens untersuchen. Durch diese Nähe zu Wissenschaftsphilosophie, Wissenschaftsgeschichte und Wissenschaftssoziologie ist die Wissenschaftsforschung grundsätzlich breiter aufgestellt als die Hochschulforschung (Pasternack 2014, S. 13). In der Frühphase der Wissenschaftsforschung beschäftigten sich Wissenschaftler*innen unterschiedlichster Disziplinen neben ihren eigentlichen Forschungsschwerpunkten mit wissenschaftsphilosophischen, -historischen, -soziologischen und -politischen Fragen (Hüther und Krücken 2016, S. 301). So trugen sie zur Selbstaufklärung der Wissenschaft bei und begründeten das Feld der Wissenschaftsforschung. Als Beispiel von herausragender Rezeption kann hierfür der Vortrag „Wissenschaft als Beruf“ von Weber (2006) aufgeführt werden. In diesem bringt Weber unter anderem die Berufssituation des Wissenschaftlers in Zusammenhang mit Organisationsfragen der Hochschule (Pasternack 2018b).

Aktuelle Themen der Wissenschaftsforschung lassen sich mit den Stichworten der Wissenschafts- und Technikforschung⁹ (Latour 1987), des Verhältnisses der Wissenschaft zu Politik, Wirtschaft und Medien (Weingart 2011) und den veränderten (institutionellen) Bedingungen der Wissensproduktion in der Wissensgesellschaft (Gibbons 1994; Nowotny et al. 2001) umreißen. Einerseits weist die Wissenschaftsforschung somit weit über die Institution der Hochschule hinaus. Sie trägt damit auch der Tatsache Rechnung, dass Wissenschaft in Deutschland eben nicht nur an Hochschulen, sondern auch an

⁹ In der Wissenschafts- und Technikforschung haben sozialanthropologische und ethnografische Herangehensweisen in den letzten Jahren eine hohe Sichtbarkeit erreicht. Dies spiegelt sich unter anderem in der Gründung des Labors Wissenschafts- und Technikforschung an der Humboldt-Universität zu Berlin, das einen entsprechenden Schwerpunkt verfolgt, und in Publikationen wie *Science and technology studies. Eine sozialanthropologische Einführung* von Beck et al. (2012) wider.

außeruniversitären Forschungseinrichtungen stattfindet. Andererseits offenbart sie, gerade in Bezug auf die Institution der Hochschule selbst, fehlende Sichtachsen. So fokussiert sie "die Operationen, Mechanismen und Dynamik der Produktion wissenschaftlichen Wissens" (Wolter 2015, S. 154) und damit jene Funktion der Hochschule, die unter dem Stichwort der Forschung zusammengefasst wird. Gleichzeitig verliert sie jedoch die Universität und Hochschule als Ort des Studiums, der Lehre und der Sozialisation weitestgehend aus dem Blick. „Das Studium ist eine Sequenz in einer Bildungs- und Berufsbiographie, die mit Aneignung oder gar Produktion wissenschaftlichen Wissens nur unzureichend beschrieben ist“ (Wolter 2015, S. 154). Gerade für die Untersuchung des Aushandlungsprozesses von Fachkulturen und der Konstruktion von etablierten und außenstehenden Studierenden greift die Wissenschaftsforschung mit diesen Schwerpunkten zu kurz.

In der Hochschulforschung hingegen geht es unter anderem genau um Studium und Lehre und „auch um Forschung, aber spezifisch um das Verhältnis von Forschung und Lehre und Studium, was in der Doppelfunktion der Hochschulen begründet liegt“ (Bülow-Schramm und Krempkow 2014, S. 51). Damit fokussiert die Hochschulforschung deziert die Universität und Hochschule als Forschungsfeld und untersucht unter anderem das Zusammenspiel der Produktion von Wissen – im Sinne von wissenschaftlicher Forschung – und dessen Weitergabe – im Sinne von Hochschullehre. So erklärt sich, warum Hochschulforschung in ihrer Anfangszeit regelmäßig an Pädagogik-Instituten betrieben wurde und warum sie bis heute eine große Nähe zur Hochschuldidaktik vorzuweisen hat. Dabei nimmt sie auch die Wirkungen dieses Zusammenspiels auf die Akteur*innen in der Hochschule, seien es Mitarbeitende oder Studierende, in den Blick. Forschungsfragen zu Hochschulkultur und Fachkultur stehen im Interessensgebiet der Hochschulforschung, weil sie die Sozialisation von Studierenden in das System Hochschule mitbestimmen, weil sie die Lebenswelt von Mitarbeitenden und Studierenden in den Blick nehmen und bei der Klärung von Fragen der Geschlechterungleichheit und der Wirksamkeit von sozialen wie anderen Disparitäten im Hochschulbereich regelmäßig bedeutende Aufschlüsse liefern.

Auch diese spezifischen Fragen der Hochschulforschung lassen sich auf den Umstand zurückführen, dass das Forschungsfeld der Hochschulen in jener Zeit an Aufmerksamkeit gewann, als die Phase der Hochschulexpansion begann. War zuvor die humboldtsche Gemeinschaft „der Lernenden und Lehrenden“ abgekapselt und losgelöst vom Rest der

Gesellschaft gewesen, entwickelte sich nun ein Aufbegehren in eben jenem Rest der Gesellschaft, doch bitte ebenfalls Zutritt zu dieser Gemeinschaft zu erhalten.

Damit endete auch „das traditionelle stillschweigende Tauschgeschäft der Professorenschaft mit den oberen Mittelschichten und Oberschichten“, das darauf hinausgelaufen war, „dass Erstere sich wenig um die Lehre kümmern mussten, solange fast nur Studierende aus diesen bildungsbeflissenen Milieus die Universitäten besuchten und irgendwie ihren Abschluss schafften, der sowieso weniger berufspraktisch verwendbare Qualifikationen beinhalten musste, die ‚on the job‘ nacherworben wurden, sondern vorrangig der Distinktion und symbolischen Ausgrenzung diente“ (Schimank 2015, S. 90). Von nun an erhoben Studierende aus bildungsfernen Milieus ihre Stimmen und kritisierten das Hochschulsystem mit der Forderung, „dass ein akademisches Studium tatsächliche ‚employability‘ vermitteln soll, was eine völlig andere und auch höhere Qualität der Lehre bedingt; und sogar Studierende mit bildungsbürgerlichem Hintergrund haben sich diesem ‚Aufstand des Publikums‘ (Gerhards 2001) dann angeschlossen“ (Schimank 2015, S. 90).

Fortan widmete sich die Hochschulforschung mit einem Schwerpunkt der Aufgabe, soziale, regionale und geschlechtsspezifische Disparitäten in der Beteiligung an Hochschulbildung (Wolter 2015, S. 149) nachzuweisen und den Universitäten und politischen Akteuren anzuzeigen.

Prägend für die Entwicklung einer empirischen Forschung im Feld der Hochschule waren neben dem Ausbau des Hochschulwesens sicherlich auch die Anfänge einer datenbasierten Hochschul(entwicklungs)planung (Oehler 1989). Dieser Zusammenhang mag dafür verantwortlich sein, dass der Blick auf das Forschungsfeld der Hochschule seither hauptsächlich ein quantitativer geblieben ist (siehe unten).

In den 1980er Jahren entwickelte sich ein erstes auffälliges Interesse an Fragen der Hochschul- und Fachkulturen. Inspiriert von Pierre Bourdieus Schriften, Studien und den Einblicken, die er so in das französische Universitätssystem bot, verfassten nun eine Reihe deutscher Autor*innen Analysen und Ausführungen zu Hochschul- und Fachkulturen, auf die im weiteren Verlauf dieser Arbeit noch zentral Bezug genommen wird (siehe Kapitel 3.3). Diese widmeten sich mit einem neuen Blick der deutschen Hochschule und nahmen dabei die *illusio* dieser gesellschaftlich bedeutsamen Institution in den Blick.

In den 1990er Jahren erfuhr die Beschäftigung mit Hochschulen als Forschungsfeld einen weiteren Impuls. Ausschlaggebend war eine erneute Phase der Expansion von Hochschulen. Dabei wurden Hochschulen zunehmend vor die Herausforderung gestellt,

evidenzbasierte Entscheidungen zu treffen. Im Sinne einer „reflexiven Modernisierung“ (Beck et al. 1996) und im Zeitgeist der neoliberalen Ausrichtung von Hochschulen gewannen so Evaluationsforschungen an Bedeutung, die u. a. die Effizienzsteigerung und Prozessoptimierung an Hochschulen zum Ziel hatten. In diesem Zusammenhang entstand das Berufsbild der sogenannten *Hochschulprofessionellen*. Hinter diesem Berufsbild verbirgt sich die Vorstellung, die mutmaßlich trägen Hochschulverwaltungen durch ein angeblich effektiveres *Management* zu ersetzen (Schneijderberg et al. 2013). Auf diese Weise rückt die *Governance* von Hochschulen ins Blickfeld und etabliert sich als ein weiteres Feld der Hochschulforschung (Bülow-Schramm und Krempkow 2014, S. 55). Auch die Hochschulforschung selbst ist in dieser Zeit von strukturellen Dynamiken betroffen und es kommt zu einer Verschiebung bei ihrer Forschungsfinanzierung. Hochschulforschung wird zunehmend nicht mehr aus dem Grundhaushalt der Hochschulen, sondern – analog zu Grundlagenforschung insgesamt – über Drittmittel finanziert. Dies geschieht zugunsten der Evaluationsforschung, die sich zur Finanzierung durch Dritte anbietet, und zu Lasten der „curiosity-Forschung“ (Pechar 2017), also der von wissenschaftlicher Neugierde angetriebenen Grundlagenforschung im Forschungsfeld der Hochschule. Diese Entwicklungen mündeten schließlich in der Idee einer „vermessenen Universität“ (Krull 2016) und der Frage, wie frei, autonom und kreativ Universitäten unter den Bedingungen einer ständigen und vorwiegend quantitativen („Leistungs“-)Vermessung noch sein können.

Heute ist die Hochschule ein in der Wissenschaftscommunity anerkanntes und äußerst dynamisches Forschungsfeld. Diese Dynamik erklären sich Bülow-Schramm und Krempkow durch einen wachsenden Forschungsbedarf, „der sich eigentlich für jede Bewegung in diesem Raum formulieren ließe, damit nicht Mutmaßungen dominieren, damit begriffen werden kann, was vor sich geht, und Prognosen für weitere Entwicklungen möglich werden“ (Bülow-Schramm und Krempkow 2014, S. 50). Forschungen im Feld der Hochschule werden heute von Fragestellungen geleitet, die auch die spezifischen Felder der empirischen Bildungsforschung prägen. Darunter fallen nach wie vor Fragen nach sozialer Ungleichheit der Bildungschancen, der Entwicklung der Bildungsbeteiligung und der Bildungsverläufe, der Lern- und Sozialisationsprozesse innerhalb der Bildungseinrichtungen; hinzu kamen Fragen der Qualitätssicherung, der Übergänge zwischen den Institutionen, des Verhältnisses von Bildung und Beschäftigung (Stichwort *employability*) oder der politisch-administrativen Steuerung von Bildung (Wolter 2015, 152 f.). Hochschulforschung heute geschieht vor dem Hintergrund, dass sich das deutsche Hochschulsystem momentan in einem Wandlungsprozess befindet, der tiefgreifender kaum sein

könnte. So durchlaufen Universitäten und Hochschulen „gegenwärtig weitreichende Prozesse der Transformation, deren komplexe strukturelle, politische und ideelle Folgen noch kaum abzusehen sind, sich aber in Details und Fragmenten, in Begriffen und Strukturen, in Erwartungen und Verhaltensweisen doch als Ahnung bereits abzeichnen“ (Ricken et al. 2014, S. 9). Die empirische Beschäftigung mit der Hochschule wird dabei durch einen geisteswissenschaftlichen Blick bereichert, der sich teils aus bestehenden Beschreibungen der Hochschule speist und gleichzeitig neue Beschreibungen hervorbringt. Einen solchen Blick liefern beispielsweise Ricken, Koller und Keine (Ricken et al. 2014). Sie stellen sich die Frage, was Universität in den heutigen Zeiten überhaupt ist und welches Selbstverständnis Universitäten und Hochschulen in sich tragen. Dabei vermuten sie, dass die *Idee der Universität* in Zeiten weitreichender Transformationsprozesse zur Disposition steht. Dazu betrachten sie *Universität* aus unterschiedlichen Perspektiven mit dem Ziel einer aktualisierten Vergewisserung über ihre Gestalt und Logik.

Der von ihnen angesprochene Transformationsprozess spiegelt sich auch in einer „Hochschulkonzepte-Expansion“ (Pasternack 2018a, S. 9) wider. So haben sich diverse unterschiedliche Hochschulbildungskonzepte herausgebildet, die parallel existieren und an den Hochschulen teils auch kombiniert und mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung umgesetzt werden¹⁰.

Hierzu zählt beispielsweise die Idee der Eliteuniversität, die aus Amerika stammt und dort traditionell die exklusive Ausbildung einer Funktionselite mit der Pflege eines distinguierten Lebensstils, von entsprechenden sozialen Kontakten und sportlichen Aktivitäten verknüpft. In einem neuen Gewand reproduziert sich diese Idee in Deutschland in Form der Exzellenzinitiative. Diese verfolgt die Vorstellung, „Leuchttürme der Wissenschaft“¹¹ (Schwägerl 2005) entstehen zu lassen. Die Exzellenzinitiative stellt damit eine endgültige Abkehr von der Fiktion eines qualitativ homogenen Hochschulwesens in Deutschland dar (Pasternack 2008, S. 33). Diese Fiktion hatte den Studierenden bisher suggeriert, dass prinzipiell jeder Studienabschluss die gleichen Eingangschancen auf den Arbeitsmarkt liefert (Pasternack 2008, S. 33). Von Eliteuniversitäten geht gerade auf Studierende von Massenfächern – wie der Rechtswissenschaft – eine Anziehungskraft aus, da sie das Studienangebot mit ihrem Versprechen auf bessere Berufschancen ausdifferenzieren. Für das Fach Rechtswissenschaft gilt dies in besonderem Maße, da es von

¹⁰ Eine Aufstellung dieser Hochschulbildungskonzepte liefern Pasternack, Hechler, Henke (2018, S. 61–92).

¹¹ Einen ebenso aufschlussreichen wie unterhaltsamen Essay über die „Leuchttürme der Wissenschaft“ liefert Barlösisus (2008).

Studierenden gewählt wird, die sich auf herausragende und begehrte Positionen in Politik, Wirtschaft und öffentlicher Verwaltung vorbereiten möchten und eine entsprechende Möglichkeit zur Binnenabgrenzung innerhalb des eigenen Fachs nachfragen (siehe Kapitel 4.1).

Auch fällt unter die neuen Hochschulbildungskonzepte die Idee der Bologna-Hochschule, die vor dem Hintergrund der gleichnamigen Reform entstand. Sie charakterisiert sich durch die Umstellung in Bachelor- und Masterstudiengänge, durch die Fragmentierung der Curricula in sogenannte Module und eine studienbegleitende Prüfungspraxis (Schmidt 2012, S. 59). Zudem geht sie mit dem Versprechen einer Erhöhung der Mobilität der Studierenden im europäischen Hochschulraum einher (Happ et al. 2012, S. 60). Als ein Nebeneffekt wird der Bologna-Hochschule eine drastische Verschulung der Hochschulbildung zugerechnet (Kühl 2018). Mit meinem Blick auf die Rechtswissenschaft widme ich mich einem Studienfach, das sich in Deutschland gegen die Bologna-Reform positioniert hat. Nur zögerlich und bisher mit einem deutlichen Schwerpunkt auf ihre Masterprogramme (Legum Magister/Magistra beziehungsweise Master of Laws; kurz: LL.M) entstehen entsprechende Studiengänge. Damit fällt den Fachkulturen, die sich um rechtswissenschaftliche Studiengänge mit dem Studienabschluss des Staatsexamens formieren, an der Bologna-Hochschule eine herausgestellte Bedeutung zu.

Die Idee einer Universität des Forschenden Lernens stellt in mancherlei Hinsicht eine Gegenreaktion auf die Bologna-Hochschule dar. Das Konzept des Forschenden Lernens zeichnet sich dadurch aus, „dass die Lernenden den Prozess eines Forschungsvorhabens, das auf die Gewinnung von auch für Dritte interessanten Erkenntnissen gerichtet ist, in seinen wesentlichen Phasen – von der Entwicklung der Fragen und Hypothesen über die Wahl und Ausführung der Methoden bis zur Prüfung und Darstellung der Ergebnisse in selbstständiger Arbeit oder in aktiver Mitarbeit in einem übergreifenden Projekt – (mit)gestalten, erfahren und reflektieren“ (Huber 2009b, S. 10). In der konkreten Umsetzung ermöglicht das Forschende Lernen, die „Tendenz zur Schließung von Lehr-/ Lerninhalten in abgegrenzte Module bei gleichzeitig hoher Prüfungsintensität und Beibehaltung überwiegend wissensorientierter Prüfungsformate“ (Müller-Naevecke und Naevecke 2018) in der Bologna-Hochschule zu überwinden. Die Idee einer Universität des Forschenden Lernens kann als Versuch aufgefasst werden, das „Humboldtsche Bildungsideal“ in modularisierten Studiengängen zu verfolgen. Dabei bietet das Forschende Lernen mit dem „Zürcher Framework“ (Treppe und Hildbrand 2012) ein Konzept an, das es ermöglicht, Studiengänge in ihren curricularen Zusammenhängen zu gestalten.

Gleichzeitig gilt das Forschende Lernen als relevant für die studierendenorientierte und diversitätssensible Gestaltung von Lehr-Lern-Räumen und bietet Anknüpfungspunkte, um möglichst allen Studierenden Teilhabechancen im Wissenschaftsbetrieb zu eröffnen (Satilmis 2019).

Abschließend sei noch die Idee der virtuellen Hochschule erwähnt. Diese charakterisiert sich durch die Überwindung räumlicher und zeitlicher Distanzen, Interaktivität und Multimedialität (Uhl 2013, S. 10). Dabei richten sich aktuelle Entwicklungen häufig auf den Bereich der Hochschullehre. Neue technische Möglichkeiten schaffen hier neue virtuelle Lernräume und verändern gleichzeitig auch bestehende psychische Lernorte (Hochschulforum Digitalisierung 2015, S. 13).

Allen Ideen von Universität und allen Hochschulbildungskonzepten ist gemeinsam – was hier nicht im Detail ausgeführt werden kann –, dass von ihnen jeweils spezifische Wirkungskräfte auf die Fachkulturen ausgehen. Dies bedeutet, dass Fachkulturen auch vor dem Hintergrund bestehender Ideen von Hochschule und Hochschulbildungskonzepten analysiert werden sollten.

Die deutsche Hochschulforschung ist für die Breite ihres Feldes und dessen ausgeprägten Dynamiken sowie der bildungspolitischen Relevanz ihrer Erkenntnisse nur sehr schwach institutionalisiert. Es bestehen nur eine Hand voll Einrichtungen, die sich hauptsächlich dem Forschungsfeld der Hochschulen widmen¹². Diese Einrichtungen weisen allesamt eine deutlich quantitative Vorstellung von empirischer Forschung im Feld der Hochschule auf. Das *Deutsche Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW)* in Hannover hat vor allem aufgrund der Langzeiterhebung *Zur wirtschaftlichen und sozialen Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland*, auch bekannt als *Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks*, eine besonders hohe Bekanntheit und Sichtbarkeit erreicht. Die *AG Hochschulforschung* der Universität Konstanz erfasst seit 1983 mit ihrem *Studierendensurvey* Informationen über die Studiensituation und die studentischen Orientierungen in Deutschland. Diese Langzeitstudie ist die umfassendste Dauerbeobachtung zur Entwicklung der Studiensituation in Deutschland (Bargel et al. 2017). Das *International Center for Higher Education Research Kassel (INCHER)* ist eine Forschungseinrichtung der Universität Kassel, die seit 1978¹³ zu Fragen von Hochschule und Studium forscht und dabei vor allem die Sichtbarkeit der deutschen Hochschulforschung

¹² Eine umfassende Kartierung der deutschen Hochschulforschung haben Winter und Krempkow im Jahr 2013 (Winter und Krempkow (2013) vorgelegt).

¹³ Damals gegründet als Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung.

in der internationalen Scientific Community deutlich prägt. Des Weiteren sind das *Bayerische Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung (IHF)* in München, das *Institut für Hochschulforschung (HoF)* an der Martin-Luther-Universität Halle Wittenberg sowie das *Centrum für Hochschulentwicklung (CHE)* in Gütersloh zu erwähnen. Das *IHF* hängt dem Bayerischen Staatsministeriums für Bildung und Kultus an und stellt Planungs- und Entscheidungsgrundlagen für die bayrische Hochschulentwicklung zur Verfügung. Das *HoF* wurde 1996 gegründet und ist damit die jüngste Einrichtung der deutschen Hochschulforschung. Das *CHE* ist eine außeruniversitäre Einrichtung, die im Jahr 1994 von der Hochschulrektorenkonferenz und der Bertelsmann-Stiftung gegründet wurde und als Beratungsagentur fungiert. Dabei fasst sie sich selbst als „Denk- und Reformwerkstatt des deutschen Hochschulwesens“ (Graßl 2008, S. 178) auf. Auch Professuren mit einer Denomination *Hochschulforschung* sind sehr selten und Wolter beziffert diese, je nach Zählweise, auf eine Anzahl von vier bis acht (Wolter 2015, S. 150).

Darüber hinaus ist das Forschungsfeld der Hochschulen von einzelnen Forscher*innen geprägt, die „disziplin-basiert“ (Teichler 2003, S. 15) arbeiten. Also von Forscher*innen, die an Einrichtungen unterschiedlicher Disziplinen tätig sind und dort ein Projekt und/oder ein individuelles Interesse im Forschungsfeld der Hochschule verfolgen. Das erklärt auch, warum viele Arbeiten, die sich mit dem Forschungsfeld Hochschule beschäftigen, nicht dezidiert das Label *Hochschulforschung* tragen, sondern den Nachbardisziplinen, beispielsweise der Soziologie oder der Bildungs- oder Erziehungswissenschaft, zugeordnet werden.

Auch ein Blick auf die Theorieentwicklung in der Hochschulforschung belegt, dass die Hochschulforschung ein interdisziplinäres Forschungsfeld ist. Schimank beantwortet die Leitfrage seines Vortrags „Welche Gesellschaftstheorien braucht die Hochschulforschung?“ (2015) mit „Alle dreieinhalb Theorie-Familien, die die soziologische Gesellschaftstheorie hervorgebracht hat (Differenzierungs- mit Kapitalismustheorie, Ungleichheits- und Kulturtheorie), sind vonnöten, wenn man komplexe Strukturdynamiken wie die des Hochschul- als Teil des Bildungssystems nicht bloß ausschnitthaft, sondern ganzheitlich begreifen will“ (Schimank 2015, S. 95).

Da es von Forscher*innen unterschiedlicher Fachdisziplinen untersucht wird, werden auch die unterschiedlichsten theoretischen Konzepte dieser Fachdisziplinen herangezogen, um das Forschungsfeld der Hochschule zu erhellen. Der Theoriebezug der Hochschulforschung bleibt daher regelmäßig oberflächlich. Eine allgemeine Theorie der

Hochschule konnte sich so noch nicht herausstellen und somit auch für diese Arbeit nicht herangezogen werden

Es ist zu beachten, dass sich die Hochschulforschung zu einem weitaus größeren Teil aus diesen Forschungsarbeiten speist als aus denen jener Einrichtungen, die sich ausschließlich beziehungsweise überwiegend mit Hochschulforschung beschäftigen (Bülow-Schramm und Krempkow 2014, S. 53). Auch vor diesem Hintergrund und zur Vernetzung im Forschungsfeld Hochschule hat sich in Deutschland im Jahr 2006 die *Gesellschaft für Hochschulforschung (gfhf)* gegründet. Mit ihrem *Hochschulforschungsnachwuchs (hofona)* bietet sie auch Nachwuchswissenschaftler*innen eine Möglichkeit zum Austausch¹⁴.

Bezogen auf den zentralen Forschungsgegenstand dieser Arbeit – der rechtswissenschaftlichen Fachkulturen – bestehen in der aktuellen deutschen Hochschulforschung Leerstellen. Diese lassen sich mit einem Ungleichgewicht in den verwendeten Forschungsmethoden erklären und münden in einen eingeschränkten Blick auf das Forschungsfeld. So empfiehlt der deutsche Wissenschaftsrat – und damit das bedeutendste wissenschaftspolitische Beratungsgremium in Deutschland – eine Erneuerung und Aktualisierung der Methodeninstrumente in der Wissenschafts- und Hochschulforschung (Wissenschaftsrat 2013, S. 92) und wünscht sich dabei eine Stärkung qualitativer Ansätze. In einem Positionspapier zu den *Institutionellen Perspektiven der empirischen Wissenschafts- und Hochschulforschung* (Wissenschaftsrat 2014) weist der Wissenschaftsrat zudem darauf hin, dass Qualitative Methoden der Sozialforschung, vor allem interviewbasierte und ethnologische Fallstudien, perspektivisch im Rahmen der Methodentriangulation mit den quantitativen Analysestrategien verknüpft und in Erhebungsstrategien integriert werden sollten (Wissenschaftsrat 2014, S. 36).

Ein Blick auf die Forschungsaktivitäten der Einrichtungen, die sich mit ausgewiesenem Schwerpunkt der Hochschulforschung widmen, zeigt, dass fast alle dieser Einrichtungen die Studierenden- und Absolventenforschung als einen Schwerpunkt ihrer Forschungen benennen (Bülow-Schramm und Krempkow 2014, S. 55). Deutlich seltener finden sich hingegen Forschungen wieder, die sich dem lebenslangen Lernen, der Gleichstellung an Hochschulen oder den räumlichen Bezügen von Hochschulen widmen (Bülow-Schramm und Krempkow 2014, S. 55).

¹⁴ Der Autor engagiert sich seit 2013 als Vorstandsmitglied in der *Gesellschaft für Hochschulforschung (gfhf)* und im *Hochschulforschungsnachwuchs (hofona)*.

Ein Schwerpunkt bei der Umsetzung von Forschungsarbeiten liegt in der Hochschulforschung auf der Anwendung von quantitativen empirischen Methoden (siehe oben). Diese werden weitaus häufiger angewandt als qualitative Herangehensweisen (Bülow-Schramm und Krempkow 2014, S. 56). So erklären sich die oben aufgeführten Empfehlungen des Wissenschaftsrates.

Dieses Ungleichgewicht wird auch dadurch illustriert, dass quantitative Studierenden- und Absolvent*innenforschungen eine hohe Sichtbarkeit erreichen und von prominenten und gut ausgestatteten Institutionen durchgeführt werden, während Studien, in deren Rahmen auf qualitative Art und Weise geforscht wird, deutlich weniger Sichtbarkeit erhalten und aus keinen vergleichbaren institutionellen Strukturen entstehen oder auf sie zurückgreifen (können).

Im Arbeitspapier Forschungsmethoden und Publikationsmuster der deutschsprachigen Hochschulforschung des International Centre for Higher Education Research Kassel (IN-CHER) (Hertwig 2014) ist detailliert aufgeführt, mit welcher Häufigkeit unterschiedliche Forschungsmethoden in der deutschen Hochschulforschung angewandt werden. Dabei wird aufgezeigt, dass 90 Prozent der untersuchten Forschungsprojekte auf schriftliche und mündliche Befragungen¹⁵ beruhen. Die meisten schriftlichen Befragungen werden dabei in Form von Fragebogen-Erhebungen durchgeführt. Auch die Online-Befragungen stellt hier eine beliebte Form der Datenerhebung dar. In den mündlichen Befragungen steht das (leitfadengestützte) Einzelinterview an erster Stelle. Eine differenziertere Aufschlüsselung der mündlichen Befragungen zeigt weiter auf, dass das Gruppendiskussionsverfahren – also die zentrale Form der Datenerhebung dieser Arbeit – nur einen Prozentsatz von 3,48 Prozent ausmacht (Hertwig 2014, S. 102). Nur acht Prozent der untersuchten Forschungsprojekte werden in Form von Fallstudien durchgeführt. Dabei versteht Hertwig unter Fallstudien qualitative Forschungsprozesse, „die durch Kombination unterschiedlicher Erhebungs- und Auswertungsinstrumente Handlungs- und Wirkungszusammenhänge im jeweiligen Kontext analysieren“ (Hertwig 2014, S. 61) und häufig ethnographisch und in Form von Feldstudien durchgeführt werden. Dabei weist Hertwig darauf hin, dass umgekehrt ethnographische Feldforschungen nicht zwingend auch dem Fallstudienansatz folgen müssen (Hertwig 2014, S. 61). Besonders auffällig ist, dass Datenerhebungen, die die teilnehmende Beobachtung – und damit den Ausgangspunkt

¹⁵ In der Studie wurden 1876 Forschungsprojekte untersucht. Dabei führten 60 Prozent schriftliche Befragungen, 30 Prozent mündliche Befragungen, 8 Prozent Fallstudien und der restliche Anteil Experimente durch.

ethnografischer Forschung - in ihr Zentrum stellen, kaum ins Gewicht fallen und nur äußerst selten durchgeführt werden.

Damit charakterisiert sich das Forschungsfeld der Hochschule auch dadurch, dass ethnografische Zugänge in das Forschungsfeld bisher eine sehr nebensächliche Rolle spielen. Im folgenden Kapitel wird erläutert, was ethnografische Zugänge auszeichnet und wieso diese besonders vielversprechend sind, um Leerstellen im Forschungsfeld der Hochschule zu füllen.

2.2 Der ethnografische Blick auf das Forschungsfeld der Hochschule

Rechtswissenschaftliche Fachkulturen stellen einen Ausschnitt im Forschungsfeld der Hochschule dar. Der Blick dieser Studie auf diesen spezifischen Ausschnitt erfolgt grundsätzlich aus einer ethnografischen Perspektive. Dabei fasse ich Ethnografie als Methode der Ethnologie und als eine „Strategie im Sinne einer (grundlegenden) frageoffenen, szenisch-interaktiven, primärmaterialbezogenen, symbolisierungs-interpretativen, empathisch fremdverstehenden Erkenntnishaltung“ (Schütze 1994, S. 201) auf. Als eine spezifische wissenschaftliche Herangehensweise, die die gesellschaftliche Praxis untersucht, tragen ethnografische Forschungen dazu bei, „Kultur als soziales Ordnungs- und Handlungssystem erschließen und erklären zu können“ (Kaschuba 2012, S. 114). Die ethnografische Hochschulforschung untersucht dafür Alltagshandlungen und Orientierungen, die sich in Form von kulturellen und sozialen Praktiken an der Hochschule zeigen und macht sich dabei neben dem diskursiv verfügbaren Wissen auch jenes Wissen zugänglich, das nicht diskursiv geteilt wird. Sie lässt sich somit für jene Fragestellungen vielversprechend einsetzen, bei denen es gilt, Wissen darüber zu schaffen, was den konkreten, alltäglichen Handlungen der Akteur*innen im Feld der Hochschule zugrunde liegt und diese erklärt. Eine ethnografische Hochschulforschung ist prädestiniert für die Untersuchung des Aushandlungsprozesses von rechtswissenschaftlichen Fachkulturen und der Konstruktion von etablierten und außenstehenden Studierenden. Dabei kann sie sich sowohl auf die Orientierungen ausrichten, die dem Handeln einzelner Akteur*innen zugrunde liegen, als auch auf die kollektiven Repräsentationen, die den strukturellen Rahmen der Fachkulturen ausbilden.

Im Vergleich zu anderen Forschungsstrategien im Feld der Hochschule zeichnet sich die ethnografische Hochschulforschung durch eine besondere Nähe zu ihren spezifischen Forschungsfeldern in den Hochschulen aus. Diese Nähe liegt in der Disziplingeschichte der Ethnografie begründet. So fiel das Erstellen von ethnografischen Studien für die

Forscher*innen in der Anfangszeit schon bald mit der Tätigkeit des Reisens zusammen. Nachdem im 19. Jahrhundert ethnografische Forschung hauptsächlich in der Lektüre von Reiseschilderungen, Berichten aus Missionsstationen und von Kolonialbeamten bestand, leitete Malinowski zu Beginn des 20. Jahrhunderts einen Paradigmenwechsel ein, der das Fach bis heute prägt. Der Begründer der Feldforschung sah die wichtigste Aufgabe der Ethnologie darin, Menschen und ihre Lebensumstände zu studieren und damit das zu untersuchen, was sie am unmittelbarsten betrifft (Malinowski 1973, 29 f.). Dazu nahm er weite Reisen – beispielsweise zu den Trobriand-Inseln – auf sich, um dort über einen längeren Zeitraum den Alltag der Inselbewohner*innen zu erforschen (Malinowski 1922). Seine Tätigkeit als Forschender beschrieb er dabei in der Einleitung seines berühmten Werks „Argonauts of the Western Pacific“ unter anderem mit den Worten: „I did my work entirely alone, living for the greater part of the time right in the villages. I therefore had constantly the daily life of the natives before my eyes, while accidental, dramatic occurrences, deaths, quarrels, village brawls, public and ceremonial events, could not escape my notice“ (Malinowski 1922).

In seiner Forschungstätigkeit ging es ihm um die analytische Erschließung der Bedeutung anderer¹⁶ kultureller und sozialer Praktiken durch die unmittelbare – möglichst langfristige – Teilnahme an ihnen und die strukturierte Beschreibung und Analyse ihrer Routinen. Dazu schien es ihm angemessen, in einem andauernden und möglichst engen Kontakt mit dem Menschen im Forschungsfeld zu stehen (Malinowski 1922, S. 6). Damit markieren Malinowskis Forschungstätigkeiten wichtige „Markenzeichen der Ethnografie“ (Breidenstein et al. 2013, S. 31), die auch heute noch Gültigkeit haben. Zu diesen Markenzeichen der Ethnografie zählen heute: der Gegenstand der sozialen Praktiken, die Feldforschung als andauernde und unmittelbare Erfahrung, ein integrierter Methodenansatz und das Schreiben als Form der Versprachlichung (Breidenstein et al. 2013, 31-36).

In den heutigen Idealvorstellungen von ethnografischen Studien sind somit Überbleibsel aus jener Phase der Disziplingeschichte vorhanden, die Malinowski prägte. Zwar sind weite Reisen nicht mehr zwingend vorgesehen und „Ethnografien der Nähe“ (Götz 2010) sind genauso gut möglich, wohl aber besteht in der Ethnografie die grundlegende Überzeugung, dass der Aufenthalt im Feld von einer gewissen zeitlichen Dauer sein sollte. So spricht Götz von einem „berühmten Jahr“, das in der Ethnologie als Initiationsritual gilt und das man partizipatorisch im Feld miterlebt haben muss, „um eine vertrauensvolle

¹⁶ Bewusst verweist dieser Begriff hier bereits auf die Problematik des *Otherings*, die ich weiter unten thematisiere.

Beziehung zu den Akteuren im Feld aufzubauen und um alles zu erkunden, zu sammeln, aufzuzeichnen und um überhaupt etwas ‚in der Fremde‘ zu verstehen“ (Götz 2010, S. 102). Aus forschungspragmatischen Gründen und vor dem Hintergrund der Zwänge, die den Forschungen obliegen, seit sie sich als *Projekte* finanzieren müssen (siehe Kapitel 2.1), sind Forschungsaufenthalte dieser Dauer heute selten geworden. Dies gilt im besonderen Maße für Untersuchungen im Forschungsfeld der Hochschule. Spätestens seit den 1990er Jahren müssen für Untersuchungen in diesem Feld häufig Finanzierungsquellen außerhalb der Grundhaushalte von Universitäten und Hochschulen gefunden werden. Dabei steht die Ethnografie oftmals mit Forschungsstrategien in Konkurrenz, die weniger zeit- und damit auch weniger kostenintensiv sind.

Untersuchungen, bei denen die Forschenden nicht über eine längere Zeit tatsächlich vor Ort sind und stattdessen aus der Ferne agieren, wären im Sinne einer ethnografischen Hochschulforschung allenfalls für die virtuelle Hochschule (siehe Kapitel 2.1) denkbar. Ethnografische Studien im Forschungsfeld der Hochschule setzen einen Feldaufenthalt von einer gewissen Dauer voraus.

Der ethnografische Blick auf das Forschungsfeld der Hochschule fokussiert die Akteur*innen im Feld, begleitet deren Alltag und untersucht ihre sozialen Praktiken und die (Fach-)Kulturen, die so an den Hochschulen entstehen. Vergleicht man die ethnografische Hochschulforschung mit Forschungen aus der Naturwissenschaft, dann lässt sich das *Forschungsfeld*, also der Alltag an den Hochschulen, dem *Labor* gegenüberstellen. Die Forschungsfelder der Ethnolog*innen unterscheiden sich jedoch insofern von Laboren, als dass in ihnen auch dann etwas geschieht, wenn keine Beobachter*innen anwesend sind und die Bedingungen der Beobachtung durch die Forschenden nur bedingt kontrollierbar sind (Breidenstein et al. 2013, S. 33).

Ethnografische Hochschulforscher*innen müssen sich Gedanken darüber machen, wie sie in Kontakt mit Akteur*innen aus ihrem jeweiligen Forschungsfeld treten und wie sie sich so ihre Forschungsfelder – beispielsweise rechtswissenschaftliche Fachkulturen – erschließen, um sich dann in ihnen bewegen zu können (siehe Kapitel 5.2). Dies gilt, obwohl sich das Forschungsfeld Hochschule durch eine gewisse Nähe zu seinen Forschenden auszeichnen kann, wenn diese beispielsweise an Universitäten und Hochschulen angestellt sind oder dort ein (Promotions-)Studium absolvieren. Auch im Forschungsfeld der Hochschule sind ethnografische Forschende auf die Kooperationsbereitschaft der Akteur*innen im anvisierten Feld angewiesen.

Über die andauernde und unmittelbare Erfahrung im Forschungsfeld entstehen dort länger währende Beziehungen zu Einzelpersonen. So kommt es, dass diese letztlich zu Forschungspartner*innen werden, die dann auch konsequenterweise als solche bezeichnet werden. Eine belastbare Beziehung zu den Forschungspartner*innen im Feld ist deswegen bedeutsam, da das Ziel einer ethnografischen Forschung darin besteht, die Alltagswelt und Kultur in der Hochschule von dem „Standpunkt des Mitglieds“ (Garfinkel 1973, S. 189) aus zu beschreiben¹⁷.

Aufgrund dieser engen Beziehung zu ihren Forschungspartner*innen untersuchen Hochschulforschende, die sich für einen ethnografischen Blick entschieden haben, ihr Forschungsfeld auf eine selektive und subjektive Art und Weise. Dieser Eigenschaft begegnet die ethnografische Hochschulforschung, indem sie zur Selbstreflexion auffordert und anleitet. Forscher*innen reflektieren über den gesamten Forschungsprozess ihre eigene Position im Feld und die Auswirkungen ihrer jeweils spezifischen Persönlichkeiten auf die Forschungsumgebung.

Dabei kommt ihnen der zirkuläre Forschungsprozess und der Wechsel zwischen Nähe und Distanz entgegen. Das bedeutet, dass sich Datengewinnung und Datenanalyse mehrfach abwechseln: „Die Analyseergebnisse werden unmittelbar in eine zweite und dritte Runde der Materialgewinnung eingespeist, sodass der Zyklus von neuem beginnt.“ (Breidenstein et al. 2013, S. 45). Dieser zirkuläre Forschungsprozess hat zur Folge, dass die angewandten Methoden der Datenerhebung auf das Forschungsfeld angepasst und ergänzt werden können. Auch die Fragestellung kann sich im Verlaufe der Forschung ändern. Beispielsweise indem sie ebenfalls auf die Erkenntnisse aus dem Forschungsfeld angepasst und zugespitzt wird. Gerade für den ethnografischen Blick auf das Forschungsfeld der Hochschule ist dieser Wechsel von besonderer Bedeutung. Dabei gilt es, eine innere Distanz zwischen dem ausgewählten Forschungsfeld in der Hochschule und den sonstigen Bezügen zu dieser Institution herzustellen.

An das Markenzeichen der andauernden und unmittelbaren Erfahrung sowie der daraus resultierenden Nähe zum Forschungsfeld schließt sich die zentrale Methode der Teilnehmenden Beobachtung an (siehe Kapitel 5.2.1). Sie wird regelmäßig zum zentralen Ausgangspunkt ethnografischer Forschung. Über die Methode der teilnehmenden Beobachtung überwindet die ethnografische Hochschulforschung die „Grenzen verbaler Daten“ (Hirschauer 2002). Sie macht eine „Schweigende Dimension des Sozialen“ (Hirschauer

¹⁷ Dieser Charakterzug der ethnografischen Forschung wirft Fragen der Repräsentation auf, denen ich mich weiter unten im selben Kapitel widmen werde.

2002, S. 40) der Forschung zugänglich. In Bezug auf die Aushandlung von rechtswissenschaftlichen Fachkulturen können darunter beispielsweise das körperlich-parasprachliche Auftreten von Jura-Studierenden oder deren Kleidungsstile fallen. Diese Alltagshandlungen und Orientierungen sind „insofern mit diskursiven Methoden (zum Beispiel Interviews, standardisierte Befragungen) nicht adäquat erforschbar, weil sie durch habitualisierte Handlungen und Routinen gestaltet werden, die für die Akteure und Akteurinnen selbstverständlich sind“ (Münst 2008, S. 181). Damit zielt eine ethnografische Hochschulforschung auf jene Gewissheiten, die den Forschungspartner*innen als so selbstverständlich erscheinen, dass sie in einem Interview unausgesprochen bleiben würden.

Die ethnografische Hochschulforschung eignet sich insofern auf besondere Weise, verborgene Aushandlungsprozesse in rechtswissenschaftlichen Fachkulturen zu erheben. Die Methode der teilnehmenden Beobachtung kann dabei – wie auch im Falle dieser Studie – um jene Methoden ergänzt werden, die den Erfordernissen des Forschungsfelds und der Fragestellung entsprechen. Somit zeichnet sich der ethnografische Blick auf das Forschungsfeld der Hochschule durch einen Methodenopportunismus aus, der sich auch daran orientiert, welche Datentypen dem Feld abzugewinnen sind (Breidenstein et al. 2013, S. 34–35). Ich habe mich für eine Triangulation der Teilnehmenden Beobachtung und der Gruppendiskussion entschieden, die durch eine Dokumentenanalyse flankiert wird (siehe Kapitel 5.2).

Diese Flexibilität und Anpassungsfähigkeit von ethnografischer Hochschulforschung tragen auch der wissenschaftlichen Neugierde Rechnung, von der sie regelmäßig angetrieben wird. Gleichzeitig steht diese Vorgehensweise jener Hochschulforschung entgegen, die sich durch eine besondere „Nähe zur praktischen Entscheidung“ (Teichler 1994, S. 169, siehe Kapitel 2.1) und somit durch feststehende und vorgegebene Fragestellungen, beispielsweise aus der Bildungspolitik oder Hochschulleitung, kennzeichnet.

Weiter hat die Nähe zum Feld und die andauernde und unmittelbare Erfahrung der Forscher*innen Konsequenzen auf die Endprodukte der ethnografischen Hochschulforschung. Ethnografien der Hochschule können als „Versprachlichung des Sozialen“ (Breidenstein et al. 2013, 35 f.) an den Hochschulen beschrieben werden, die in einer „vielschichtigen Schreibpraxis“ (Hirschauer und Amann 1997, 17 ff.) entstehen. Ethnografien sind dabei von einem erfahrungsnahen Schreibstil geprägt. Die Autor*innen bleiben sehr dicht an den einzelnen Akteur*innen, die sie durch den Hochschulalltag und die Hochschulkultur begleiten und vermeiden es – im Gegensatz zur Sozialwissenschaft – bei der Darstellung ihrer Forschungsergebnisse abstrahierende Typen zu bilden und sich so von

den Besonderheiten und determinierenden Kontexten des Einzelfalls zu lösen (siehe Kapitel 5.4). Auch Grafiken und Tabellen, die numerische Daten aus der Hochschule zur Grundlage haben und zusammenfassen, sind allenfalls illustrierend oder unterstützend vorzufinden. Im Gegensatz dazu gewinnt die Selbstreflektion der Forscher*innen zur eigenen Position und zu den gewonnenen Erfahrungen und Erkenntnissen im Forschungsfeld einen höheren Stellenwert. Dabei bezeugt gerade der erfahrungsnahe Schreibstil, dass die Ethnolog*innen tatsächlich vor Ort waren und er wird somit zu einer Authentifizierungsstrategie (Götz 2010, S. 102) für die ethnografische Hochschulforschung.

Über den Forschungsgegenstand der sozialen und kulturellen Praktiken zielt die Forschungsstrategie der Ethnografie im Kern auf eine (vergleichende) Analyse und Beschreibung von Kulturen. Damit richtet sich auch der ethnografische Blick auf das Forschungsfeld der Hochschule, auf die Kulturen in Universitäten und Hochschulen. Kultur ist ein zentraler Begriff der Ethnologie und regelmäßig wird die Ethnologie als eine „vergleichende Kulturwissenschaft, die den Menschen als Kulturwesen untersucht“ (Renner 1983, S. 177) beschrieben. Die Zuwendung der Ethnologie zum Kulturbegriff ist für sie zum einen charakteristisch geworden, zum anderen gehen mit ihr jedoch auch weitreichende Gefahren einher: „Wenn die zentrale Leitfrage die nach kulturellen Bedeutungen und Deutungen gesellschaftlicher Praxis ist, dann erscheinen die Vieldeutigkeit des Begriffs und die immer wieder sichtbare Tendenz, kurzerhand alles zur ‚Kultur‘ zu erklären auch als die zentrale Gefahr für das Profil des Fachs“ (Kaschuba 2012, S. 116). Aufgrund der zentralen Rolle und den Fragen, die mit ihm einhergehen, hat sich die Ethnologie intensiv mit dem Kulturbegriff beschäftigt. Dabei sind eine Reihe von Kulturbegriffen entstanden, die für die Analyse und den Vergleich von rechtswissenschaftlichen Fachkulturen fruchtbar gemacht werden können (siehe Kapitel 3.1 und 3.2).

Trotz aller fundierten methodischen Herangehensweisen (siehe insbesondere Kapitel 5.3 und 5.4) und unabhängig davon, welche Kulturtheorien (siehe Kapitel 3) man zu Rate zieht, bleibt die Beschreibung von Kulturen im Allgemeinen und die Beschreibung von rechtswissenschaftlichen Fachkulturen im Besonderen ein Unterfangen, das mit Fallstricken durchzogen ist. Der Versuch – den auch diese Studie darstellt –, Fachkulturen in niedergeschriebenen Worten abzubilden, wird zwangsläufig durch meine spezifische Perspektive als Autor mitgeprägt. Die folgenden Beschreibungen der beiden ausgewählten rechtswissenschaftlichen Fachkulturen stellen somit in gewisser Weise auch eine Konstruktion durch meine Person dar. Spätestens mit dem Druck der Studie werden die beiden

Kulturen auf diese eine spezifische Auslegung festgelegt und die Beschreibungen erhalten somit einen objektivistischen Charakter.

Diese Problematiken, die nicht nur den Forschungsgegenstand der rechtswissenschaftlichen Fachkulturen betreffen, haben in der Ethnologie zu einer „Krise der Repräsentation“ geführt, die unter anderem durch Schriften von Kulturtheoretikern wie Said (2017), Foucault (2017) und Derrida (2016) maßgeblich beeinflusst wurden. Die „Krise der Repräsentation“ hat zu weitreichenden Neuorientierungen in der Ethnologie geführt, die von einer ethnografischen Hochschulforschung – insbesondere bei ihren Schreibprozessen – berücksichtigt werden müssen.

Der Begriff der „Krise der ethnografischen Repräsentation“ (Berg und Fuchs 1993) umschreibt das „ethnologische Grundproblem der Darstellung einer anderen kulturellen ‚Wirklichkeit‘“, „die es zwar gleichsam unbemerkt außerhalb unseres Gesichtskreises geben mag, die ‚wirklich‘ und ‚anders‘ für uns jedoch nur dadurch wird, dass wir sie in unseren Gesichtskreis rücken, sie durch die Annäherung definieren und zugleich distanzieren, weil wir sie uns als ‚anders‘ bewusst machen“ (Kaschuba 2012, S. 247). Im Jahr 1967 wurde die Krise durch die Veröffentlichung von Malinowskis privaten Tagebüchern (Malinowski 1989) zu seinen Feldaufenthalten in New Guinea (1914-1915) und auf den Trobriand Inseln (1917-1918) ausgelöst. Dort zeigte sich ein überraschend anderes Bild seiner Forscherpersönlichkeit, als es sein berühmtes Werk „Argonauts of the Western Pacific“ (Malinowski 1922) vermuten ließ. Malinowski kapselte sich vom Alltag der Inselbewohner*innen ab, unter anderem indem er regelmäßig „fairly late“ (Malinowski 1989, S. 166) aufstand und viel Zeit in seiner Unterkunft verbrachte. Gleichzeitig war sein Verhalten gegenüber den Inselbewohner*innen von Überheblichkeit und Wutanfällen geprägt. Er offenbarte damit, dass er selbst nicht dazu bereit oder im Stande gewesen war, sich auf den Alltag und die lokalen Kulturen einzulassen. In seinen Vorstellungen von ethnografischer Forschung setzte er jedoch eben diese Bereitschaft voraus, um zu fundierten Forschungsergebnissen zu kommen (siehe oben).

Daraufhin wurde die von ihm begründete Methode der teilnehmenden Beobachtung und die Gültigkeit ethnografischer Forschungsergebnisse in Frage gestellt: „Derselbe Mann, der vielleicht am meisten dazu beigetragen hatte, den Mythos vom Feldforscher als Chamäleon zu schaffen, das sich perfekt auf seine exotische Umgebung einstellt – ein wandelndes Wunder an Einfühlungsvermögen, Takt, Geduld und Kosmopolitismus – sollte ihn auch zerstören“ (Geertz 1983, S. 289).

Es war dann auch Geertz, der mit seinem theoretischen Konzept der *Dichten Beschreibung* (1983) eine erste erkenntnistheoretische Neuorientierung lieferte. Geertz gilt als einer der bedeutendsten Vertreter der symbolischen und interpretativen Ethnologie und als ein Wegbereiter des *intepretative turns*¹⁸ in der Ethnologie sowie den Sozial- und Geisteswissenschaften (Kumoll 2006, S. 271). Dabei argumentiert er für eine Abkehr der Ethnologie von Gesetzen, Strukturen und Funktionen als Basis sozialwissenschaftlicher Erklärungen und macht sich stattdessen für Fallstudien, Einzelfälle, Details und eine entschiedene Hinwendung zur Interpretation stark (Bachmann-Medick 2011, S. 59). Sein Essay *Deep Play – Bemerkungen zum balinesischen Hahnenkampf* zählt vermutlich zu den am häufigsten zitierten ethnografischen Texten in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts (Gottowik 2004, S. 208). Sein theoretisches Konzept der *Dichten Beschreibung* ist bis heute sowohl in der Ethnologie als auch in Teilen der Sozial- und Geisteswissenschaften ein vielbeachtetes Werk, das noch immer kontrovers diskutiert wird¹⁹.

Dabei geht der Begriff der *Dichten Beschreibung* nicht auf Geertz selbst zurück. Vielmehr entleiht er sich diesen Begriff von Ryle. Dieser grenzt in seinen *Collected Papers (1971)* die dichte Beschreibung von der dünnen Beschreibung ab. Dazu stellt er sich zwei Knaben vor, die mit dem Lid ihres rechten Auges zucken. Ryle führt aus, dass die körperlichen Abläufe der beiden Knaben identisch ablaufen, jedoch auf unterschiedliche Weise intendiert sind und interpretiert werden können. So handelt es sich bei dem ersten Knaben um ein ungewolltes Zucken, bei dem zweiten hingegen um ein Zeichen, das er zuvor mit einem Freund als Signal vereinbart hat. Während die dünne Beschreibung nun lediglich den körperlichen Ablauf des Zuckens zu erklären vermag, schlüsselt die dichte Beschreibung die unterschiedlichen Bedeutungen des Augenzuckens beziehungsweise -zwinkerns auf. Zwischen dieser dünnen und dichten Beschreibung ist für Geertz nun der Gegenstand der Ethnographie angesiedelt: „eine geschichtete Hierarchie bedeutungsvoller Strukturen, in deren Rahmen Zucken, Zwinkern, ... produziert, verstanden und interpretiert werden und ohne die es all dies – was immer man mit seinem Augenlid getan haben mag – faktisch nicht gäbe. (nicht einmal das Zucken, von dem ausgegangen wurde, das *als kulturelle Kategorie* ebenso gut Nichtzwinkern sein kann wie Zwinkern Nicht-zucken.)“ (Geertz 1983, S. 12).

Die Aufgabe der ethnografischen dichten Beschreibung liegt damit in der Interpretation von beobachtbaren Phänomenen, die sich jedoch auch „dünn“ beschreiben lassen. In

¹⁸ Eine Übersicht zu Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften liefert Bachmann-Medick (2011).

¹⁹ So stellt der Springer Verlag für Sozialwissenschaften für das Jahr 2020 das Buch „Zur Aktualität von Clifford Geertz“ (Saalmann (2020) in Aussicht.

gewisser Weise findet sich die Unterscheidung von dünner und dichter Beschreibung in den beiden Analyseschritten der dokumentarischen Methode – der formulierenden und reflektierenden Interpretation – wieder (siehe Kapitel 5.4.1).

In seinem Essay „*Deep Play*“ – *Bemerkungen zum balinesischen Hahnenkampf* verfolgt Geertz den Anspruch, den balinesischen Hahnenkampf als Teil der balinesischen Kultur aus der Perspektive eines Einheimischen zu beschreiben (Geertz 1983, S. 289–310). Diesem Anspruch konnte er nicht gerecht werden. So besteht in der ethnologischen Scientific Community keine Einigung darüber, ob es sich bei Geertz' Essay *Deep Play* nun um eine gelungene Darstellung der balinesischen Kultur aus der Perspektive der Einheimischen oder um eine weitere konstruktivistische Abhandlung über die balinesische Kultur handelt. Vernichtende Kritik kommt unter anderem von Vincent Crapanzano, der schreibt: „There is in fact in 'Deep Play' no understanding of the native from the native's point of view. There is only the constructed understanding of the constructed native's constructed point of view“ (Crapanzano 1986, S. 74). Es entlud sich daher auch an Geertz' Konzept der *Dichten Beschreibung* und der impliziten Vorstellungen, dass es die Ethnolog*innen sind, die die Autorität zum Interpretieren haben, ein Diskurs über die wissenschaftliche Darstellung von Kulturen.

Dieser wurde unter anderem durch das Werk „*Grammatologie*“ (2016) von Derrida gestützt. Er weist dort darauf hin, dass zwischen einem Ereignis und seinen Spuren ein asymmetrisches Verhältnis besteht. Dabei fällt den Spuren – beispielsweise den niedergeschriebenen Ethnografien – eine höhere Macht zu als dem eigentlichen Ereignis. Diese Argumentation schließt an Foucault an, der die Macht von Diskursen – die auf Texte folgen – höher einschätzt als die von Staat und Regierung (Foucault 2017).

Dass Beschreibungen von Kulturen einen konstruktivistischen Charakter aufweisen, zeichnet Said in seinem Werk *Orientalismus* (2017) nach. Said verwendet den Begriff des *Orientalismus*, um „die Umgangsweise mit dem Orient, die auf dessen besonderer Stellung in der europäisch-westlichen Erfahrung beruht“ (Said 2017, S. 9) zu reflektieren. Die besondere Stellung des Orients sieht Said darin, dass der Orient für Europa – über Kolonien – zu einer Quelle seiner Zivilisation und Sprachen, sein kulturelles Gegenüber und eines seiner ausgeprägtesten und meistvariierten Bilder ‚des Anderen‘“ (Struve 2014, S. 92) wurde. Der Orient diene Europa somit als ein Gegenbild, dessen Darstellung und Abbildung ohne eine radikale Vereinfachung unmöglich gewesen wäre (Kerner 2012, S. 67). Durch diese Essentialisierung des Orients in der Betrachtung durch Europa erhält das Verhältnis der beiden fortan einen hierarchischen Charakter. Deswegen sieht Said im

Orientalismus ein „Symbol der europäisch-atlantischen Macht über den Orient“ (Said 2017, S. 13). Um dieses Machtverhältnis zu erklären, bezieht sich Said auf das Diskursverständnis von Foucault, der erläutert: „Kein Wissen bildet sich ohne ein Kommunikations-, Aufzeichnungs-, Akkumulations- und Vernetzungssystem, das in sich eine Form von Macht ist und in seiner Existenz und seinem Funktionieren mit den anderen Machtformen verbunden ist. Umgekehrt kommt es zu keiner Ausübung von Macht ohne die Gewinnung, Aneignung, Verteilung in der Zurückhaltung eines Wissens“ (Foucault 2002, S. 486).

In der konstruktivistischen Beschreibung von Kultur verbirgt sich somit die Gefahr des *Otherings*. Dieser Begriff wurde ebenfalls durch Said geprägt. Das Konzept des *Otherings* stellt klar, „wie die ‚Fremden‘ zu ‚Fremden‘ gemacht werden und dabei gleichzeitig ein ‚Wir‘ konstruiert wird, welches anders als das fremde ‚Nicht-Wir‘ beruhigend unambivalent, ohne grundlegende Spannungen erscheint und darin eine sichere Gemeinschaft symbolisiert. Sind die ‚Fremden‘ wild, so sind ‚wir‘ zivilisiert“ (Mecheril et al. 2010, S. 42). Dabei liegt der entscheidende Moment des *Otherings* darin begründet, „dass in einer wirkmächtigen Verschränkung und im Zusammenspiel von hegemonialen alltäglichen, fachlichen, wissenschaftlichen und politischen Diskursen und Bildern, mit Mitteln der Zuschreibung, Essentialisierung und Repräsentation eine bestimmte Gruppe erst als solche, dann als *Andere* diskursiv hervorgebracht und identitär festgeschrieben wird“ (Riegel 2016, S. 52). In ethnografischen Texten über Forschungsfelder in der Hochschule, die diesen Moment erhalten, besteht folglich die Gefahr, dass sich der ethnografische Blick erneut als eine „nicht-intendierte? – kulturelle Herrschaftstechnik“ (Kaschuba 2012, S. 247) entfaltet.

Um ethnografische Texte von diesem Verdacht möglichst zu befreien, beschäftigt sich Clifford explizit mit dem Schreiben in der ethnografischen Wissensproduktion. Galt der Vorgang des Schreibens der eigentlichen Forschung bisher als nachgelagert, integriert er das Schreiben in den Forschungsprozess und weist ihm dadurch eine neue Bedeutung aus. Dazu stellt er fest: „We begin, not with participant-observation or with cultural texts (suitable for interpretation), but with writing, the making of texts. No longer a marginal, or occulted, dimension, writing has emerged as central to what anthropologists do both in the field and thereafter“ (Clifford 1986, S. 2). Dabei vertritt er die Auffassung, dass Texte über andere Kulturen mindestens genauso viel über die Kultur des*der Autor*in aussagen, wie über die beschriebene Kultur. Weiter geht er davon aus: „Even the best ethnographic texts – serious, true fictions – are systems, or economies, of truth. Power and

history work through them, in ways their authors cannot fully control“ (Clifford 1986, S. 7). Damit wird die Ethnografie zu *partial truths*, zu „Teilwahrheiten“ oder „parteiischen Wahrheiten“ (Heidemann 2019, S. 121), die diesen Charakterzug zusätzlich auch dadurch erhalten, dass Ethnolog*innen immer nur selektive Auszüge ihres Forschungsfeldes berücksichtigen können.

Um diese Eigenschaften von ethnografischen Texten sichtbar und transparent zu machen, „fordert Clifford eine ständige Überprüfung der ethnologischen Perspektive in deren Texten selbst. [...] Solch ein ‚selbstreflexives‘ Verhalten zur eigenen Forschung und Schreibpraxis scheint ihm der einzige Ausweg, um nachvollziehbar zu machen, welche wechselseitigen Bilder im ethnologischen Forschungsprozess entworfen werden und wie sie sich im ethnologischen Schreiben begegnen und vermischen“ (Kaschuba 2012, S. 251). Er besinnt sich dabei darauf, dass Ethnografien literarische Qualitäten aufweisen und schlägt vor, bewusst literarische Methoden einzusetzen, um den Entstehungsprozess ethnografischen Wissens zu reflektieren und in ihren Endprodukten sichtbar zu machen. Ethnografien, die auf diese Weise entstehen, können als: „cultural poetics that is an interplay of voices, of positioned utterances“ (Clifford 1986, S. 12) beschrieben werden.

Clifford bietet damit einen möglichen Ausweg aus der Krise der Repräsentation an, der in vielen ethnografischen Arbeiten rezipiert und weiterbearbeitet wurde. So entwickelte sich hieraus auch die Idee einer „kollaborativen Ethnologie“ (Lassiter 2005). Hier spiegelt sich eine Vielzahl der Stimmen auch in einer Vielzahl von Autor*innen wider, die dann aus Ethnograf*innen und Ethnografierten besteht.

Abu-Lughod argumentiert in ihrem Aufsatz „Writing against culture“ in eine andere Richtung und fordert dazu auf, den Kulturbegriff ganz aufzugeben. „Der Begriff der Kultur (vor allem in seiner Funktion, ‚Kulturen‘ zu unterscheiden) ist lange Zeit von Nutzen gewesen. Dennoch könnte er jetzt zu etwas geworden sein, dem AnthropologInnen in ihren Theorien, ihrer ethno-graphischen Praxis und in ihrem ethnographischen Schreiben entgegen arbeiten sollten“ (Abu-Lughod 1996, S. 14). Sie schlägt *Ethnografien des Partikularen* vor, die an die Tradition des feldforschungsbasierten Schreibens anknüpfen und sich auf die Beschreibung einzelner Individuen in ihrer jeweiligen Zeit und an ihren jeweiligen Orten konzentrieren. Darin sieht sie in erster Linie eine Chance, marginalisierte Stimmen zu Wort kommen zu lassen.

Die „Krise der ethnografischen Repräsentation“ (Berg und Fuchs 1993) sensibilisiert die ethnografische Hochschulforschung sowohl bei der Rezeption anderer Werke als auch im

eigenen Schreibprozess für die Frage, wer über wen mit welchen Konsequenzen schreibt. Ein Gütekriterium der ethnografischen Hochschulforschung muss es sein, fortlaufend über die Bedeutung der eigenen persönlichen Hintergründe zu reflektieren und diese Reflexionsarbeit sowohl bei der Forschung im Feld als auch in das Schreiben am Schreibtisch einfließen zu lassen und für andere sichtbar zu machen. Dies scheint mir Voraussetzung zu sein, wenn man sich des Vergleichs von Fachkulturen annehmen möchte und gilt auch, wenn damit zwangsläufig einhergeht, dass das Schreiben in der ethnografischen Hochschulforschung als eine „leidvolle, persönliche Erfahrung“ (Knecht und Welz 1995, S. 87) erlebt werden wird.

3 Fachkulturen als Feld einer ethnografischen Hochschulforschung

3.1 Kultur – Begriffliche und theoretische Einordnungen

3.1.1 Orientierungen anhand einiger klassische Kulturkonzepte

Der Begriff der Fachkulturen besteht aus den zwei Bestandteilen *Fach* und *Kulturen*. Der erste Teil – das *Fach* – verweist im Kontext von Wissenschaft und Hochschule auf eine einzelne Wissenschaftsdisziplin – im Fall dieser Arbeit also auf die Disziplin der Rechtswissenschaft, die sich von anderen Wissenschaftsdisziplinen abgrenzen lässt (siehe Kapitel 4). Dieser erste Teil verknüpft sich dann mit dem Begriff der *Kulturen*. Nachdem die erkenntnistheoretischen Konsequenzen, die aus der „Krise der Repräsentation“ (siehe Kapitel 2.2) gezogen wurden, vorgestellt wurden, beleuchtet dieses Kapitel nun, wie sich der Begriff *Kultur* entwickelt hat und welche Kulturbegriffe und Kulturtheorien dabei entstanden sind, die für die Analyse und den Vergleich von rechtswissenschaftlichen Fachkulturen fruchtbar gemacht werden können. Die Entwicklungsgeschichte des Kulturbegriffs lässt sich im Rahmen dieser Studie dabei nicht in all ihren wissenschaftsgeschichtlichen Facetten und Differenzierungen ausweisen. Das Kapitel geht daher nur kurz auf die begriffssemantische Geschichte des Kulturbegriffs ein. Anschließend zeichnet es eine Suchbewegung durch unterschiedliche Kulturtheorien und Kulturbegriffe nach. Diese Suchbewegung verfolgt das Ziel, einige theoretische Anknüpfungspunkte für das ethnografische Schreiben über rechtswissenschaftliche Fachkulturen zu identifizieren und zu skizzieren.

Begriffssemantisch lässt sich *Kultur* auf das Partizip *cultura* des lateinischen Begriffes *colere* (bearbeiten, bebauen, bewirtschaften) zurückführen (PONS-Online Wörterbuch 2018). Zu erkennen ist daran, dass der Begriff der Kultur ursprünglich aus der Landwirtschaft stammt und dort die Bedeutung *das Land bebauen* oder *das Feld bestellen* besitzt. Gleichzeitig weist der Begriff jedoch auch die Grundbedeutung *ein Land bewohnen* (Bartels 2006 entnommen aus Huber 2009a, S. 15) auf. Diese Bedeutung spiegelt sich im Begriff *incola* (*der Einwohner*) wider, der sich ebenfalls auf *colere* zurückführen lässt. Vor dem Hintergrund dieser antiken Begriffssemantik lassen sich heutige Fachkulturen als Felder auffassen, die von Einwohnern *bestellt*, im Sinne von *gestaltet*, werden und *bewohnt*, im Sinne von *mit Leben gefüllt*, werden.

Als Partizip bezieht sich *cultura* im *genitivus objectivus* grundsätzlich auf ein Objekt und kommt nicht ohne die Beziehung zu diesem aus²⁰ (Huber 2009a, S. 15–16). Im Begriff der Fachkulturen findet sich dieses Objekt in der Verknüpfung mit dem *Fach*, im Kontext dieser Arbeit also mit der Verknüpfung mit der Wissenschaftsdisziplin Rechtswissenschaft, wieder. Gegen Ende des 18. Jahrhunderts wird der Kulturbegriff erstmals eigenständig und ohne die Verwendung einer Objektangabe als Gegenbegriff zur *Natur* etabliert. Kultur verweist insofern auf das, was der Mensch selbst gestaltet und hervorbringt und was somit nicht naturgegeben ist (Kaschuba 2012, 117). Diese Trennung von Kultur und Natur ist auch für Kulturbegriffe der Moderne und Postmoderne bedeutsam, auch wenn sie in aktuellen Konzepten (bspw. Gesing et al. 2018) durchaus in Frage gestellt wird.

Marcus Tullius Cicero (106 vor Christus. – 43 vor Christus) verglich *cultura*, im Sinne der landwirtschaftlichen Pflege des Ackerlandes, mit der philosophischen Erziehung. Hierfür entwickelte er den Begriff der *cultura animi* (Cicero 1985), der *Pflege des Geistes*. Dahinter verbirgt sich „das Verständnis des Menschen als ein Wesen, dessen Geist und Seele kultivierungsbedürftig sei, der Mensch sich deshalb der Formung und Bildung seines Charakters widmen solle“ (Korte 2013, S. 218). Kultur wird somit zur Bearbeitung der eigenen Persönlichkeit. In dieser antiken Vorstellung richtet sich Kultur als eine Aufforderung an das einzelne Individuum. Da jedoch nur jene Menschen die Möglichkeit haben, sich zu formen und zu bilden, die über die entsprechende ökonomische und soziale Stellung verfügen, wird Kultur zum sozialen Privileg und Instrument sozialer Distinktion. Wieder in Bezug zum Begriff der Fachkultur gesetzt, erhält der antike Kulturbegriff hier erste Verbindungen zur Bildung des Menschen und kann im Kontext der Hochschule nun mit Ideen der Hochschulsozialisation und der Persönlichkeitsentwicklung im Studium verknüpft werden.

Im Zuge der Aufklärung gelangen diese antiken Vorstellungen von Kultur in den deutschen Sprachraum und erfahren hier eine „konzeptionelle, stärker gesellschaftsbezogen formulierte, spezifisch bürgerlich-emanzipatorische Umdeutung“ (Korte 2013, S. 218). Damit wird Kultur zu einem Begriff, den „sich die Moderne offenbar zum Zwecke ihrer Selbstthematization geschaffen hat“ und der demonstriert, „dass etwas bisher selbstverständlich stillschweigend Vorausgesetztes sichtbar und damit problematisch geworden ist: die menschliche Lebensweise“ (Reckwitz 2012, S. 65).

²⁰ Ein Beispiel für ein besseres Verständnis: *agri cultura* im Sinne der *Bestellung des Ackers* verliert jede Bedeutung, wenn man *agri* streicht.

Ein erster Kulturbegriff der Moderne ist der normative Kulturbegriff. Dieser schließt an das Kulturverständnis Ciceros der Antike an. Jedoch beschreibt er nun nicht mehr das einzelne Individuum, sondern begreift Kultur als die Eigenschaften eines Kollektivs. Beispielfähig illustriert ein Zitat des Sprachforschers Johann Christoph Adelung den normativen Kulturbegriff und zeigt sich in seinem Verständnis von Kultur als „die Veredelung oder Verfeinerung der gesamten Geistes- und Leibeskräfte ... eines Volkes“ (Adelung 1807, S. 1354 entnommen aus Reckwitz 2016, S. 4). Der normative Kulturbegriff beruht dabei auf einer „wertenden Gegenüberstellung beziehungsweise einer Auszeichnung bestimmter ästhetischer Phänomene, Objekte und Praktiken, die in einer Gesellschaft hochgeschätzt und durch Traditionsbildung bewahrt werden“ (Nünning 2009). Dabei wird Kultur als universalistisch aufgefasst und bezieht sich, als eine Vorstellung von einer erstrebenswerten Lebensweise, auf die Gesamtheit der Menschheit. Dies erklärt zum einen, warum der normative Kulturbegriff im Singular und somit ohne die Vorstellung von koexistierenden Kulturen auskommt. Zum anderen wird deutlich, dass Kultur in diesem Begriffsverständnis mit einer Bewertung menschlicher Lebensweise einhergeht. Kultur ist somit der normativ ausgezeichnete Zustand einer Gesellschaft, der gestaltbar ist und in eine bestimmte Richtung gestaltet werden soll (Reckwitz 2012, S. 66). Jedoch fehlt dem normativen Kulturverständnis ein Bewertungsmaßstab, anhand dessen man den Zustand einer Zivilisation bestimmen kann. Im Jahr 1797 liefert Kant (1724-1804) diesen mit seiner „Metaphysik der Sitten“ (Kant 2014). Hier entwirft er seine Vorstellungen von Sittlichkeit und entwickelt eine Sittenlehre, die dann als Maßstab an die Kultur gebunden wird. Somit kann der Zustand einer Kultur danach bewertet werden, wie sittlich die Menschen in ihr miteinander umgehen. Im Sinne einer Fachkulturforschung ließe sich ein normativer Kulturbegriff zur Untersuchung von rechtswissenschaftlichen Fachkulturen nur anlegen, wenn es eine Idealvorstellung von juristischer Fachkultur gäbe, die man zum Abgleich nutzen könnte beziehungsweise möchte.

Herder (1744-1803) prägt mit seinen „Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit“ (1784) eine totalitätsorientierte beziehungsweise holistische Vorstellung von Kultur (Reckwitz 2012, S. 72–79). Im Gegensatz zu Immanuel Kant, der Kultur normativ deutet, entwirft Herder ein Kulturverständnis, das auf den Vergleich unterschiedlicher Kulturen zielt. Kulturen gewinnen somit im Plural an Bedeutung, denn die Bewertung einer Kultur wird von dem Vergleich mehrerer Kulturen abgelöst. Dabei entwirft Herder das „Kugelmodell“. Dieses sieht in Kulturen voneinander unabhängige Einheiten, die durch einen stets gleichbleibenden Kern charakterisiert sind. Kulturen zeichnen sich bei Herder durch eine deutliche Grenzperspektive aus. Aus heutiger Perspektive vereinfacht dies den Blick

auf Kulturen sehr. Dennoch wird dieses Konzept immer noch regelmäßig dazu herangezogen auf Kulturen zu blicken und daher genauso regelmäßig für seine starke Vereinfachung kritisiert.

Gleichzeitig verliert der Kulturbegriff bei Herder seinen universalistischen Charakter und erfährt eine Kontextualisierung und Historisierung, denn Herder sieht in den Kulturen „wertneutral die gesamte, historisch-spezifische Lebensweise einer sozialen Gruppe im Unterschied zu anderen sozialen Gruppen“ (Reckwitz 2012, S. 72). Weil auch damit alles, was nicht zur Natur gehört, zur Kultur wird, wird das Kulturkonzept Herders auch als ein holistisches aufgefasst (Renn et al. 2005, S. 95).

3.1.2 Anknüpfungspunkte in der Theoriegeschichte der Ethnologie

Für die Ethnologie liefert Tylor (1832-1917) in seinem Werk *Primitive Culture* (1871) eine „Urdefinition von Kultur“ (Reckwitz 2012, S. 74). Hier definiert er Kultur mit den Worten: „Culture or civilization, taken in its wide ethnographic sense, is that complex whole which includes knowledge, belief, art, morals, law, custom, and any other capabilities and habits acquired by man as a member of society“ (Tylor 1903, S. 1). Damit benennt Tylor Dimensionen von Kultur, die Reckwitz als „(a) die regelmäßige und beobachtbare Lebensweise selbst (,Gewohnheiten‘, ,Gebräuche‘), (b) gleichzeitig die ideellen und normativen Voraussetzung dieser Handlung (,Wissen‘, ,Glauben‘, ,Moral‘) und (c) die künstlichen Produkte und Artefakte, die in diesem Zusammenhang hergestellt werden (,Kunst‘, ,Recht‘)“ zusammenfasst und als kennzeichnend für die Kulturanthropologie bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts hält (Reckwitz 2012, S. 74).

Die Kulturdefinition Tylors ist über einen langen Zeitraum prägend, da sie als offene Definition gehalten ist und sich so auf unterschiedliche (historische) Kontexte übertragen lässt. Zudem schafft er mit dem Begriff der „Survivals“ (Tylor 1871) ein Werkzeug, mit dessen Hilfe Kulturen rekonstruiert werden können. So versteht Tylor unter „Survivals“ „Überreste“ oder „Übrigbleibsel“ von alten Traditionen, die sich noch heute wiederfinden lassen und mit deren Hilfe man Kulturen in ihrer Entwicklungsgeschichte nachzeichnen kann.

Ebenfalls für die Ethnologie von weitreichender Bedeutung ist der Kulturbegriff, den Malinowski (1884-1942) entwickelte. Er definiert Kultur unter anderem als „jenes umfassende Ganze, das sich zusammensetzt aus Gebrauchs- und Verbrauchsgütern, den konstitutionellen Rechten und Pflichten der verschiedenen Bevölkerungsgruppen, aus menschlichen Ideen und Fertigkeiten, aus Glaubenssätzen und Bräuchen. Ob wir uns mit einer

ganz einfachen, primitiven Kultur oder aber mit einer außerordentlich komplizierten und entwickelten befassen, immer treffen wir auf einen großen teils materiellen, teils personellen und teils geistigen Apparat, der es dem Menschen ermöglicht, mit den besonderen konkreten Problemen, denen er sich gegenübergestellt sieht, fertig zu werden“ (Malinowski 2006, S. 74–75). Sein Blick auf Kultur ist somit ein funktionalistischer, der Kulturercheinungen aus ihrer Funktion für die Gesellschaft heraus erklärt (Multrus 2004, S. 22). Er sieht bei jeder Tätigkeit des Menschen, „dass die Benutzung eines Dings als Teil eines technologisch, legal oder rituell bestimmten Verhaltens den Menschen zur Befriedigung irgendeines Bedürfnisses verhilft“ (Malinowski 2006, S. 26). Dies hat auch zu Folge, dass sich Malinowski von holistischen Kulturbeschreibungen abwendet und seine teilnehmende Beobachtung auf Regelmäßigkeiten, die das Zusammenleben von Menschen strukturieren, fokussiert. Seinen Kulturbegriff und seine Kulturforschung richtet er dabei auf Institutionen aus, wie beispielsweise die der Familie, aus. Bei seinem Verständnis von Institutionen orientiert er sich an Durkheim, der in Institutionen „soziale Tatbestände“ (Durkheim 2014, S. 114) sieht, die das Denken und Handeln der einzelnen Individuen bestimmen. Für Malinowski werden Institutionen so zu Kristallisationspunkten, in denen sich menschliches Handeln regelt und die soziale Ordnungen ermöglichen. Er kommt weiter zu der Feststellung, dass von verschiedenen Institutionen, die sich rund um Berufsgruppen- oder Betätigungsgruppen ausgestalten, auch verschiedenen Äußerungen der Kultur ausgehen (Malinowski 2006, S. 36): „Wohl kein Gelehrter wird bestreiten, dass wir in Magie oder Religion oder auch bei gewissen technischen Fertigkeiten und wirtschaftlichen Unternehmungen organisierte Gruppen am Werk finden, deren jede ihren traditionellen Kodex besitzt, das heißt, eine Umschreibung, wie und wodurch sie befähigt ist, zusammenzuarbeiten; bei jeder finden wir eine Form der sachlichen oder mystischen Führerschaft und der Teilung der Funktionen; jede hat festgelegte Normen für ihre Benehmen, und jede verfügt offenbar über die besondere materielle Ausstattung, die notwendig ist“ (Malinowski 2006, S. 36–37). Damit kann mit Malinowski vermutet werden, dass sowohl die Berufsgruppe der Jurist*innen als auch die Betätigungsgruppe der Jura-Studierenden zu spezifischen kulturellen Äußerungen gelangen, die gewisse Funktionen erfüllen und sich mit seinen Methoden untersuchen lassen.

An dieses funktionalistische Kulturverständnis schließt jenes von Goodenough (1919-2013) an. Dieser hält fest, dass die Kultur einer Gesellschaft in dem besteht, „was man wissen oder glauben muß, um in einer von den Mitgliedern dieser Gesellschaft akzeptierten Weise zu funktionieren“ (Goodenough 1957). Damit entpuppt sich Kultur als eine

Form der Handlungserklärung ihrer Mitglieder und somit auch als eine Möglichkeit, Aushandlungsprozesse unter Jura-Studierenden nachzuzeichnen.

Der funktionalistischen Theorie hält Geertz (1926-2006), der oben als Kritiker Malinowskis eingeführt wurde (siehe Kapitel 2.2), entgegen, „dass sie die gesellschaftlichen und kulturellen Prozesse nicht gleichwertig behandelt. Fast immer wird eine der beiden Seiten ignoriert und zum bloßen Reflex, zum ‚Spiegelbild‘ der anderen degradiert“ (Geertz 1983, S. 67). Als Begründer einer semiotischen und interpretativen Ethnologie legt er eine eigene Kulturdefinition vor: „Der Kulturbegriff, den ich vertrete [...], ist wesentlich ein semiotischer. Ich meine mit Max Weber, dass der Mensch ein Wesen ist, das in selbstgesponnene Bedeutungsgewebe verstrickt ist, wobei ich Kultur als dieses Gewebe ansehe. Ihre Untersuchung ist daher keine experimentelle Wissenschaft, die nach Gesetzen sucht, sondern eine interpretierende, die nach Bedeutungen sucht“ (Geertz 1983, S. 9). Geertz sieht weiter in Kultur ein „Ensemble von Texten“ (Geertz 1983, S. 259), das es zu interpretieren gilt. Dabei sind unter „Texten“ unterschiedliche Kulturerscheinungen zu verstehen, wie beispielsweise Rituale, Verhaltensnormen oder Kleidungsstile. Kultur ist für Geertz dabei etwas Öffentliches und er verweist erneut auf das Ryle'sche Zwinkern, das er bereits zur Erläuterung der dichten Beschreibung herangezogen hat (siehe Kapitel 2.2): „Kultur, dieses Dokument, ist öffentlich, genauso, wie ein parodiertes Zwinkern [...]. Obwohl sie aus Ideen besteht, existiert sie nicht in den Köpfen; obwohl sie unkörperlich ist, ist sie keine okkulte Größe“ (Geertz 1983, S. 16). Weiter ist allen vorstellbaren Kulturerscheinungen bei Geertz gemeinsam, dass sie – wie ein schriftlicher Text – verschiedene Auslegungen erfahren können, weil ihnen ein Bedeutungsüberschuss innewohnt (Wrogemann 2012). Dabei sind Kulturerscheinungen voller Widersprüche oder zeigen sich den Forschenden nur unvollständig. Die Untersuchung dieser Kulturerscheinungen bedarf somit der Interpretationsarbeit und „gleicht dem Durchdringen eines literarischen Textes“ (Geertz 1983, S. 253). „Es ist nach ihrer Bedeutung zu fragen: Was wird mit ihnen und durch sie gesagt?“ (Geertz 1983, S. 16). Dabei ist nochmals darauf hinzuweisen, dass Kultur als Text von den Forschenden nur vor dem Hintergrund eigener Deutungsmuster interpretiert werden kann (siehe Kapitel 2.2).

Die Interpretationsarbeit der Forschenden mündet bei Geertz in dichte Beschreibungen (siehe Kapitel 2.2). Diese weisen einen „mikroskopischen“ Charakter auf, da sie sich aus „der sehr intensiven Bekanntschaft mit äußerst kleinen Sachen“ (Geertz 1983, S. 30) speisen. Solche ethnografischen Miniaturen sprechen im Ergebnis für sich selbst und meist nicht für etwas, das über sie hinausweist. Daran knüpft sich die Erkenntnis, dass „die

Untersuchung von Kultur ihrem Wesen nach unvollständig“ (Geertz 1983, S. 41) ist. „Und mehr noch, je tiefer sie geht, desto unvollständiger wird sie. Es ist eine eigenartige Wissenschaft: gerade ihre eindrucksvollsten Erklärungen stehen auf dem unsichersten Grund, und der Versuch, mit dem vorhanden Material weiter zu gelangen, führt nur dazu, daß der – eigene und fremde – Verdacht, man habe es nicht recht im Griff, immer stärker wird“ (Geertz 1983, S. 41). Diese vermeintliche Schwäche wird im Anschluss von Clifford in eine Stärke transformiert. Mit seinem erkenntnistheoretischen Ansatz der *partial truths* (siehe Kapitel 2.2) weist er auf die Bedeutung des Schreibens und der Selbstreflexion des Schreibenden über die eigene Position bei der Wissensproduktion über Kulturen hin (siehe Kapitel 2.2)

Während sich das Erkenntnisinteresse der Kulturbegriffe von Tylor, Malinowski und Geertz implizit auf *andere* Kulturen richtet, rücken mit Williams (1921-1988) die (Alltags- und Populär-)Kulturen in der eigenen Gesellschaft in den Mittelpunkt. Mit seiner Definition von „Culture as a whole way of ordinary life“ (Williams 1958) entdeckt er das „ganz gewöhnliche Verhalten“ (Williams 1977, S. 45) als möglichen Gegenstand einer Kulturforschung. Dabei wird Kultur zu „einer anderen Seite der Gesellschaft [...], als jenes weite Spektrum von ‚gelebter Wirklichkeit‘, in dem sich gemeinsame historische Prägungen einer Gesellschaft abbilden, in dem sich aber auch deren soziale Unterschiede und Spannungen äußern“ (Kaschuba 2012, S. 121). Kultur ist dabei affektiv und von „Gefühlsstrukturen“ durchzogen. Hinter diesem Begriff verbirgt sich Williams’ Idee „eines gemeinsamen Sets von Denk- und Fühlweisen, die ein regelmäßiges Muster zeigen und die ganze Lebensweise, die gelebte Kultur einer Epoche, Klasse oder Gruppe beinhalten, formen beziehungsweise von ihnen geformt werden“ (Horak 2006, S. 214). Die Untersuchung von Kulturen hat dann zur Aufgabe, jene Bedeutungen und Werte zu klären, „die von einer bestimmten Lebensweise, einer bestimmten Kultur implizit oder explizit verkörpert werden“ (Williams 1977, S. 45). Dabei beginnt für Williams eine „sinnvolle Kulturanalyse“ mit „der Entdeckung charakteristischer Muster, und eine allgemeine Kulturanalyse beschäftigt sich mit den Beziehungen zwischen diesen Mustern“ (Williams 1977, S. 50). Eine Untersuchung von Kulturen bedeutet somit, „die Beschäftigung mit vielschichtigen Prozessen der Konstitution und Repräsentation von Bedeutung innerhalb einzelner Kontexte, Prozesse bei denen verschiedenste gegenläufige Momente von Relevanz sind“ (Hepp 2013, S. 43). Damit wird die Untersuchung von Binnendifferenzierungen innerhalb von Kulturen möglich. Solche Untersuchungen liefert Tylor indem er Unterscheidungen zwischen bürgerlichen und proletarischen kulturellen Praktiken nachzeichnet. Für seine Herangehensweise an die Untersuchung von Kulturen ist auch sein

Massenbegriff aufschlussreich: „There are in fact no masses; there are only ways of seeing people as masses“ (Williams 2015, S. 300). Daraus folgt, dass die Untersuchung von Kulturen nur vom Standpunkt des Einzelnen aus geschehen kann und dabei dessen soziale Beziehungen und Einbindungen in soziale Institutionen berücksichtigt werden müssen.

Mit diesem veränderten Blick auf Kultur und seinem Hauptwerk „Culture and Society“ (Williams 2015) trägt Williams entscheidend zur Entwicklung der Cultural Studies bei, die sich ab 1964 am Centre of Contemporary Cultural Studies in Birmingham herausbildeten. Für diese Cultural Studies rücken besonders Subkulturen unter Jugendlichen, unter Migrant*innen und Alternativbewegungen in den Mittelpunkt ihrer Forschungstätigkeiten (Kaschuba 2012, S. 122). Forschungsarbeiten der Cultural Studies charakterisieren sich dabei unter anderem durch eine „radikale Kontextualität“, „Selbstreflexion“ und einen „interventionistischen“ Charakter²¹. Demnach sind kulturelle Produkte und Praktiken außerhalb ihres kontextuellen Zusammenhangs nicht fassbar und Forschungsarbeiten zielen darauf ab, ein Wissen zu produzieren, das Interventionen und Veränderungen in der Gesellschaft ermöglicht (Hepp et al. 2015, S. 10). Damit erhalten Kulturstudien einen hochpolitischen Charakter und ihre Fragen werden zu „absolutely deadly political questions“ (Hall 1998, S. 290). Hier zeigen sich Parallelen zur Hochschulforschung und zur Ethnografie. So entstand die Hochschulforschung zeitnah zum Ausruf der „Bildungskatastrophe“ (Picht 1964) und weist seither mit ihren Arbeiten regelmäßig interventionistisch auf Missstände im Hochschulbildungssystem hin (siehe Kapitel 2.1). Seit der „Krise der Repräsentation“ erlangte die Selbstreflexion in ethnografischen Studien einen bedeutenden Stellenwert und gilt als Gütekriterium ethnografischer Forschungen (siehe Kapitel 2.2).

Mit den Arbeiten von Hall (1932-2014) rückte der „systematische Unterdrückungszusammenhang von sozialer Klasse, Ethnizität und Hautfarbe“ (Reisenleitner 2006, S. 323) in den Fokus der Cultural Studies und der Kulturforschung. Dabei prägt Hall unter anderem den Rassismus- und Identitätsbegriff. Mit seinem Begriff der „Identitätspolitik“ entlarvt Hall, dass Identität Subalternen in einer ersten Phase zwar Solidarität untereinander ermöglicht, in einer zweiten Phase jedoch festgestellt wird, dass jede Identität immer auch Ausschluss ist und in sich Differenzen erhält.

²¹ Hepp et al. (2009) definieren fünf Charakteristika für den Ansatz der Cultural Studies: 1) radikale Kontextualität, 2) Theorieverständnis, 3) interventionistischer Charakter, 4) Interdisziplinarität, 5) Selbstreflexion.

Mit diesem Identitätsbegriff reagiert Hall auf seine Beobachtungen, dass die Identität einer Gruppe von außen und auf unnatürliche Art und Weise aufoktroziert wird und dabei die Funktion des sozialen Ausschlusses erfüllt (Hall 1996, S. 5). Davon sind vor allem jene Subalternen betroffen, die als Diasporaisierte leben und keinen Zugang zu hegemonialen Machtstrukturen in der Gesellschaft haben. Es geschieht, indem die Identität einer Gruppe durch die essentialistischen Merkmale (beispielsweise Hautfarbe, Geschlecht oder sexuelle Orientierung) ihrer Mitglieder festgelegt wird (Reisenleitner 2006, S. 324).

Mit seiner Vorstellung von Identität als einer Konstruktion plädiert Hall dafür, Identität als strategisch aufzufassen und sich mit ihr in aktuellen Diskursen selbst zu positionieren: „Actually identities are about questions of using the resources of history, language and culture in the process of becoming rather than being: not ‚who we are‘ or ‚where we came from‘, so much as what we might become, how we have been represented and how that bears on how we might represent ourselves“ (Hall 1996, S. 4). Dabei weist er darauf hin, dass die notwendigerweise fiktionale Natur dieses Prozesses in keiner Weise ihre diskursive und politische Effektivität unterminiert (Hall 1996, S. 4). Auch wenn Stuart Hall keine eigene Definition des Kulturbegriffs geliefert hat, ist sein Werk von wesentlicher Bedeutung für die Kulturforschung im Postkolonialismus.

Gleiches gilt für Bhabha (1949), der mit seinem Werk die Begriffe der kulturellen Differenz, der (kulturellen) Hybridität und des dritten Raums prägt. Den Begriff der kulturellen Differenz entwickelt Bhabha durch eine deutliche Abkehr von dem Begriff der kulturellen Diversität: „Von kultureller Diversität zu sprechen, beinhaltet die Anerkennung vorgegebener kultureller Inhalte und Bräuche, und als Position in einem zeitlichen Rahmen des Relativismus führt diese Anerkennung dann zu liberalen Begriffen wie Multikulturalismus, kultureller Austausch oder der Kultur der Menschheit. Ferner repräsentiert die Rede von der kulturellen Diversität eine radikale Rhetorik der Trennung von Kulturen, die als Totalität gesehen werden und so, nicht besudelt von der Intertextualität ihrer historischen Orte, in der Sicherheit der Utopie einer mythischen Erinnerung an eine einzigartige kollektive Identität ihr Leben fristen“ (Bhabha 2000, S. 52–53). Bhabha stört sich folglich daran, dass Kulturen mit dem Begriff der kulturellen Diversität als in sich abgeschlossene Einheiten aufgefasst werden und unabhängig von ihren Entstehungsgeschichten betrachtet werden können.

Mit seinem Begriff der kulturellen Differenz stellt er dieser Vorstellung von Kultur einen Vorschlag entgegen, der die Kultur in einen dritten Raum verortet. In diesem dritten Raum treffen kulturelle Differenzen aufeinander und bilden eine neue, hybride Kultur

heraus. Dabei geht er davon aus, dass Kulturen stets rund um Verhandlungen und Konflikte konstruiert sind (Bhabha 2007). Die (kulturelle) Hybridität ist bei Bhabha nun ein Prozess, bei dem sich Kulturen nicht einfach vermischen, sondern bei dem „strategische und selektive Aneignung von Bedeutungen, Raum schaffen für Handelnde, deren Freiheit und Gleichheit gefährdet sind“ (Bhabha 2012, S. 13). Die Vorstellung von einem dritten Raum, in dem eine kulturelle Hybridität entsteht, wurde vielfach rezipiert: „Kaum ein Begriff [wie der der Hybridität, Anmerkung des Autors] hat in jüngster Zeit in der intellektuell-akademischen Öffentlichkeit wie in der Tagespresse für so viel Furore gesorgt und dabei so viel Unklarheit hinterlassen“ (Ha 2015, S. 15). Terkessidis schreibt mit Verweis auf Herder: „Noch die avanciertesten postmodernen Konzeptionen von ‚Transkultur‘ arbeiten sich an der hergebrachten Vorstellung ab, Kulturen seien unabhängige Gebilde mit festen Grenzen und gleich bleibendem Kern. In diesem Sinne heißt es über Migranten, sie würden ein schwieriges Leben ‚zwischen den Kulturen‘ führen“ (Terkessidis 2001). Diese Aussage verdeutlicht, welche Tragweite das Bhabha’sche Kulturkonzept für die Kulturforschung haben könnte.

3.1.3 *Kultur als illusio im sozialen Feld*

Für das Zusammenspiel von sozialer Ungleichheit und Kultur hat Bourdieu (1930-2002) das weitreichendste Werk vorgelegt. Sein 1979 erschienenes Hauptwerk „Die feinen Unterschiede – Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft“ (2014a) wurde von der International Sociological Association (kurz: ISA) zu einem von zehn Büchern gewählt, die das soziologische Erbe des 20. Jahrhunderts maßgeblich bestimmt haben (ISA 1998). Für das Fachkulturverständnis dieser Arbeit ist der Blick Bourdieus auf Kultur und sein Konzept der *illusio* von grundlegender Bedeutung.

Über sein Werk verteilt, entwickelt Bourdieu tiefgehende theoretische Vorstellungen zu jenen zentralen Begriffen, mit denen sich erkenntnisreich auf Kultur blicken lässt: *illusio*, Habitus, (soziales) Feld und Kapital. Diese Begriffe spielen für sein Werk eine zentrale Rolle und entstehen entlang seiner empirischen Untersuchungen zu sozialen Ungleichheiten und den damit verbundenen Distinktionsstrategien.

Für die anvisierte Untersuchung wird sich der Begriff der *illusio* als besonders relevant herausstellen und daher in Kapitel 6 zur Darstellung der empirischen Ergebnisse herangezogen werden. Der Begriff der *illusio* baut bei Bourdieu dabei auf seinem Habitus- und Feldbegriff auf.

Seinen Habitusbegriff umschreibt Pierre Bourdieu an unterschiedlichen Stellen seines Gesamtwerkes, wobei er ihn erstmalig 1968 in seinem Werk „Soziologie als Beruf“ (Bourdieu 1991) einführt. Für Bourdieu besteht die Hauptfunktion seines Habitusbegriffes darin, „den Bruch mit jener intellektualistischen (und intellektuellozentrischen) Philosophie des Handelns zu betonen, für die vor allem die *Rational Action Theory*, also die Theorie des *homo oeconomicus* als eines rational Handelnden steht, die gerade wieder in Mode gekommen ist, obgleich viele Ökonomen eigentlich von ihr abgekommen sind“ (Bourdieu und Wacquant 2006, S. 153). Dieser Theorie, die das menschliche Handeln einzig durch zweckrationale Nutzenmaximierung zu erklären vermag, setzt Bourdieu eine eigene Theorie der Praxis entgegen. In dieser spielt unter anderem der Habitus-Begriff eine zentrale Rolle.

Habitus erklärt bei Bourdieu den Tatbestand, dass „die sozialen Akteure weder Materienteilchen sind, die durch äußere Ursachen determiniert werden, noch kleine Monaden, die sich ausschließlich von inneren Gründen leiten lassen und irgendein vollkommen rationales Handlungsprogramm ausführen. Die sozialen Akteure sind das Produkt der Geschichte, der Geschichte des ganzen sozialen Feldes und der im Laufe eines bestimmten Lebensweges in einem bestimmten Unterfeld akkumulierten Erfahrung“ (Bourdieu und Wacquant 2006, S. 169–170).

Der Habitus wird somit zu einem Konzept, das das menschliche Handeln aus der erlebten, sozialen Prägung heraus erklärt. Damit stellt Bourdieu klar, dass der Mensch in seinem Handeln keinem äußeren Regelwerk folgt, sondern sein Verhalten in der Gesellschaft lernt (Krais und Gebauer 2002).

In seinem Werk „Sozialer Sinn“ (2015) beschreibt Bourdieu den Habitus konkreter, „als einverlebte, zur Natur gewordene und damit als solche vergessene Geschichte“ und sieht in ihm die „wirkende Präsenz der gesamten Vergangenheit, die ihn erzeugt hat“ (Bourdieu 2015, S. 105). Der Habitus wird zum „inkorporierten Sozialen“ und weist den Menschen somit als ein Wesen aus, das nur in Verbindung zu Gesellschaft zu begreifen ist: „Wenn man von Habitus redet, dann geht man davon aus, dass das Individuelle und selbst das Persönliche, Subjektive, etwas Gesellschaftliches ist, etwas Kollektives. Der Habitus ist die sozialisierte Subjektivität“ (Bourdieu und Wacquant 2006, S. 159). Der Habitus überwindet somit den Gegensatz zwischen Individuum und Gesellschaft.

Zum einen funktioniert er dabei als ein „Erzeugungsprinzip“ von „aufeinander abgestimmten Praxisformen“ (Barlösius 2006, S. 57). Als Prinzip des Handelns,

Wahrnehmens und Denkens sozialer Individuen begründet der Habitus die Gleichförmigkeit von Handlungen eines Individuums in verschiedenen Situationen und zu unterschiedlichen Zeiten (Rehbein und Saalman 2009, S. 111). „Der Habitus bewirkt, dass die Gesamtheit der Praxisformen eines Akteurs (oder einer Gruppe von aus ähnlichen Soziallagen hervorgegangenen Akteuren) als Produkt der Anwendung identischer (oder wechselseitig austauschbarer) Schemata zugleich systematischen Charakter tragen und systematisch unterschieden sind von den konstitutiven Praxisformen eines anderen Lebensstils“ (Bourdieu 2014a, S. 278).

Zum anderen wirkt er als ein „Klassifizierungsprinzip von Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Denkschemata“ (Barlösius 2006, S. 64), das sich in einem Lebensstil – verstanden als „ein System von klassifizierten und klassifizierenden Praktiken, i.e. Unterscheidungszeichen (,die Geschmacksrichtungen‘)“ (Bourdieu 2014a, S. 280) ausdrückt. Der Habitus mündet somit in konkrete kulturelle Produkte, wie beispielsweise Tischmanieren, Begrüßungsrituale, Kleidungsstile etc.

Da sich der Habitus als Erzeugungsprinzip von Praxisformen – von Bourdieu als „modus operandi“ bezeichnet – empirisch nicht ohne weiteres fassen lässt, richtet Bourdieu seine empirischen Analysen als eine Art „Eselsbrücke“²² (Bourdieu und Wacquant 2006, S. 262) auf diese fertigen kulturellen Produkte – von Bourdieu als ‚opus operatum‘ bezeichnet. Daher kann der Habitus auch als eine Hilfskonstruktion beschrieben werden, die als „vereinheitlichendes Prinzip“, „zwischen Struktur und Handlung, sozialer Wirklichkeit und Repräsentation, sowie zwischen Individuum und Gesellschaft vermittelt“ (Barlösius 2006, S. 46–47).

Regelmäßig wird am Habitusbegriff kritisiert, dass er sich in einer Abhängigkeit zu dem Umfeld befindet, in dem er sich herausbildet, und sich damit faktisch als unabänderlich darstellt. So wird behauptet, er entstünde zwangsläufig aus den Umständen, in denen man sozialisiert – salopp formuliert: in die man hineingeboren – wird (beispielsweise Wimmer 2005, S. 33–34). Kritik wie dieser hält Bourdieu entgegen, dass der Habitus eben nicht Schicksal ist, sondern ein – als Produkt der Geschichte – „offenes Dispositionssystem, das ständig mit neuen Erfahrungen konfrontiert und damit unentwegt von ihnen beeinflusst wird“ (Bourdieu und Wacquant 2006, S. 167). Es ist dieser Aspekt des Habitus, der ihn für die ethnografische Hochschulforschung besonders dann so aufschlussreich macht, wenn Fragen der kulturellen Prägung in der Hochschule untersucht werden. So lässt sich

²² Bourdieu wendet den Begriff der „Eselsbrücke“ an der genannten Stelle allerdings auf seinen Feldbegriff an.

das Studium mit dem Habituskonzept beispielsweise als eine Statuspassage begreifen, die den Habitus des Einzelnen für den weiteren Lebensweg entscheidend mitprägen kann.

Diese individuellen Dispositionen des Habitus korrespondieren bei Bourdieu mit seinem Feldbegriff. Bourdieu geht davon aus, dass sich der soziale Kosmos einer hochdifferenzierten Gesellschaft in relativ autonome soziale Mikrokosmen unterteilen lässt. Diese Orte unterliegen dann „jeweils einer spezifischen Logik und Notwendigkeit, die sich nicht auf die für andere Felder geltenden reduzieren lassen“ (Bourdieu und Wacquant 2006, S. 127). Die Grenzen solcher Felder lassen sich dabei nur empirisch feststellen, wobei ein Feld dort aufhört, wo keine Feldeffekte mehr nachzuweisen sind (Bourdieu und Wacquant 2006, S. 131).

Die einzelnen sozialen Felder begreift Bourdieu weiter als Kräftefelder, die von der Konkurrenz unter den Akteuren geprägt sind (Krais und Gebauer 2002, S. 54). Jedes soziale Feld ist dabei mit einer eigenen Logik ausgestattet, die mit den Regeln eines Spiels vergleichbar ist.

Die einzelnen Akteur*innen verbindet nun der Glaube, die *illusio*, an das jeweilige Feld: „Die Spieler sind im Spiel befangen, sie spielen, wie brutal auch immer, nur deshalb gegeneinander, weil sie alle den Glauben (doxa) an das Spiel und den entsprechenden Einsatz, die nicht weiter zu hinterfragende Anerkennung teilen, [...], und dieses *heimliche Einverständnis* ist der Ursprung ihrer Konkurrenz und ihrer Konflikte“ (Bourdieu und Wacquant 2006, S. 128).

In diesem Spiel treten die Akteur*innen nun mit einer unterschiedlichen Ausstattung an Kapitalsorten auf. Diese Ausstattung entscheidet über „die relative Stärke im Spiel“, über die „Position im Raum“ und die „Spielstrategien“ der einzelnen Akteur*innen (Bourdieu und Wacquant 2006, S. 128–129). Mit ihren unterschiedlichen Ausstattungen an Kapitalsorten bestimmen die Akteur*innen gleichzeitig selbst über die kulturellen Regeln, die im jeweiligen Feld gelten. „Der Hauptunterschied zwischen einem Feld und einem Spiel [...] besteht darin, daß das Feld ein Spiel ist, in dem die Spielregeln selbst ins Spiel gebracht werden [...]“ (Bourdieu 1998c, S. 25).

Anschaulich vergleicht Bourdieu die Ausstattung an Kapitalsorten dabei mit einem Stapel unterschiedlich farbiger Jetons, die vor den einzelnen Spieler*innen liegen (Bourdieu und Wacquant 2006, S. 128–129). Er unterscheidet zwischen vier Farben ergo Kapitalsorten:

Das *kulturelle Kapital* stellt er als besonders komplex heraus und differenziert in drei unterschiedliche Aggregationsformen. Erstens zeigt es sich in einem verinnerlichten, inkorporierten Zustand. Kulturelles Kapital ist körpergebunden und kann daher auch nur durch persönliche Investitionen der Träger*innen erworben werden. Hierunter fallen beispielsweise sämtliche Bildungsanstrengungen. „Inkorporiertes Kapital ist ein Besitztum, das zu einem festen Bestandteil der ‚Person‘, zum Habitus geworden ist; aus ‚Haben‘ ist ‚Sein‘ geworden“ (Bourdieu 1983, S. 187). Zweitens kann kulturelles Kapital in einem objektivierten Zustand bestehen. Dabei handelt es sich um materielle Kulturgüter, die nicht körpergebunden sind und somit von Akteur*in zu Akteur*in übertragen werden können. Die Aneignung von kulturellen Gütern setzt entweder ökonomisches oder inkorporiertes Kulturkapital voraus (Bourdieu 1983, S. 189). So kann man sich ein Buch zum einen aneignen, indem man es kauft, zum anderen, in dem man es liest. Drittens kann kulturelles Kapital auch in einem institutionalisierten Zustand bestehen. Hierzu zählt Bourdieu die unterschiedlichsten Bildungstitel, die durch eine Form der „kollektiven Magie“ institutionalisiert und den Träger*innen übertragen werden. Dies geschieht relativ unabhängig „von dem kulturellen Kapital, das dieser [der Träger des Bildungstitels, Anmerkung des Autors] tatsächlich zu einem gegebenen Zeitpunkt besitzt“ (Bourdieu 1983, S. 191).

Das *soziale Kapital* beschreibt Bourdieu als „die Gesamtheit der aktuellen und potentiellen Ressourcen, die mit dem Besitz eines dauerhaften Netzes von mehr oder weniger institutionalisierten Beziehungen gegenseitigen Kennens oder Anerkennens verbunden sind; oder, anders ausgedrückt, es handelt sich dabei um Ressourcen, die auf der Zugehörigkeit zu einer Gruppe beruhen“ (Bourdieu 1983, S. 191). Über das Netz aus Beziehungen trägt das soziale Kapital dazu bei, dass „Karriere, Macht und Reichtum nicht nur auf individuelle Leistungen basieren, sondern auch auf herkunftsbedingte Gruppenzugehörigkeiten und andere vorteilhafte Verbindungen im Sinne des ‚Vitamin B‘“ (Braun 2002).

Das *ökonomische Kapital* zeichnet sich für Bourdieu dadurch aus, dass es unmittelbar und direkt in Geld konvertierbar ist und sich besonders zur Institutionalisierung in der Form des Eigentumsrechts eignet (Bourdieu 1983, S. 186). Dabei ist zu beachten, dass sich sowohl kulturelles Kapital als auch soziales Kapital unter bestimmten Umständen in ökonomisches Kapital überführen lassen (Bourdieu 1983, S. 186).

Eine gewisse Querschnittsfunktion nimmt das *symbolische Kapital* ein. Das symbolische Kapital ist jener Zustand, „die eine dieser [der drei vorgenannten Kapitalsorten, Anmerkung des Autors] annimmt, wenn sie über Wahrnehmungskategorien wahrgenommen

wird, die seine spezifische Logik anerkennen beziehungsweise, wenn Ihnen das lieber ist, die Willkür verkennen, der sich sein Besitz und seine Akkumulation verdankt“ (Bourdieu und Wacquant 2006, S. 151). Das symbolische Kapital dient somit „der sozialen Anerkennung und Legitimierung der jeweils in einem Feld wirksamen Kapitalsorten sowie deren sozial ungleicher Verteilung“ (Barlösius 2006, S. 188).

Die sozialen Felder mit ihren jeweiligen *illusio* zeichnen sich folglich dadurch aus, dass eine jeweils spezifische Konstellation an Kapitalsorten den Spielenden ein erfolgreiches Spiel in Aussicht stellt. Damit wird das Kapital oder eine Kapitalsorte zu etwas, „was in einem bestimmten Feld zugleich als Waffe und als umkämpftes Objekt wirksam ist“ (Bourdieu und Wacquant 2006, S. 128). Eine gute Mischung Jetons ergo eine passende Kapitalsortenkonstellation „verleiht Macht über das Feld, über die materialisierten oder inkorporierten Produktions- beziehungsweise Reproduktionsmittel, deren Distribution eben die Struktur des Feldes ausmacht, über die Regularitäten und Regeln, die das normale Funktionieren des Feldes bestimmen, und damit auch über die Profite, die sich in ihm erzielen lassen“ (Bourdieu und Wacquant 2006, S. 132). Dies bedeutet auch, dass die*der Einzelne mit einer entsprechenden Kapitalsortenkonstellation, Einfluss auf die *illusio* des gemeinsamen sozialen Feldes ausüben kann und so die kulturellen Spielregeln mitbestimmt. „Umgekehrt aber handelt jeder Akteur unter den Zwängen der Struktur des Raumes (beziehungsweise des sozialen Feldes, Anmerkung des Autors), die sich ihm umso gewaltsamer auferlegt, je geringer sein verhältnismäßiges Gewicht im Feld ist“ (Bourdieu 1998c, S. 21).

Die Feldtheorie bietet die Möglichkeit, die Hochschule als spezifisches Feld in unserer Gesellschaft zu betrachten (siehe Kapitel 3.2). Dabei lässt sich das Feld der Wissenschaft und der Hochschulen einerseits kulturell von anderen gesellschaftlichen Felder unterscheiden, andererseits kann es eben auch im Binnenverhältnis in weitere Felder untergliedert werden.

Mit seinem analytischen Blick auf die ‚opus operatum‘ weist Bourdieu auf einen Kristallisationspunkt von Kultur hin, der durch die empirischen Möglichkeiten einer ethnografischen Hochschulforschung (siehe Kapitel 2.2) besonders tiefgehend zu erfassen ist.

In den folgenden beiden Kapiteln (3.2 und 3.3) werden daher sowohl der Habitus- als auch der Feldbegriff regelmäßig herangezogen, um den Forschungsgegenstand dieser Arbeit – die rechtswissenschaftlichen Fachkulturen – auf theoretische Art und Weise auszuformulieren. Für die Darstellung der Forschungsergebnisse dieser Arbeit wird das

Konzept der *illusio* insofern eine bedeutsame Rolle spielen, als dass ich die *illusio* der beiden Fachkulturen nachzeichnen und voneinander abgrenzen werde (siehe Kapitel 6). Dies wird geschehen nachdem ich die Aushandlungsprozesse in den beiden rechtswissenschaftlichen Fachkulturen thematisch analysiert habe.

3.2 Hochschul- und Fachkulturen

Mit ihrem Schwerpunkt auf Aushandlungsprozessen in zwei rechtswissenschaftlichen Fachkulturen und der dortigen Konstruktion von etablierten und außenstehenden Studierenden fokussiert diese Studie zwei spezifische kulturelle Felder, die als Fachkulturen unter Studierenden ausgehandelt werden. Bevor in dem folgenden Kapitel 3.3 diese „Fachkulturen unter Studierenden“ und in Kapitel 4 ihre rechtswissenschaftlichen Fachkulturen detailliert in den Blick genommen werden, konzentrieren sich die Kapitel 3.2.1 und 3.2.2 auf das Verhältnis von Gesellschaft, Hochschule und Kultur. Dazu werden vorerst vorwiegend jene Akteur*innen betrachtet, die das soziale Feld der Hochschule entscheidend prägen: Die Wissenschaftler*innen in Forschung und Lehre. Anschließend folgt Kapitel 3.2.3 den Fächern als Sichtachsen durch die Institution der Universität und stellt sie dabei als einen „Mikrokosmos der feinen Unterschiede“ (Metz-Göckel et al. 2005, S. 130) dar.

3.2.1 Die Hochschule in der Gesellschaft

Für eine gesellschaftliche Verortung der Hochschule bieten sich Systemtheorien an. So haben beispielsweise Parsons (1971) und Luhmann (1992) die moderne Gesellschaft (funktional) differenzierungstheoretisch betrachtet. Luhmann begreift sie dabei als ein „umfassendes soziales System, das alle anderen sozialen Systeme in sich einschließt“ (Luhmann 1997, S. 78). Hiernach ließe sich die moderne Gesellschaft in unterschiedliche Teilsysteme untergliedern, von denen Wissenschaft eines und Universitäten ein weiteres Teilsystem wären. Doch ziehe ich, wie angekündigt, die Feldtheorie Bourdieus heran, da auch dieser „eine explizit differenzierungstheoretische Sicht auf Gesellschaft zugrunde liegt“ (Schimank 1999, S. 23). Zudem bin ich mit ihr in der Lage, unterschiedliche soziale Felder aufgrund ihrer kulturellen Differenzen zu erkennen und nachzuzeichnen.

Wie Parsons und Luhmann beobachtete auch Bourdieu, dass „in der sozialen Welt ein fortschreitender Differenzierungsprozess stattfindet“ (Bourdieu 1998a, S. 148). Als Konsequenz auf diesen Differenzierungsprozess betrachtet Bourdieu die moderne Gesellschaft entsprechend seiner Feldtheorie (siehe Kapitel 3.1.3) als ein „Ensemble sozialer Felder“ (Bourdieu und Wacquant 2006, S. 84). Damit weist er daraufhin, dass „die

entwickelten Gesellschaften keinen einheitlichen Kosmos bilden, sondern differenzierte, partiell totalisierte Größen darstellen, [...] die, auch wenn sie sich überschneiden, zunehmend selbstregulierend sind und ihre jeweils eigenen Herrschenden und Beherrschten haben“ (Bourdieu und Wacquant 2006, S. 83–84). Diese differenten Felder unterscheiden sich nun auch durch ihre unterschiedlichen Kulturen.

Bei Bourdieu wird Gesellschaft so zu einer „Serie ineinander verschachtelter Strukturen“ (Bourdieu 1998b, S. 109). Diese kann man sich wie russische Matrjoschka-Puppen vorstellen (Duchkowitsch 2014, S. 69). So untergliedert sich Gesellschaft für Bourdieu nicht nur in verschiedene Teilsysteme auf einer horizontalen Ebene, sondern in eine Vielzahl sozialer Felder, die sich durch horizontale und vertikale Beziehungen zueinander und durch unterschiedliche kulturelle Spielregeln auszeichnen. Dabei unterscheidet er unter anderem auf horizontaler Ebene zwischen einem kulturellen und einem ökonomischen Feld. Wobei sich das kulturelle Feld unter anderem weiter in ein wissenschaftliches, künstlerisches und literarisches Feld aufteilen lässt, die wiederum gemeinsam das intellektuelle Feld bilden (Schimank 1999, S. 24).

Alle sozialen Felder stellen dabei relativ unabhängige „soziale Universen“ dar, „die ein Grundgesetz haben, einen *nomos*, der unabhängig ist von dem der anderen Universen“ (Bourdieu 1998a, S. 148). Dieser „feldspezifische *nomos* findet seinen subjektiven Ausdruck in der *illusio* der dort auftretenden Akteure“ (Schimank 1999, S. 24). Die Funktionsweise der *illusio* habe ich in Kapitel 3.1 skizziert und ziehe sie in Kapitel 6 zur Darstellung meiner Forschungsergebnisse heran. Wie die *illusio* so bietet auch der *nomos* eine Möglichkeit, die Grenzen von Feldern durch ihre kulturellen Differenzen zu anderen – beispielsweise benachbarten – Feldern nachzuzeichnen. Der *nomos* funktioniert dabei nach dem Prinzip der *Vision* und *Division*. Dies bedeutet, dass der *nomos* „nicht nur die feldinterne Sichtweise“ festlegt, „er bestimmt auch den grundsätzlichen Blickwinkel, von dem aus die anderen Felder betrachtet werden“ (Barlösius 2006, S. 94).

Das wissenschaftliche Feld kann folglich als ein spezifisches soziales Feld in der Gesellschaft ausgewiesen werden, in dem das Hochschulwesen als ein soziales Feld verortet werden kann. Dieses lässt sich in weitere Unterfelder untergliedern, so beispielsweise institutionell nach Universitäten und Fachhochschulen, wobei man weiter beispielsweise zwischen Technischen und Künstlerischen Universitäten unterscheiden könnte, et cetera pp.

In diesen unterschiedlichen sozialen Feldern bilden sich jeweils unterschiedliche und einzigartige *illusio* und *nomos* heraus, die für das Selbstverständnis der Akteur*innen genauso wichtig sind wie für ihre Beurteilung anderer sozialer Felder: Ein*e Universitätsprofessor*in handelt somit geleitet von der *illusio* des sozialen Feldes ihrer*seiner Universität. Wobei diese *illusio* beispielsweise über den Blick auf die sozialen Felder der Fachhochschulen sowie die dortigen Professor*innen mitentscheidet und vice versa.

3.2.2 Die Kulturen der Hochschulen

Wie für jedes andere soziale Feld gilt auch für die Unterfelder im wissenschaftlichen Feld – beispielsweise die einzelnen Universitäten –, dass sie jeweils „ein Kräftefeld und ein Feld der Kämpfe um die Bewahrung oder Veränderung dieses Kräftefeldes“ (Bourdieu 1998c, S. 20) sind. Wer sich im jeweiligen Feld durchsetzt, hängt – der allgemeinen Feldtheorie entsprechend – davon ab, wer die passenden Kapitalsorten zur Verfügung hat und sie zur Geltung bringen kann. An den Hochschulen lässt sich dabei das sogenannte wissenschaftliche Kapital besonders erfolgsversprechend einbringen. Unter dieser Kapitalsorte versteht Bourdieu „eine besondere Art symbolischen Kapitals (von dem man weiß, dass es immer aus Akten des Erkennens und Anerkennens entsteht), das auf der Anerkennung (oder dem Kredit) beruht, den die Gesamtheit der gleichgesinnten Wettbewerber innerhalb des wissenschaftlichen Feldes gewährt“ (Bourdieu 1998c, S. 23). In symbolischem Kapital – das sei hier nochmal wiederholt – sieht Bourdieu einen Zustand, in den sich ökonomisches, kulturelles oder soziales Kapital wandelt, wenn andere die spezifische Logik anerkennen, die zu seinem Besitz beziehungsweise zu seiner Akkumulation geführt hat.

Als Akte des Anerkennens können im wissenschaftlichen Feld beispielsweise Peer-Review-Verfahren angesehen werden. Für diese werden Gutachter*innen von anderen Akteur*innen im Feld als *anerkannte* Expert*in für das jeweilige Thema ausgewählt. Im gleichen Zuge werden die Begutachteten durch ein positives Gutachten wiederum selbst als *anerkannte* Expert*innen für das jeweilige Thema ausgewiesen. „Wissenschaftliches Kapital funktioniert wie ein Kredit, der Vertrauen und Glauben in diejenigen setzt, denen er gewährt wird. Die Grundlage dafür sind ihre wissenschaftliche Ausbildung und ihre bisherigen wissenschaftlichen Arbeiten, die als Garantie für zukünftige Leistungen genommen werden“ (Barlösius 2012, S. 127). Dieses „reine“ wissenschaftliche Kapital akkumuliert sich folglich „vor allem durch anerkannte Beiträge zum Fortschritt der Wissenschaft, durch Erfindungen oder Entdeckungen“ und wird durch „Veröffentlichungen, insbesondere in hochselektiven und prestigereichen Organen“ (Bourdieu 1998c, S. 32) und

deren Begutachtung erworben. Bourdieu unterscheidet von diesem „reinen“ wissenschaftlichen Kapital das „weltliche“ oder „politische“ wissenschaftliche Kapital. Dieses „ist mit der Besetzung herausgehobener Stellen in den wissenschaftlichen Institutionen, mit der Leitung von Forschungseinrichtungen und Abteilungen, der Mitgliedschaft in Kommissionen, mit Gutachtertätigkeiten und mit der dadurch eingeräumten Macht über Produktionsmittel (Verträge, Gelder, Posten usw.) und Reproduktionsmittel (die Macht, über Karrieren zu entscheiden oder Karrieren zu ‚machen‘)“ (Bourdieu 1998c, S. 31) verknüpft und investiert somit eher in das Fortbestehen der eigenen Position in der jeweiligen wissenschaftlichen Einrichtung. Somit „erhält und behält“ wissenschaftliches Kapital „wer Positionen innehat, mit denen sich andere Positionen und deren Inhaber beherrschen lassen“ (Bourdieu 2014b, S. 149). Wissenschaftler*innen verteilen sich im Feld der Universitäten so auf zwei Pole: den des kulturellen Prestiges und den der politisch-ökonomischen Macht (Bourdieu 2014b, S. 85).

Dabei zeichnen sich beide Formen des wissenschaftlichen Kapitals dadurch aus, dass ihr Erwerb Zeit in Anspruch nimmt. Dies erklärt „weshalb Entfernungen in diesem Raum auch nach Zeit, zeitlichen Abständen, Altersunterschieden gemessen werden können“ (Bourdieu 2014b, S. 153). Dies gilt auf anschauliche Weise für die Beziehung zwischen *Doktormüttern und Doktorvätern* und ihren Doktorand*innen. Hierauf bezogen, bestätigt Bourdieu gewissermaßen nur, was sich in die umgangssprachliche Bezeichnung jener Wissenschaftler*innen bereits eingeschrieben hat, die Doktorarbeiten betreuen. Denn naturgemäß sind Mütter und Väter stets älter, als ihre Kinder und meist eben auch als ihre Doktorand*innen.

Je nachdem wie das wissenschaftliche Kapital in einem wissenschaftlichen Feld verteilt ist, entwickeln sich andere *illusio*, andere Spielregeln, die für die auftretenden Akteur*innen gelten. Mit Bourdieus Feldtheorie und den beiden wissenschaftlichen Kapitalsorten lässt sich folglich auch begründen, warum es die eine „Kultur“ nicht geben kann, die für alle Universitäten und Hochschulen gleichermaßen postuliert werden könnte. Gleichzeitig verdeutlichen sie jedoch auch, dass die Kulturen im wissenschaftlichen Feld grundsätzlich die Akzeptanz der beiden vorgestellten wissenschaftlichen Kapitalsorten einen.

So liefern Untersuchungen – die sich auf die Suche nach spezifischen kulturellen Eigenarten machen, die das Feld von Wissenschaft und Hochschulen im mutmaßlich Gesamten auszeichnet – durchaus verständnisfördernde Einsichten. Sie ermöglichen es, das weite soziale Feld der Wissenschaft von anderen gesellschaftlichen Feldern unterscheidbar zu machen.

Häufig wird dabei Merton rezipiert. Er verweist auf eine spezifische Kultur unter Wissenschaftler*innen, wenn er davon ausgeht, „dass die Berufsgruppe der Hochschullehrer sich ganz eigenen Werten verpflichtet fühlt“ (Symanski 2013, S. 38). In seinen Ausführungen zur „normativen Struktur der Wissenschaft“ (Merton 1985, S. 86–99) beschreibt Merton das „Ethos der Wissenschaft“ (Merton 1985, S. 88–90). Dabei identifiziert er „die Erweiterung abgesicherten Wissens“ als „institutionelles Ziel von Wissenschaft“ und weist darauf hin, dass „die gesamte Struktur technischer und moralischer Normen“ der Erreichung dieses Ziels dient (Merton 1985, S. 89). Er diagnostiziert dem wissenschaftlichen Feld vier „institutionelle Imperative – Universalismus, Kommunismus, Uneigennützigkeit und organisierter Skeptizismus“ (Merton 1985, S. 90), die den Ethos der modernen Wissenschaft auszeichnen.

Der Begriff des Universalismus markiert, dass „die Annahme oder Zurückweisung von Behauptungen“, „nicht von den individuellen sozialen Merkmalen ihrer Verfechter“ (Merton 1985, S. 90) abhängen darf. Damit liegt im institutionellen Imperativ des Universalismus bei Merton auch ein Argument dafür, dass „dem Talent die Chance einer wissenschaftlichen Karriere nicht verwehrt werden darf“ (Merton 1985, S. 91). Indem diese Studie die Konstruktion von etablierten und außenstehenden Studierenden in zwei rechtswissenschaftlichen Fachkulturen untersucht, wird sie verifizieren oder falsifizieren, ob kulturelle Standards dieser Chance auf eine Wissenschaftskarriere im Wege stehen können.

Den Begriff des Kommunismus wählt Merton, um zu verdeutlichen, dass die substantiellen Erkenntnisse der Wissenschaft der Gesellschaft überantwortet werden und dass sie als Produkt der gesellschaftlichen Zusammenarbeit aufzufassen sind (Merton 1985, S. 93). Daraus ergibt sich, dass der*die einzelne Wissenschaftler*in sich im Klaren darüber ist, dass sie „nur sehr begrenzte Ansprüche“ auf ihre Erkenntnisprodukte haben und sich ihr Anspruch auf „Anerkennung und Ansehen“ (Merton 1985, S. 93–94) beschränkt.

Mit dem institutionellen Imperativ der Uneigennützigkeit weist Merton darauf hin, dass sich in der Wissenschaft ein System der gegenseitigen Verifizierung von Forschungsergebnissen etabliert hat. Dieses System verlangt den Wissenschaftler*innen die Bereitschaft ab, ihren Standesgenoss*innen gegenüber rechenschaftspflichtig zu sein (Merton 1985, S. 97). Ein solches System der gegenseitigen Kontrolle ist in anderen

gesellschaftlichen Feldern nicht vorzufinden. Es kann dafür verantwortlich gemacht werden, dass der gesamtgesellschaftliche Glaube an die Wissenschaft tendenziell hoch ist²³.

Abschließend positioniert Merton das Feld der Wissenschaft mit dem Begriff des organisierten Skeptizismus zu anderen gesellschaftlichen Feldern. Merton verweist mit ihm darauf, dass Wissenschaft regelmäßig Urteile, Ansichten und Glaubensüberzeugungen unvoreingenommen prüft und damit immer wieder in Konflikt mit anderen gesellschaftlichen Institutionen gerät.

Aus der Perspektive der umgebenden Gesellschaft und in der Umgangssprache wird das Feld der Wissenschaft regelmäßig als „Elfenbeinturm“ beschrieben. Diese Bezeichnung markiert, dass Wissenschaft und Universitäten als abgeschiedene Orte der zurückgezogenen wissenschaftlichen Arbeit aufgefasst werden können. Von diesen aus wird die umgebende Gesellschaft tendenziell von oben herab beobachtet und beurteilt. Der Begriff des „Elfenbeinturms“ wurde unter anderem in der Phase der Bildungsexpansion regelmäßig benutzt, um auf Änderungen im Hochschulsystem zu drängen, die das Feld der Wissenschaft zugänglicher gestalten.

Die autonome Stellung von Wissenschaft und Hochschulen in der Gesellschaft und ihren Kulturen begründet sich auch dadurch, dass ihre Institutionen meist staatlich finanziert werden. Diesen Umstand hebt auch Bourdieu hervor, wenn er schreibt: „Eine der seltsamsten Eigenheiten wissenschaftlicher Felder ist es, dass sie ihre Autonomie zu einem gewichtigen Teil der Tatsache verdanken, vom Staat unterhalten zu werden, also in eine Abhängigkeit besonderer Art verstrickt zu sein, gegenüber einer Schiedsstelle, die Tätigkeiten ermöglichen kann, deren Ausübung nicht den unmittelbaren Sanktionen des Marktes unterworfen ist (...). Diese Abhängigkeit in der Unabhängigkeit (oder umgekehrt) bleibt immer ambivalent, weil der Staat, wo er Mindestbedingungen der Autonomie sichert, auch Zwänge durchzusetzen in der Lage ist, die Heteronomie gebären, weil er Ausdruck oder Vermittler eines Zwanges ökonomischer Kräfte (...) werden kann, von denen er selbst unberührt scheint“ (Bourdieu 1998c, S. 48).

Diese relative Unabhängigkeit wissenschaftlicher Institutionen von ökonomischen Kräften spiegelt sich in der akademischen Lehr- und Forschungsfreiheit wider. Diese können als Core Values von Universitäten beschrieben werden (siehe Kapitel 2.1, Tremp und

²³ Trotz diverser sogenannter „Plagiatsaffären“ und trotz einer gesellschaftlichen Stimmung, in der wissenschaftliche Erkenntnisse regelmäßig angezweifelt werden (beispielsweise die Evidenzen für das Stattfinden eines Klimawandels), wird der gesellschaftliche Glaube an die Wissenschaft als stabil beschrieben Wissenschaft im Dialog (2018).

Tresch 2016). Hinsichtlich der Forschungsfreiheit belegt die sogenannte Zivilklausel – mit der sich einige Universitäten selbst verpflichten, keine Forschung für militärische Zwecke zu betreiben – eindrücklich, dass auch diese Kultur der Forschungsfreiheit von Universitäten unterschiedlich interpretiert und umgesetzt werden kann. Die Interpretationen ergeben sich aus differenten Kulturen an den einzelnen Hochschulen und prägen diese gleichzeitig umgekehrt mit.

Als eine weitere, weitverbreitete kulturelle Eigenart deutscher Universitäten lässt sich der Glaube an das humboldtsche Bildungsideal umschreiben. Dieser beruht ebenfalls auf der akademischen Freiheit und ihrer Unabhängigkeit von staatlicher Beeinflussung. Das humboldtsche Bildungsideal wird meist als die Einheit von Forschung und Lehre interpretiert. Obwohl sich diese Einheit von der Idee der Bologna-Hochschule (siehe Kapitel 2.1) vor Herausforderungen gestellt sieht, ist die kulturelle Überzeugung über ihren Wert an den Universitäten ungebrochen und gilt als Orientierungspunkt bei der Ausgestaltung universitärer Angebote. Dies schlägt sich beispielsweise darin nieder, dass sich Wissenschaftler*innen „selbst unter widrigen Umständen, die ihnen eigentlich eine einseitige Spezialisierung auf Forschung oder Lehre nahe legen, noch länger als anderswo anstrengen dürften, die ‚Einheit‘ beider Tätigkeiten aufrecht zu erhalten; diese Anstrengung dürfte die jeweilige wissenschaftliche Gemeinschaft als Bezugsgruppe von jedem ihrer Mitglieder normativ erwarten“ (Meier und Schimank 2009, S. 49). Doch unterscheiden sich Universitäten und ihre Angestellten darin, wie deutlich sie sich am humboldtschen Bildungsideal orientieren. Dies spiegelt sich beispielsweise in der Übernahme der angelsächsischen Berufsbezeichnungen der „Lectures“ und „Researchers“ wider, die akademischen Tätigkeiten entweder auf die Lehre oder die Forschung ausrichten. Dies führt dazu, dass die Chancen, *reines* wissenschaftliches Kapital zu akkumulieren für jene Wissenschaftler*innen wahrscheinlicher ist, die sich für die Forschung entscheiden.

Diese ersten Darstellungen der kulturellen Spielregeln im sozialen Feld von Wissenschaft und Hochschulen orientieren sich – wie oben angekündigt – an den Wissenschaftler*innen in Forschung und Lehre. Im Umkehrschluss macht dieser einseitige Blick darauf aufmerksam, dass es in Wissenschaft und Universitäten noch eine weitere, angestellte Personengruppe gibt: Die Angestellten der Hochschulverwaltung²⁴. Auf diese Gruppe wird hier nur in aller Kürze eingegangen, da ich davon ausgehe, dass die untersuchten rechtswissenschaftlichen Fachkulturen unter Studierenden deutlicher von der Kultur der

²⁴ Studentische Mitarbeitende sind ebenfalls als eine angestellte Personengruppe an der Hochschule zu identifizieren. Diese werden hier jedoch aus Gründen der Übersichtlichkeit nicht berücksichtigt.

lehrenden und forschenden Wissenschaftler*innen geprägt wird und weniger durch die Kultur der Angestellten in der Hochschulverwaltung. Knapp möchte ich dennoch auf die kulturellen Unterschiede zwischen den Angestellten der Hochschulverwaltung und der Gruppe der Wissenschaftler*innen verweisen und ziehe dafür Volkwein mit folgendem Hinweis heran: „[...] the administrative culture is more consistent with bureaucratic values like efficiency, and the academic culture is more consistent with professional values like effectiveness“ (Volkwein 1999, S. 17). Daraus ergibt sich, dass innerhalb der Institution der Hochschule ein Spannungsfeld besteht und ein erster Verweis darauf, dass sie als eine kulturell heterogene Organisation unter den Angestellten ausgewiesen werden kann (Symanski 2013, S. 37–43).

3.2.3 Die Kulturen der Fächer

Weiter charakterisiert sich diese kulturell heterogene Organisation durch die unterschiedlichen akademischen Fächer, die sie beherbergt. Diese bilden Unterfelder innerhalb der Institution der Hochschule und bringen jeweils ihre eigenen, unterschiedlichen Fachkulturen hervor. Die Kulturen der Universitäten, die die beiden untersuchten, rechtswissenschaftlichen Fachkulturen beherbergen, charakterisieren sich somit selbst wiederum durch eine Vielzahl unterschiedlicher Fachkulturen. So kann die Organisation der Universität „nicht über gemeinsame Normen und Standards einer Profession integriert werden“ (Hüther 2010, S. 151). Dies bedeutet auch, dass die Wissenschaftler*innen keine homogene Gruppe bilden und nicht als „eine Einheit – eine *scientific community*“ aufgefasst werden können, „die das gesamte wissenschaftliche Feld einschließt“ (Barlötius 2012, S. 132). Dies gilt auch wenn sich über die unterschiedlichen Fachkulturen hinweg Gemeinsamkeiten und Überschneidungen zeigen können.

Das Verhältnis zwischen Fachkulturen stellt sich dennoch als ein „Mikrokosmos der feinen Unterschiede“ (Metz-Göckel et al. 2005, S. 130) dar. Dieser ist durch die „Binnenverhältnisse und Strukturen einer Universität als soziales Feld“ (Metz-Göckel et al. 2005, S. 130) gekennzeichnet. Dabei bildet jedes wissenschaftliche Fach ihre eigene *illusio* und ihren eigenen *nomos* heraus. Die unterschiedlichen Fächer sind dabei im symbolischen Raum der Hochschule positioniert. Ihre Beziehungen zueinander charakterisieren sich durch unterschiedliche Fernen und Nähen, die auch in den Gemeinsamkeiten und Unterschieden ihrer jeweiligen kulturellen Spielregeln sichtbar werden.

In seiner Studie „Homo academicus“ fasst Bourdieu die Universität als eine soziale Subarena auf, als einen symbolischen Raum von relationaler Beziehungen (Alheit 2009, S. 7). Er verfolgt dabei das Ziel, „die Struktur des universitären Feldes und die Position der

verschiedenen Fakultäten in ihm sowie die Struktur der einzelnen Fakultäten und die jeweilige Position der verschiedenen Disziplinen in ihr zu analysieren“ (Bourdieu 2014b, S. 76–77). Dabei stellt diese Untersuchung des wissenschaftlichen Feldes für ihn insofern eine Besonderheit dar, als dass „das Subjekt der Objektivierung [die Wissenschaftler*innen, Anmerkung des Autors] selber objektiviert wird: Die Analysen, in denen am schonungslosesten objektiviert wird, wurden in dem ganz klaren Bewusstsein geschrieben, dass sie auch auf den anzuwenden sind, der sie schreibt“ (Bourdieu und Wacquant 2006, S. 95–96).

In „Homo academicus“ konzentriert sich Bourdieu auf die Analyse der Universitäten und der dort stattfindenden Statuskämpfe als den zentralen Institutionen des wissenschaftlichen Feldes (Lenger 2018, S. 73). Dabei nimmt er speziell die Gruppe der Professor*innen in den Blick und weist nach, dass deren Position keineswegs so objektiv ist, wie ihre objektivierenden Studien vermuten lassen. Vielmehr weist er auf ein soziales Zusammenspiel zwischen Position, Positionierung und persönlichem Habitus hin und setzt die wissenschaftlichen Inhalte so in Bezug zur Stellung der Wissenschaftler*innen im akademischen Feld (Lenger 2018, S. 115). Wissenschaftliche Erkenntnis kann somit als ein sozialer Prozess aufgefasst werden, in den „nicht nur theoretische Vorannahmen, sondern auch der jeweilige soziale Kontext, Gewohnheiten und Verfasstheiten der *scientific community* und historisch gebundene Denkstile“ (Krais 2000b, S. 32) eingehen.

Zwar bezieht sich seine Studie auf die französischen Hochschullehrer*innen in den 1960er Jahren, doch weist er sie zum einen selbst als ein Programm aus, das zur Erforschung jedes beliebigen akademischen Feldes gelesen werden kann (Bourdieu und Wacquant 2006, S. 106), zum anderen hat sie sich für die Betrachtung des wissenschaftlichen Feldes tatsächlich als prägend herausgestellt (Lenger 2018, S. 115).

In der Studie stellt sich das Feld der Fächer und ihrer Fachkulturen als ein Kräftefeld dar: „Denn wie das soziale Feld insgesamt, so bildet auch das universitäre die Stätte eines Kampfes zwischen und um Klassifizierungen und Rangordnungen – eines Kampfes, der um die Wahrung beziehungsweise Veränderung der jeweils herrschenden Kräfteverhältnisse zwischen den verschiedenen Kriterien und den durch sie bezeichneten Machtfaktoren geführt wird und damit an der Herstellung des zu einem gegebenen historischen Moment objektiv erfassbaren Ordnungs- und Bewertungssystems mitwirkt“ (Bourdieu 2014b, S. 55). Die unterschiedlichen Fächer ringen folglich um Macht. Beispielsweise darüber, welches Fach über einen spezifischen Forschungsgegenstand die Deutungshoheit innehält. Dabei haben sich zwischen den einzelnen Fächern nicht nur horizontale,

sondern auch vertikale, ergo hierarchische Beziehungen etabliert. Damit gehört der „Streit der Fakultäten“ (Bourdieu 2014b, S. 82–131) zum tagtäglichen Spiel an den Universitäten und Hochschulen.

Dieser „Streit der Fakultäten“ begründet sich durch die unterschiedliche Kapitalausstattung der Professor*innen der einzelnen Fächer und den daraus resultierenden Kämpfen um den Wert der jeweiligen Kapitalsorten. Um die unterschiedliche Kapitalausstattung der Professor*innen bemessen zu können, trägt Bourdieu aus einer statistischen Analyse eine umfangreiche Anzahl an Indikatoren²⁵ zusammen und wertet diese mit einer der multiplen Korrespondenzanalyse aus.

Über die beiden Sorten des wissenschaftlichen Kapitals verteilen sich die Professor*innen der verschiedenen Fakultäten dann in zwei entsprechende Pole: „den der politisch-ökonomischen Macht und den des kulturellen Prestiges“ (Bourdieu 2014b, S. 85). Der politisch-ökonomischen Macht rechnet Bourdieu unter anderem die juristischen und medizinischen Fakultäten zu, wohingegen sich die naturwissenschaftlichen und philosophischen Fakultäten eher beim Pol des kulturellen Prestiges verorten (Bourdieu 2014b, S. 90–91).

Bourdieu weist nun nach, dass sich im universitären Feld das Macht-Feld der Gesellschaft abbildet und dass es „zugleich vermittels der ihm eignen Auslese und Wissensvermittlung zur Reproduktion“ (Bourdieu 2014b, S. 90) von dessen Struktur beiträgt. Dies macht er deutlich, indem er die Verteilung der Professor*innen entsprechend ihrer sozialen Herkunft („erfaßt anhand des Berufs des Vaters“ (Bourdieu 2014b, S. 91)) untersucht. So stammen 77 Prozent der Jura-Professor*innen von einem Vater ab, der der herrschenden gesellschaftlichen Klasse zugerechnet werden kann. Wohingegen dies für Professor*innen aus den Naturwissenschaften in 57,8 Prozent und für Professor*innen aus den philosophischen Fächern in 60 Prozent der Fälle zutrifft (Bourdieu 2014b, S. 91).

²⁵ Die „relevanten Indikatoren“ Bourdieu (2014b, S. 88–89) fasst Lenger (2018, S. 116), wie folgt zusammen: „1) die zentralen sozialen Informationen zu den Zugangschancen, zur Ausbildung des Habitus, zu ökonomischem, kulturellem und sozialem Kapital sowie zur sozialen Herkunft; 2) die bildungsspezifischen Determinanten wie Schulen, Abschlüsse und akademische Werdegänge; 3) das universitäre Machtkapital in Form von administrativen Leitungsfunktionen und Mitgliedschaften; 4) das Kapital an wissenschaftlicher Macht in Form von wissenschaftlichen Leitungsfunktionen; 5) das wissenschaftliche Prestige, wissenschaftliche Auszeichnungen; Übersetzungen, Beteiligung an internationalen Kongressen; 6) das Kapital an intellektueller Prominenz in Form von Mitgliedschaften der Académie française, Fernsehauftritte, Zeitungspräsenz etc.; 7) ökonomische und politische Macht mittels Nennungen im Who’s who; Mitgliedschaften in politischen Kommissionen und Ausschüssen etc. sowie 8) politische Einstellungen durch Teilnahme an spezifischen Tagungen und Petitionsunterschriften“.

Im Jahr 2014 untersucht Möller die soziale Herkunft von Professor*innen für das Bundesland Nordrhein-Westfalen. Dabei attestiert sie – 30 Jahre nachdem „Homo academicus“ erschienen ist – ebenfalls der Professor*innenschaft im Fach Rechtswissenschaft die höchste soziale Geschlossenheit in denen von ihr untersuchten Fächergruppen:

Herkunftsgruppe gehoben/hoch	Fächergruppen-Rangfolge ¹	Herkunftsgruppe niedrig/mittel
79%	Rechtswissenschaft/Jura (n=47)	21%
72%	Humanmedizin/Gesundheitswissenschaften (n=112)	28%
68%	Sport (n=19) ²	32%
66%	Kunst/Musik (n=50)	34%
62%	Ingenieurwissenschaften (n=148)	38%
61%	Sprach- und Kulturwissenschaften (n=279)	39%
59%	Mathematik/Naturwissenschaften (n=383)	41%
57%	Wirtschaftswissenschaften (n=90)	43%
56%	Sozial- und Politikwissenschaften (n=85)	44%
54%	Psychologie/Erziehungswissenschaft/Sonderpäd. (n=113)	46%
40%	Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaften (n=10) ²	60%

Abbildung 1: Soziale Hierarchie der Fächergruppen anhand des Merkmals soziale Herkunft der Professorschenschaft (Möller 2014, S. 229 entnommen aus Böning 2017a, S. 70)

Zugespißt und übertragbar auf die Kulturen der Fächer formuliert wiederum Bourdieu weiter, dass den beiden Polen „der politisch-ökonomischen Macht“ und des „kulturellen Prestiges“ (Bourdieu 2014b, S. 85), „ein ganzer Komplex von wirtschaftlichen, kulturellen und sozialen Unterschieden zugrunde liegt, in denen man unschwer die wesentlichen Gegensätze innerhalb des Macht-Feldes zwischen beherrscher und beherrschender Fraktion wiedererkennt“ (Bourdieu 2014b, S. 91).

Diese Unterschiede konstruieren sich für Bourdieu durch die unterschiedliche Verteilung von ökonomischem und kulturellem Kapital zwischen den Professor*innen der einzelnen Fächer. Dabei deckt er zwei gegensätzliche Hierarchisierungsprinzipien auf, die das universitäre Feld organisieren: „Auf der einen Seite befindet sich die soziale Hierarchie entsprechend geerbtem Kapital und aktuellem Besitz von politischem und ökonomischem Kapital; auf der anderen die spezifische, genuin kulturelle Hierarchie nach Maßgabe von

Kapital an wissenschaftlicher Autorität beziehungsweise intellektueller Prominenz“ (Bourdieu 2014b, S. 91).

Mit den unterschiedlichen Kapitalausstattungen in den Fächern begründet Bourdieu nun, dass sich die juristischen und medizinischen Fakultäten auf der einen Seite den weltlichen und politischen Prinzipien verpflichtet fühlen und sich in ihrem Handeln in einer Abhängigkeit zur herrschenden Klasse der Gesellschaft befinden. Auf der anderen Seite stehen die naturwissenschaftlichen und philosophischen Fächer in einem krassen Gegensatz dazu und ihr Selbstverständnis beruht gerade auf der Unabhängigkeit von der wissenschaftlichen und intellektuellen Ordnung (Bourdieu 2014b, S. 101).

Geprägt durch persönliche Arbeitserfahrungen an zwei „Reformuniversitäten“ und einer traditionellen beziehungsweise „klassischen“ Universität, untersucht auch Alheit den symbolischen Raum der Universitäten. Dabei ist der Raum der „klassischen“ Universität auch für ihn durch verschiedene „symbolische Kapitale“ bestimmt: „Das Ranking der Fächer und Fakultäten variiert mit der immer wieder ratifizierten Menge an zugeschriebenem ‚sozialem‘ und/oder ‚intellektuellem Kapital‘. Es entsteht eine doppelte Polarität: ein Kontrast zwischen den traditionellen Disziplinen (theologische, philosophische, juristische und medizinische Fakultät) im oberen Bereich des symbolischen Raums und den modernen Fächern (Sozial- und Erziehungswissenschaften) am unteren Rand. Sowie eine Polarität zwischen den Geistes- und den Erfahrungswissenschaften, wobei nicht die Naturwissenschaften im engeren Sinn, sondern die Medizin den höchsten sozialen Symbolwert besitzt“ (Alheit 2009, S. 7):

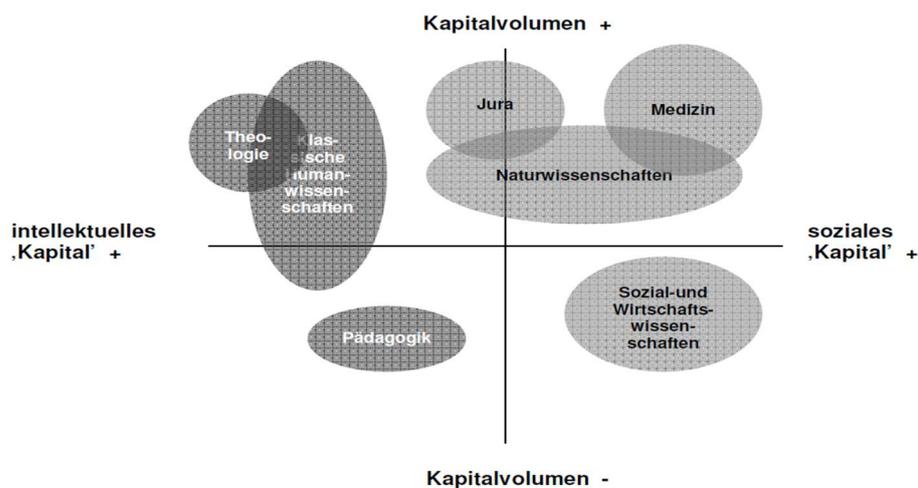


Abbildung 2: Symbolischer Raum der „klassischen“ Universität (Alheit 2009, S. 8)

Die „Reformuniversitäten“ stellen sich ihm indes anders dar: „Bei den Universitätsgründungen der 1970er Jahre, vor allem den ausdrücklich als Reformuniversitäten oder Gesamthochschulen ausgewiesenen Beispielen, verändert sich nun die Konnotation der ‚symbolischen Kapitale‘. Soziales und intellektuelles Kapital werden durch die reformistischen Ambitionen der Bildungsreform gleichsam politisch eingefärbt. Dies verschiebt das symbolische Ranking der Fächer nicht unbeträchtlich: Da die klassischen Disziplinen (Medizin, Jura und Theologie) zurücktreten und auch die Naturwissenschaften zunächst in den Rahmen von Lehramtsstudiengängen eingefügt werden, steigt der symbolische Wert der Erziehungswissenschaft deutlich. Symbolische Leitwissenschaft werden allerdings die Sozialwissenschaften. Sie stehen für eine Modernisierung des Binnenraums ‚Universität‘ und beeinflussen auch das Selbstverständnis der übrigen Wissenschaften. (Alheit 2009, S. 8–9)

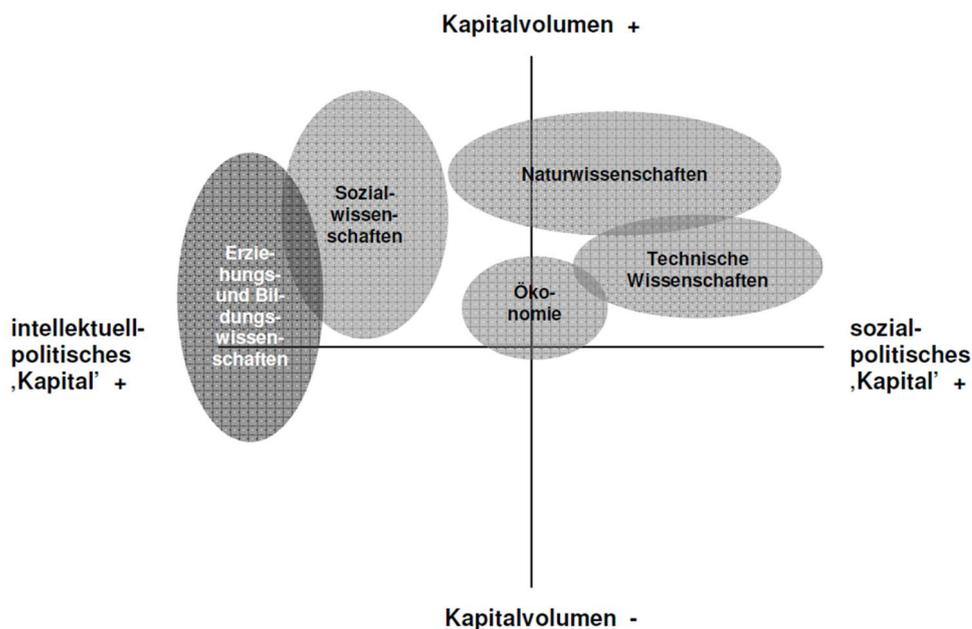


Abbildung 3: Symbolischer Raum der Reformuniversität (Alheit 2009, S. 9)

Die Aufteilung der Fächer anhand zweier Pole beziehungsweise unterschiedlicher Kapitalsorten sowie die Wirkungsmächte von Fachkulturen im Ganzen können heute jedoch durchaus auch in Frage gestellt werden. So argumentieren Scharlau und Huber (2019), dass die Bedeutung der Fachkulturen aufgrund hybrider Disziplinen (als Beispiel werden unter anderem die Biotechnik und die Gesundheitswissenschaften genannt), multidisziplinären Forschungsprojekten und aufgrund der Entwicklung einer Fülle von neuen Studiengänge, die verschiedene Fächer zusammenbinden, tendenziell eher gesunken ist (Huber

und Scharlau 2019, S. 317). Mit einer explorativen Studie unter „etablierten Wissenschaftlerinnen“ (Huber und Scharlau 2019, S. 320) kommen sie gar zu dem Schluss, „dass Fachkulturen [...] in Auflösung begriffen sind und im Hochschulalltag keine Rolle mehr spielen“ (Huber und Scharlau 2019, S. 346). Diese These stellen sie jedoch mit aller Vorsicht auf. Zum einen verweisen sie auf die geringe Anzahl durchgeführter Interviews (N=16). Zum anderen machen sie deutlich, dass sie mit Jura und Medizin „zwei große klassische Fakultäten“ außen vorgelassen haben, „in denen Elemente einer distinktiven Fachkultur vielleicht noch etwas stärker zu finden sein mögen“ (Huber und Scharlau 2019, S. 346). Diese Vermutung verifiziert diese Studie für rechtswissenschaftliche Fachkulturen aus den Wahrnehmungen von Studierenden heraus. Gleichzeitig weisen Scharlau und Huber daraufhin, dass es eben an Studien mangelt, die die Wirkung von Fachkulturen – im Sinne „eines Ensemble von unter den Angehörigen eines Faches geteilten und normalerweise als selbstverständlich genommenen Denkmustern, Einstellungen und Praktiken“ (Huber und Scharlau 2019, S. 345) – in den Blick nimmt (unter anderem Huber und Scharlau 2019, S. 348).

Auch Bourdieu weist darauf hin, dass das universitäre Feld – auch wenn es sich zum Macht-Feld der Gesellschaft durchaus homolog darstellt – dennoch über seine eigene Logik verfügt. Auch bei ihm verbindet sich die beiden aufgestellten Pole durchaus deutlich miteinander: „Zwar unterschieden sich die beiden Pole des universitären Feldes grundlegend je nach dem Grad ihrer Abhängigkeit vom Macht-Feld und dessen vorgegebenen Zwängen beziehungsweise Anreizen, doch sind weder die heteronormsten Positionen jemals ganz frei von den besonderen Ansprüchen eines offiziell auf Wissensproduktion und Wissensreproduktion ausgerichteten Feldes, noch sind die autonomsten Positionen je ganz frei von äußeren Zwängen der sozialen Reproduktion“ (Bourdieu 2014b, S. 106). Im Resultat erklären diese Gegensätzlichkeiten dennoch, „warum der beobachteten Opposition zwischen den beiden Polen dieses Feldes ein so totaler, alle Lebensbereiche erfassender Charakter eignet und sie zwei in ihren ökonomischen und kulturellen Grundlagen so gut wie im Ethischen, Religiösen und Politischen derart verschiedene Lebensstile kennzeichnet“ (Bourdieu 2014b, S. 101). Diese Einschätzung entspricht jener von Geertz, der schreibt: „Modern scholarship provides for a cultural frame that defines a great part of one’s life“ (Geertz 2008, S. 155 entnommen aus Kraus 2000a, S. 33). Gerade für ein herausgehobenes Fach – wie die Rechtswissenschaft eines ist (siehe Kapitel 4.1) – gehe ich in dieser Studie davon aus, dass die Besonderheiten der Fachkulturen auch über eine Grenzperspektive weiterhin nachweislich bleiben.

Auch das Innenverhältnis der Kulturen der einzelnen Fächer stellt sich als ein Kräftefeld dar. Wiederum der allgemeinen Feldtheorie entsprechend, finden auch hier Machtkämpfe statt, in denen die Akteur*innen die kulturellen Spielregeln, die *illusio*, ihrer Fachkultur aushandeln. Dabei treten diese einzelnen Akteur*innen mit ihrem jeweils individuellen Habitus – ihrer allgemeinen Grundhaltung und Disposition gegenüber der Welt (Bourdieu 2014a, S. 31) – in das Kräftefeld ein. Damit eine Fachkultur unter einer Gruppe einzelner Akteur*innen sich etablieren kann, ist es erforderlich, dass „jedes einzelne Mitglied die dazu erforderliche Einstellung mitbringt, daß es durch und für die Gruppe existiert, oder genauer, gemäß den ihrer Existenz zugrunde liegenden Prinzipien existiert“ (Bourdieu 2014b, S. 111). Dies bedeutet, dass Zugang in eine Fachkultur davon abhängt, wie gut der individuelle Habitus zur bestehenden *illusio* des Feldes passt.

Mit Bourdieu lässt sich also fragen, ob solche „selektiven Clubs“ von ihren neueintretenden Mitgliedern einen Habitus abverlangen, der sich „nicht auf der Schule lernen lässt, sondern unter Voraussetzung früherer und anderenorts gemachter Erfahrungen, dem Körper in Form dauerhafter Dispositionen eingeschrieben ist, die für ein Ethos, eine körperliche Hexis, eine bestimmte Art und Weise des Sprechens und Denkens, eben für all das eminent körperliche ‚gewisse Etwas‘ grundlegend sind, das wir mit dem Wort ‚Geist‘ bezeichnen“ (Bourdieu 2014b, S. 111).

Diese Fragen richten die Aufmerksamkeit auf die sozialen Dimensionen des wissenschaftlichen Feldes. Angelehnt an Mittelstraß (1997: 17) betrachtet Kraus dabei Wissenschaft als eine „gesellschaftliche Veranstaltung“ (Kraus 2000b, S. 31). Bei der Forschung über diese „Veranstaltung“ muss es dann darum gehen, die „Ausstrahlung der wissenschaftlichen Arbeit, des fachspezifischen Denkens und Handelns auf die ganze Person und ihre Leben in den Blick“ (Kraus 2000b, S. 33) zu nehmen.

So beschäftigt sich die angelsächsische Forschung zu Fachkulturen, zum einen mit der Vermessung des wissenschaftlichen Feldes. So machen Becher und Trowler „Academic tribes and territories“ (2011) aus und zeigen auf, dass Wissenschaftler*innen, die in unterschiedlichen Disziplinen arbeiten, sich durch unterschiedliche Denkweisen und soziale Eigenschaften auszeichnen. Dabei stellen sie die These auf, dass die „territories“ das Verhalten und die Werte der Wissenschaftler*innen stark beeinflussen oder sogar bestimmen (Hughes 2015, S. 111).

Zum anderen widmet sie sich „fachlich geprägten Mentalitäten, Milieus und den alltäglichen Sitten und Gebräuchen der akademischen Welt“ (Kraus 2000b, S. 33). Diese Studien,

zum Beispiel Snow und Collini (2005), zeigen sich fasziniert von den kulturellen Differenzen im wissenschaftlichen Feld: „Their attitudes [hier in Bezug auf „Literacy intellectuals“ und „physical scientists“, Anmerkung des Autors] are so different, that, even on the level of emotion, they can't find much common ground“ (Snow und Collini 2005, S. 4).

Inspiziert von diesen Schriften und den Studien Bourdieus widmen sich Liebau und Huber in ihrem Aufsatz „Die Kulturen der Fächer“ (Huber und Liebau 1985)²⁶ der Aufgabe, die Unterschiede zwischen verschiedenen Fachbereichen nachzuzeichnen. Für sie drängen sich diese Unterschiede geradezu auf und sie sehen sie in den „Alltagswahrnehmungen in Mensa- und Korridorgesprächen, der gebildeten Interpretation in Essays und Reden, der empirischen Erhebung in ihren Daten und Analysen gleichermaßen“ (Huber und Liebau 1985, S. 315). Für ihre Untersuchung wählen sie daher auch alltagspraktische und anschauliche Dimensionen. Diese finden sich regelmäßig in meinen Gruppendiskussionen wieder. Sie sind somit von Relevanz für die Aushandlungsprozesse in den beiden rechtswissenschaftlichen Fachkulturen und begegnen uns in Kapitel 6 wieder. Zu diesen zählen: 1.) Äußerlichkeiten, 2.) Arbeit und Freizeit, Arbeitsplatz und Wohnung 3.) Kommunikation, 4.) Pädagogischer Code, 5.) Studienstrategie und Lernstile, 6.) Wahrnehmungs- Denk- und Handlungsmuster, 7.) Politische und soziale Einstellungen (Huber und Liebau 1985, S. 315–325).

Liebau und Huber definieren Fachkulturen in ihrem Aufsatz – in Anlehnung an den Habitusbegriff Bourdieus – als „unterscheidbare in sich systematisch verbundene Zusammenhänge von Wahrnehmungs-, Denk-, Wertungs- und Handlungsmustern“ (Huber und Liebau 1985, S. 315). Eine wichtige Aufgabe der weiteren Forschung über Fachkulturen sehen sie darin, „den disziplinären Habitus- und Reproduktionsformen ihre Selbstverständlichkeit“ zu nehmen und – in Anlehnung an Bourdieu und Passeron (1971, S. 15)– „den Schleier der auf Routine gegründeten Illusion“ (Huber und Liebau 1985, S. 338) zu zerreißen.

Resümierend markieren Fachkulturen nicht nur die Differenzen zwischen den einzelnen Fächern. Sie stellen auch einen Kristallisationspunkt für jene Unterschiede beim Zugang in das gesellschaftliche Feld der Wissenschaft dar, die auf die soziale Herkunft des neuentretenden Mitglieds zurückzuführen sind. Dies gilt nicht nur für Wissenschaftler*innen

²⁶ Ludwig Huber, den ich als wundervollen Menschen und Wissenschaftler kennen lernen durfte, ist am 11. Mai 2019 verstorben. In Gedenken an ihn, übernehme ich den Titel seines Aufsatzes „Die Kulturen der Fächer“ als Überschrift für dieses Kapitel.

sondern auch für Studierende. Denn auch sie treten in die Universität mit ihren Fachkulturen ein.

Über ihre Kulturen der Fächer nehmen Hochschulen für ihre Studierenden die Funktion der Enkulturation wahr (Fend 2008, S. 49). Dies bedeutet, dass die Studierenden dort grundlegende kulturelle Fertigkeiten und kulturelle Verständnisformen der Welt und Person entwickeln (Ecarius et al. 2010, S. 83). Dabei gehe ich in dieser Studie davon aus, dass die rechtswissenschaftlichen Fachkulturen hierbei weiterhin eine bedeutsamere Rolle spielen, als dies die übergeordneten Hochschulkulturen. Die Studiererlebnisse unterscheiden sich somit im Vergleich zu anderen Fächern deutlich: „Studierende ein und derselben Hochschule erleben, so muss man vermuten, in ihr ganz verschiedene Welten, je nachdem, in welchen Disziplinen sie vor allem studieren“ (Huber und Liebau 1985, S. 315). Dabei erscheint die Hochschule in Äußerungen von Studierenden als 'Labyrinth', als 'Monster', als 'Chaos', als 'irre' (Huber 1991, S. 432). In Aussagen wie diesen, zeichnet sich ab, dass die Hochschule als Institution für Studierende schwer zu begreifen ist.

Die Studiererlebnisse der einzelnen Studierenden unterscheiden sich unter anderem dadurch, dass sie in ihrem Studium keine, weniger oder mehr Schwierigkeiten dabei haben, sich in diesen neuen „Welten“ – in der vorliegenden Studie, also in den beiden rechtswissenschaftlichen Fachkulturen – zu bewegen und zu behaupten. Sie werden über ihr Studium hinweg einerseits von der *illusio* unter den lehrenden Wissenschaftler*innen geprägt und etablieren andererseits in zahllosen Aushandlungsprozessen ihre eigenen kulturellen Spielregeln. Diese Fachkulturen und ihre Aushandlungsprozesse unter Studierenden sind Schwerpunkt dieser Arbeit und Gegenstand der folgenden Kapitel.

3.3 Fachkulturen unter Studierenden

3.3.1 Fachkulturen und Hochschulsozialisation

Dezidierte Forschungen zur Bedeutung von Fachkulturen unter Studierenden an Hochschulen kamen Anfang der 80er Jahre auf. Sie entstanden dabei in einem wissenschaftlichen Zeitgeist, der die Hochschule als Ort der Sozialisation in den Blick nahm. Sozialisation wurde in diesem Kontext „als ein Prozess aufgefasst, in dem sich der Mensch als gesellschaftlich handlungsfähiges Subjekt in tätiger Auseinandersetzung mit seiner Umwelt entwickelt“ (Huber 1991, S. 417). Die Sozialisation an der Hochschule ist somit „derjenige Teil dieses Prozesses, der mit dem Studium an einer Hochschule einhergeht“ (Huber 1991, S. 417). Biografisch wurde ein Studium in damaligen Arbeiten, tendenziell zwischen der familiären und schulischen Sozialisation sowie der beruflichen und

allgemeinen Erwachsensozialisation verortet (Huber 1991, S. 417). Ein Studium wurde also nicht etwa als eine Möglichkeit des lebenslangen Lernens aufgefasst und untersucht, sondern als eine Lebensphase oder Statuspassage, die sich in aller Regel an die Zeit in der Schule anschließt. Da „zwischen geschobene“ Formen des lebenslangen Lernens und die neuen Studienformen der Bachelor- und Masterstudiengänge dazu geführt haben, dass diese biografische eindeutige Platzierung des Studiums nicht mehr treffsicher erscheint, möchte ich darauf hinweisen, dass diese Vorstellung dennoch auf den größten Teil meiner Forschungspartner*innen zutrifft²⁷.

In diesen Fällen kann in einem Studium die Verlängerung der Adoleszenzphase gesehen werden. Durch ein Studium wird die Lebensphase des Erwachsenseins sowie die damit verbundenen Verpflichtungen zugunsten eines institutionell strukturierten Sozialisationsprozesses herausgezögert (Ecarius et al. 2010, S. 97 mit Verweis auf Koring 1989, S. 17). Dies verkompliziert Forschungsarbeiten zur Hochschulsozialisation insofern, als dass sich in der Organisation der Hochschule und im Falle der Studierenden „(mindestens) zwei Systeme überlagern“: das „Wissenschafts- und Erziehungs- oder Ausbildungssystem“ (Huber 1991, S. 423). Das Erziehungssystem bildet sich dabei besonders deutlich im System des Prüfens an der Hochschule und den damit einhergehenden Selektionen ab. Es kann jedoch auch in der Passung von Studierenden und Fachkultur wiederentdeckt werden (siehe Kapitel 3.3.5).

Der Beginn eines Studiums kann als „Eintritt in ein neues Sozialisationsfeld“ und gleichzeitig als „ein Statusübergang vom Schüler zum Studierenden“ (Schmitt 2010, S. 97) aufgefasst werden. Das Studium geht in dieser Vorstellung dann beispielsweise oftmals mit dem Auszug bei den Eltern und dem Zugewinn an Selbständigkeit einher. Der Zugewinn an Selbständigkeit spiegelt sich an den Hochschulen auch darin wider, dass sich die Studierenden passende Studiengänge, Seminarangebote, Arbeitsgruppen und so weiter in größerem Maße selbst aussuchen, als dies zum Beispiel in der Schule möglich ist (Horstkemper und Tillmann 2008, S. 297).

In dem Moment, in dem die Studierenden sich für ihr Fach oder ihre Fächerkombination entschieden haben und als Erstsemester*innen ihr Studium an einer Hochschule aufnehmen, kommen sie mit jenen spezifischen Fachkulturen in Kontakt, die sich an der jeweiligen Hochschule im gewählten Fach beziehungsweise in den gewählten Fächern gebildet haben. Diese Fachkulturen treten den Studierenden „als ein Muster der

²⁷ Einzig „Nesim“ hat vor seinem Studium der Rechtswissenschaft ein regionalwissenschaftliches Studium absolviert.

Wirklichkeitsinterpretation gegenüber, das neben der Art und Weise des disziplinären Wissenschaftskontakts die Alltagswahrnehmung strukturiert und verfestigt. Die fachkulturellen Orientierungen bewirken eine tendenziell ähnliche Interpretation, Schematisierung und Repräsentation der sozialen Welt der Fachmitglieder“ (Vosgerau 2005, S. 181).

Indem sich die Studierenden in diese Fachkulturen einfinden, tragen sie gleichzeitig zu ihrem Fortbestand und zu ihrer Aktualisierung bei: Fachkulturen prägen nicht nur den*die einzelnen Studierende*n, unterdessen beeinflusst auch der einzelne Studierende – im Umkehrschluss – die Fachkultur und sichert ihren Fortbestand. Diejenigen Studierenden, „die später Hochschullehrer werden, werden wiederum einen Teil dieser Welten bilden und sie eben dadurch reproduzieren und fortentwickeln“ (Huber und Liebau 1985, S. 315).

Für die Sozialisation in die Hochschule spielt somit die Sozialisation in das Fach eine sehr bedeutsame Rolle. Mit dieser These ist nochmals (siehe auch Kapitel 3.2.3) darauf verwiesen, dass sich die Hochschule als Umwelt eben nicht einheitlich gestaltet, sondern die einzelnen Fächer je unterschiedlich sozial verfasste Umwelten aufweisen (Engler 1993, S. 27 mit Verweis auf Portele und Huber 1983, S. 101).

Die Fachsozialisation- und Fachkulturforschung beschäftigt sich daher nun unter anderem mit der Frage, inwiefern die Sozialisation in den einzelnen Fachrichtungen unterschiedlich abläuft: „So wie Bourdieu deutlich macht, dass in unterschiedlichen Lebensstilen unterschiedliche Klassenlagen hervortreten, so macht die Fachkulturforschung deutlich, dass den unterschiedlichen Studienfächern fachkulturelle Besonderheiten immanent sind. Verknüpft ist damit auch die Annahme, dass sich die Sozialisation in ein Studienfach nicht ausschließlich auf kognitiver Ebene, d.h. durch Wissensvermittlung und -erwerb vollzieht. Vielmehr erstreckt sie sich auf die Gesamtheit der Dispositionen eines Subjekts“ (Ecarius et al. 2010, S. 103). Dabei kann angenommen werden, „dass sowohl das Wissen, die spezifische Disziplin, das Milieu und das Umfeld, sowie die Lebenssituation an sich, einen gewichtigen Einfluss auf die Entwicklung des Individuums und seiner Persönlichkeit hat“ (Multrus 2004, S. 122).

Die Fachkulturforschung entdeckt dabei das „hidden curriculum“ (Snyder 1971) als bedeutsamen Aspekt des Studiums und sieht darin, nicht nur „formale Verhaltensaspekte, sekundäre Tugenden etwa wie Disziplin, Konkurrenz- und Leistungsdruck etc., sondern auch inhaltliche: unthematisierte Prämissen und Verfahrenstraditionen der Fächer“ (Huber und Liebau 1985, S. 323). Damit geraten diese fachkulturellen Besonderheiten von

einzelnen Studienfächern in den Fokus von Forschungsarbeiten und werden als bedeutsam für die Hochschulsozialisation der Studierenden aufgefasst.

Für das juristische Fach zeichnete Schütte in seinem Werk „Die Einübung des juristischen Denkens“ (1982) das juristische Studium als einen Sozialisationsprozess nach. Dabei gleicht er die Besonderheiten des juristischen Fachs und Studiums (siehe Kapitel 4.1 und 4.2) mit den spezifischen Anforderungen in juristischen Berufen ab. Er zeigt dabei auf, dass „wenig davon in der Lehre thematisiert und explizit, das meiste vielmehr einfach durch die so beschaffene Ausbildungspraxis, also implizit, vermittelt und angeeignet wird“ (Huber und Liebau 1985, S. 323). Bei dieser impliziten Vermittlung vermute ich nun eine wesentliche Rolle bei den Fachkulturen. Damit rücken theoretische Ansätze in den Mittelpunkt, die die Funktionsweisen von Fachkulturen näher beleuchten.

3.3.2 *Fachkulturen als soziale Felder*

Analog zum akademischen Feld der Universitätsprofessor*innen – wie es Bourdieu in seinem Werk „Homo academicus“ nachgezeichnet hat (siehe Kapitel 3.2.3) – können auch Fachkulturen unter Studierenden als soziale Felder umschrieben werden.

Diese Übertragung leistet Engler in ihrer Studie „Fachkultur, Geschlecht und soziale Reproduktion“ (1993). Dabei charakterisiert sie das soziale Feld der Fachkulturen unter Studierenden mit drei strukturellen Merkmalen (Engler 1993, S. 47): Erstens zeichnet es sich durch eine relative Kapitalschwäche aus. Diese ergibt sich daraus, dass auch Engler von Studierenden ausgeht, die ihr Studium im direkten Anschluss an die Schulzeit aufnehmen. Solche Studierenden hatten bisher weniger Zeit zur Akkumulation von Ressourcen, als dies für ältere Erwachsenen gilt. Zweitens charakterisiert sich das soziale Feld der Fachkulturen durch die Dominanz des kulturellen Kapitals. So geht es in einem Studium vorrangig um die Aneignung dieses personengebundenen Kapitals, beispielsweise und vordergründig in Form von Wissen. Drittens attestiert sie der Gruppe der Studierenden – trotz großer Unterschiede in der Herkunft und bezüglich der zukünftigen gesellschaftlichen Positionierung – eine relative Homogenität. Diese sieht sie unter anderem im gemeinsamen Ziel, einen akademischen Bildungstitel zu erwerben. Weiter geht sie von einer – im Vergleich zur restlichen Gesellschaft – relativ homogen finanziellen Ausstattung aus, die sich wiederum unter anderem in ähnlichen Wohnsituationen niederschlägt.

Mit diesen Wesenszügen unterscheidet sich das soziale Feld der Fachkulturen unter Studierenden nun sowohl von dem akademischen Feld der Universitätprofessor*innen in der Hochschule als auch von den restlichen sozialen Feldern in der Gesellschaft. An den

Hochschulen werden Studierende somit zu einer abgrenzbaren Gruppe, die sich „in dauernder Erneuerung“ befindet und „deren Mitglieder sich sowohl durch ihre soziale Vergangenheit als auch durch ihre berufliche Zukunft unterscheiden“ (Bourdieu und Passeron 1971, S. 46).

Mit Verweis auf die vier Kulturkreise 1.) „Herkunftskultur“, 2.) „studentische Kultur“, 3.) „Fachkultur“ und 4.) „antizipierte Berufskultur“, mit deren Hilfe Huber et al. (1983, S. 160) das Studium als eine „transitorische Situation“ ausweisen, entwickeln Engler und Friebertshäuser (Friebertshäuser und Engler 1989, S. 136; Friebertshäuser 1992, S. 72; Engler 1993, S. 51) nun ein Modell, das es vermag, „strukturelle Einflussfaktoren zu benennen, die auf das ‚studentische Feld‘ einwirken“ (Engler 1993, S. 48):

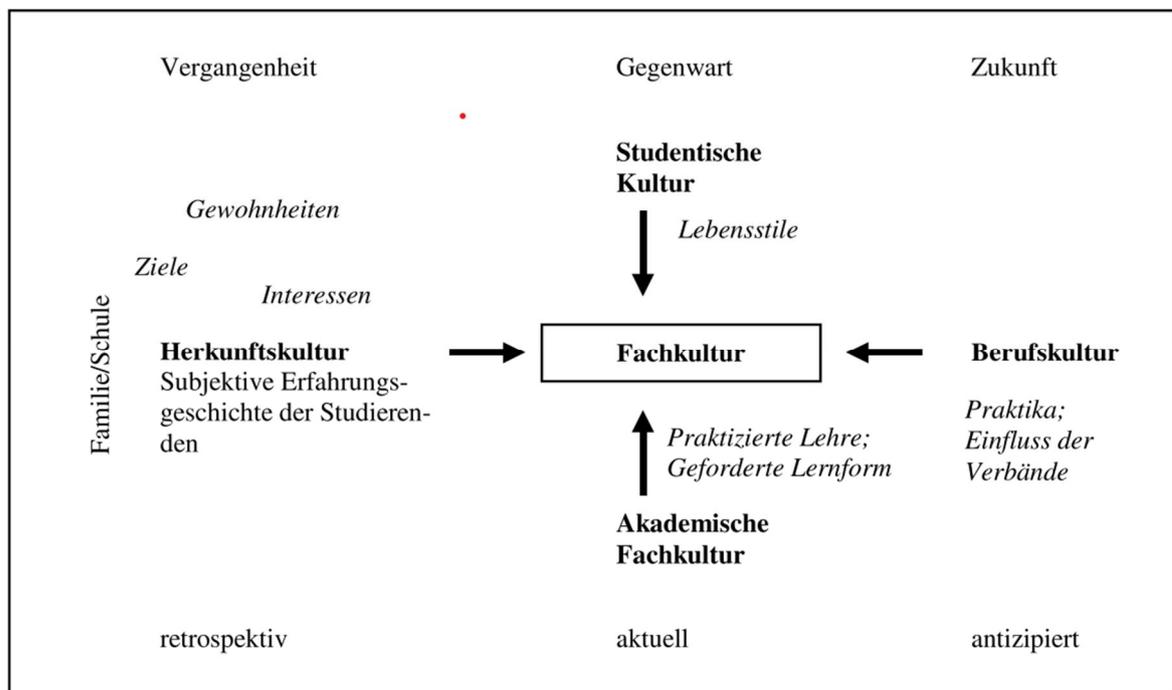


Abbildung 4: Von Kröger (2011, S. 38) überarbeitete Darstellung der vier Kulturkreise nach Friebertshäuser (1992, S. 72)

1.) Herkunftskultur der Studierenden

Die Herkunftskultur der Studierenden nimmt die „subjektive Erfahrungsgeschichte der Studierenden“ (Kröger 2013, S. 38) auf. Die „Herkunftskultur“ entwickelte sich folglich in der Vergangenheit der Studierenden und beeinflusst gleichzeitig ihre aktuellen Fachkulturen. Sie umfasst „deren soziale Herkunft, das Bildungskapital des Elternhauses, ökonomische, soziale, kulturelle Kapitalien oder entsprechende Ressourcen, die sie in ihrem bisherigen sozialen Milieu erworben haben“ (Friebertshäuser 1992, S. 72–73). Dabei sind

alle Ressourcen von Bedeutung, die im bisherigen Lebensverlauf erworben wurden. Dies gilt auch für jene, die beispielsweise auf eine Berufsausbildung oder andere praktische (Berufs-) Erfahrungen vor dem Studium zurück zu führen sind. Da die Anzahl der Studierenden von Jahr zu Jahr gestiegen ist und sich dabei auch die sozialstrukturelle Zusammensetzung der Studierenden²⁸ verändert hat, ist davon auszugehen, dass breit gestreute Herkunftskulturen in das studentische Feld hineingetragen werden (Engler 1993, S. 49–50). Weiter ist darauf hinzuweisen, dass die Streuung der Herkunftskulturen sowohl zwischen den einzelnen Fächern als auch zwischen demselben Fach an zwei unterschiedlichen Universitäten deutlich variieren kann. Dies kann beispielsweise auf die Reputation der Studiengänge, Zulassungsbeschränkungen oder unterschiedliche Wohnkosten im Studienort zurück zu führen sein.

2.) Studentische Kultur

Die „transitorische Situation des Studiums“ (Huber et al. 1983, S. 160) und die „relative Homogenität der Lebenslage der Studierenden“ (Engler 1993, S. 50) sorgen dafür, dass sich eine spezifische Kultur unter Studierenden ausprägt. Diese kann als eine allgemeine studentische Kultur bezeichnet werden und ist somit fächerübergreifend zu beobachten. Unter der allgemeinen studentischen Kultur sind folglich „all jene Gemeinsamkeiten von Studierenden zu verstehen, die sie jenseits fachspezifischer Ausformungen aufgrund der spezifischen Lebenslage und Situation miteinander teilen und vom berufstätigen Erwachsenenstatus unterscheidet“ (Engler 1993, S. 50). Die studentische Kultur variiert dabei von Studienort zu Studienort und „formt kulturelle, politische und soziale Aktivitäten [...] und Lebensstile [...] aus, an denen die Studentinnen und Studenten der verschiedenen Fachkulturen unterschiedlich intensiv partizipieren“ (Friebertshäuser 1992, S. 73).

3.) Akademische Fachkultur

Die akademische Fachkultur (siehe auch Kapitel 3.2.3) wird durch die am Studium beteiligten Professor*innen und Lehrenden in die Fachkultur unter den Studierenden hineingetragen. Die akademische Fachkultur umfasst dabei „die historischen Traditionen eines Faches, seine aktuelle gesellschaftliche Lage, die sächliche, räumliche und personelle Ausstattung, die Formen der Vermittlung von Lehrstoff, wissenschaftliche Traditionen und Selbstdefinitionen, die wissenschaftliche Reputation und ähnliches mehr“ (Friebertshäuser 1992, S. 73). Für Huber et al. (1983) ist die akademische Fachkultur neben der

²⁸ Die soziale Zusammensetzung der Jura-Studierenden an deutschen Universitäten ist Inhalt des Kapitels 4.2.

antizipierten Berufskultur von besonderer Bedeutung für die Ausprägung der Fachkulturen unter Studierenden.

4.) Antizipierte Berufskultur

Die möglichen Berufspositionen, die auf ein abgeschlossenes Studium folgen können und durch den erworbenen Bildungstitel zugänglich werden, prägen ebenfalls die Fachkulturen unter Studierenden. Dieser Einfluss ist auf Fachzeitschriften, Berufspraktika während des Studiums, und auf Kontakte zu Personen, die in den entsprechenden Berufsfeldern tätig sind, zurückzuführen (Engler 1993, S. 49). Diese Eindrücke beeinflussen „bereits im Studium die Selbstdefinition, spezifische Einstellungen, -wünsche und Zukunftsvorstellungen der Studierenden“ (Friebertshäuser 1992, S. 73). Somit wirkt die Berufskultur bereits im Studium auf die studentischen Fachkulturen ein (Friebertshäuser 1992, S. 73).

Die Herkunftskultur der Studierenden, die allgemeine studentische Kultur, die akademische Fachkultur und die antizipierte Berufskultur prägen nun die Fachkulturen der einzelnen Fächer unter den Studierenden. Dies bedeutet, dass die Fachsozialisation der Studierenden in ganz entscheidender Weise durch die Fachkulturen unter Studierenden bestimmt wird.

Das Habitus-Konzept hat sich nun als geeignet herausgestellt, um Sozialisationsprozesse in Fachkulturen empirisch greifbar zu machen.

3.3.3 *Fachkulturen als Orte der Habitus-Produktion*

„Wie immer man Sozialisation versteht, man geht davon aus, dass sie (beziehungsweise eine bestimmte Phase) ein Ergebnis hat, das als Merkmal einer Person zugeordnet werden kann, ‚relativ überdauernd‘ (Kohli 1973, S. 26), wenn auch prinzipiell veränderbar ist und das weitere Handeln (einschließlich Wahrnehmung und Interpretation der Situation) mitbestimmt“ (Portele und Huber 1981, S. 185). Von diesem Sozialisationsbegriff geleitet, bewirkt das Studium eine „mehr oder minder tiefgreifende Persönlichkeitsveränderung im Sinne der Herausbildung eines durch das jeweilige (Haupt-) Fach bestimmten Habitus“ (Huber et al. 1983, S. 151). Im gelingenden Fall werden so „aus mehr oder minder allgemein gebildeten Personen Juristen, Physiker, Theologen, Mediziner, etc., die die umgebende Welt auch als solche wahrnehmen und gestalten“ (Huber et al. 1983, S. 153).

Die Aneignung eines Fachhabitus ist „als der Kern von Hochschulsozialisation anzusehen“, die damit wiederum „zu einem wesentlichen Teil in der Einsozialisation in die

Fachkultur besteht“ (Vosgerau 2005, S. 174). Fachkulturen werden somit zu einem bedeutsamen Ort für die Habitus-Produktion.

Dabei wird der Habitus in Anlehnung an Bourdieus Definitionen (siehe auch Kapitel 3.1.3) als „System von Wahrnehmungs-, Denk-, Beurteilungs- und Aktionsschemata“ (Portele und Huber 1981, S. 188) aufgefasst. Gemeinsame Grundhaltungen also, „die innerhalb eines Gesellschaftssystems das Verhalten von Mitgliedern der gleichen Klasse in verschiedenen Lebens- und Arbeitsbereichen prägen, selbst wenn dieses Verhalten seine spezifische Form den Eigengesetzen der jeweiligen Subsysteme verdankt“ (Portele und Huber 1981, S. 188).

Übertragen auf die Hochschul- und Fachsozialisation ist mit dem Habitus-Konzept die Annahme verknüpft, dass Studierende sich, zum einen, einen allgemeinen Akademikerhabitus entwickeln. Dieser entfaltet sich „durch den Aufenthalt im Bereich der Institution Hochschule mit ihren Kulturformen der Wissenschafts- und Hochschulkultur“ (Vosgerau 2005, S. 175). Zum anderen eignen sich die Studierenden einen Fachhabitus an. Hierbei kann davon ausgegangen werden, dass ein Studium „nicht nur den Aufbau einer ‚fachlichen Qualifikation‘, sondern als Einsozialisierung in den fachspezifischen Habitus gleichzeitig den einer gruppenspezifischen sozial-kulturellen Kompetenz“ (Huber et al. 1983, S. 154) bedeutet. Damit geht die Annahme einher, dass sich „Sozialisation in ein Studienfach nicht lediglich auf kognitiver Ebene vollzieht und somit auch nicht mit Instrumenten, die kognitiv-evaluative Orientierungen erfragen, erschlossen werden kann“ (Engler 1993, S. 27). Vielmehr sollen mit dem Habitus-Konzept, „die teilweise unbewussten, nicht zum Lehrplan und somit nicht über Fachinhalte vermittelte Aspekte von Sozialisation sichtbar gemacht werden“ (Engler 1993, S. 27). Portele und Huber (1981, S. 189) erinnern in diesem Kontext daran, dass Bourdieu selbst den Habitus-Begriff von dem Kunsthistoriker Panofsky übernommen hat, der davon ausgeht, dass der Habitus „den Künstler mit der Kollektivität und seinem Zeitalter“ verbindet und, „ohne daß dieser es merkt, seinen anscheinend noch so einzigartigen Projekten Richtung und Ziel weist“ (Bourdieu 1974, S. 132). Die Praxis in den Fachkulturen scheint den Studierenden demnach „selbstverständlich“ und ‚evident‘, als von sich aus legitimiert“ (Portele und Huber 1981, S. 192). Sie mündet so in eine *illusio* (siehe Kapitel 3.1.3 und 3.3.5) unter den Studierenden.

Empirisch dient das Habitus-Konzept dazu, „sozialisationsrelevante Handlungen und Handlungsdispositionen sowie Prozesse des Lernens und der Erfahrung in ihren sozialen Zusammenhängen“ beschreiben und erklären zu können, „indem die feldspezifischen

Regeln, Deutungsmuster und Handlungsweisen sichtbar gemacht und rekonstruiert werden“ (Vosgerau 2005, S. 174).

Das soziale Feld der Fachkulturen wird folglich als eine strukturierende Struktur aufgefasst, die Einfluss auf den Habitus der einzelnen Studierenden nimmt. Ihr Habitus wird über die Zeit zum „Produkt der Inkorporierung der immanenten Notwendigkeit des Feldes“ (Bourdieu und Wacquant 2006, S. 160–161). Dies bedeutet, dass der Habitus der eintretenden Studierenden durch die spezifischen Ansprüche des Feldes der rechtswissenschaftlichen Fachkulturen verändert und konditioniert wird.

Die Studierenden erbringen folglich eine Anpassungsleistung, um in der Fachkultur bestehen zu können. Diese Anpassungsleistung muss als umso größer aufgefasst werden, je weiter Fachkultur und Herkunftskultur der eintretenden Studierenden auseinander liegen (siehe Kapitel 7). Als ein Ergebnis der Fachsozialisation kann der fachspezifische Habitus als Produkt aus Fachkultur und Herkunftskultur bezeichnet werden, der gleichzeitig durch Statusaspirationen und die antizipierter Berufskultur geprägt wird (Huber 1991, S. 423).

Für die Empirie der Fachkulturforschung stellt sich die Frage, „wie und unter welchen Voraussetzungen sich Studierende gemeinsame Weltbilder und Problemsichten aneignen“ (Ecarius et al. 2010, S. 102). Dies gilt im Besonderen, da die Ausbildung des Habitus mit einer Vielzahl von Tätigkeiten und Interaktionen einhergeht, „die zwar ihrerseits durch allgemeine und bereichsspezifische gesellschaftliche Strukturen, den jeweiligen Kontext also, strukturiert sind [...], in der aber die beteiligten Individuen aktiv handeln und im Handeln, Informationen aufnehmen, Erfahrungen und Feedback verarbeiten usw.“ (Portele und Huber 1981, S. 191).

Die Habitus-Produktion in den Fachkulturen verknüpft sich folglich mit Aushandlungsprozessen unter den Studierenden. Somit rückt die Frage in den Mittelpunkt, wie Studierende ihre Fachkulturen untereinander aushandeln und welche Lebensbereiche und Themen dabei von Bedeutung werden.

3.3.4 Fachkulturen als Aushandlungsprozesse unter Studierenden

Kulturen können als Aushandlungsprozesse von Bedeutungen umschrieben werden. Übertragbar auf den Bereich der Fachkulturen, definiert Wimmer so Kultur „als einen offenen und instabilen Prozess des Aushandelns von Bedeutungen, die im Falle einer Kompromissbildung zur Abschließung sozialer Gruppen führt“ (Wimmer 2005, S. 32). Vor dem Hintergrund dieser Kulturdefinition lassen sich Fachkulturen als ein Ergebnis

von Aushandlungsprozessen auffassen, die kontinuierlich unter Studierenden stattfinden und die zu einer geteilten *illusio* führen.

Huber (vor allem 1991) stellt sich an unterschiedlichen Stellen und über sein Gesamtwerk hinweg die Frage, welche konkreten Aspekte dabei für die Lebensphase des Studiums und für Fachkulturen von Bedeutung sind. Auch in einem seiner letzten Aufsätze (Huber und Scharlau 2019), in dem er sich dezidiert mit der heutigen Rolle von Fachkulturen beschäftigt und der erst postum und in geteilter Autor*innenschaft mit Scharlau erschienen ist, aktualisiert er seine diesbezüglichen Einschätzungen.

Um die bedeutsamen Aspekte von Fachkulturen zu konkretisieren, differenzieren Scharlau und Huber dort zwischen „Fachkultur im engeren Sinne“ und „Fachkultur im weiteren Sinne“. Für die „Fachkultur im engeren Sinne“ formulieren sie ein Begriffsverständnis, das diese „durch epistemologische Merkmale in Forschung und Lehre und ihnen korrespondierenden Organisationsformen und Strategien“ (Huber und Scharlau 2019, S. 346) charakterisiert. „Fachkultur im weiteren Sinne“, fasst hingegen „das Ensemble von unter Angehörigen eines Faches geteilten und normalerweise als selbstverständlich genommenen Denkmustern, Einstellungen und Praktiken immer auch in Dimensionen wie politischen Orientierungen, Einstellungen zu sozialen Fragen, kulturellen Präferenzen und Lebensstilen umfasst“ (Huber und Scharlau 2019, S. 345).

Mit Verweis auf Huber (1991) und etwas feingliedriger als oben, führen Scharlau und Huber jene Dimensionen auf, die sich für die Beschreibung dieser Fachkulturen „im weiteren Sinne“ eignen. Hierzu zählen für sie: „(1) politische und soziale Einstellungen, (2) soziales Klima, (3) Lebensstile und Geschmackspräferenzen, (4) epistemologische Merkmale, (5) Lehrorientierungen und -konzepte, (6) Lehr-Lern-Organisation und (7) Zusammensetzung der Studierendenschaft“ (Huber und Scharlau 2019, S. 319). In seinen Ausführungen von 1991 werden diese Dimensionen deutlicher konkretisiert. So schlägt Huber dort als Komponenten von Fachkulturen unter anderem weiter „zeitliche Interaktionsstrukturen“, die „zeitliche (und räumliche) Organisation des Lernens“, „Partizipationschancen“ an wissenschaftlichen Diskussionen und ihre „Diskussionsstile“ sowie „Studien- und Berufswahlmotive“ (Huber 1991, S. 436–441) vor.

Engler (1993) wählt für ihre Untersuchung von Fachkulturen in der Erziehungswissenschaft, Rechtswissenschaft, Elektrotechnik sowie im Maschinenbau – eine Untersuchung, die aufgrund ihrer ebenfalls ethnografischen Herangehensweise für die vorliegende Studie besonders bedeutsam ist – die beiden Dimensionen „Zeit und Zeitbudget“ und

„Ausdrucksformen studentischer Lebensstile“. Sie stellt diese beiden Dimensionen jeweils in Fach- und Geschlechtervergleichen gegenüber. Dabei setzt sie einen Wochenstundenplan als Erhebungsinstrument ein und nimmt die konkrete Lebenswirklichkeit der Studierenden in den Blick. Dafür betrachtet sie unter anderem studentische Wohnformen, Wohnungseinrichtungen, Bettformen, Kleidung, Ernährungsvorlieben und die Nutzung von Auto und Computer als spezifische Ausdrucksformen der untersuchten Fachkulturen. Sie liefert damit ein außerordentlich anschauliches Bild über die Funktionsweisen von Fachkulturen und verdeutlicht, „wie schnell schon Studienanfängerinnen und -anfänger in ihren Lebensstilen und sozialen Praktiken unterschiedliche fachkulturelle Habitus zeigen“ (Huber und Scharlau 2019, S. 318).

Meiner ethnografischen Perspektive auf die beiden rechtswissenschaftlichen Fachkulturen folgend und den angewandten Methoden (siehe vor allem Kapitel 5) entsprechend, werden in Kapitel 6.3 bis 6.5 jene Aspekte der untersuchten Fachkulturen nachgezeichnet, die sich über beide Fachkulturen hinweg und in sämtlichen Gruppendiskussionen von den beteiligten Forschungspartner*innen als relevant in ihrer Wahrnehmung der Fachkultur darstellen. Eine deduktive Überprüfung der Bedeutsamkeit von im Vorhinein ausgewählten fachkulturellen Aspekten erfolgt hingegen nicht.

Die Äußerungen meiner Forschungspartner*innen in den Gruppendiskussionen werden in Kapitel 7 auf ihre individuellen Herkunftskulturen rückbezogen. Außerdem wird in Kapitel 6 der Versuch unternommen, aus ihren Äußerungen eine geteilte *illusio* für die Fachkultur abzuleiten und nachzuzeichnen.

3.3.5 *Fachkulturen als illusio unter Studierenden*

Fachkulturen unter Studierenden zeigen konzeptionelle Übereinstimmungen mit dem Bourdieuschen Konzept der *illusio*. Aus dem Zusammenspiel von den Habitus der einzelnen Studierenden und den spezifischen Regeln des Feldes ergibt sich eine innere Logik der rechtswissenschaftlichen Fachkulturen, die mit den Regeln eines Spiels vergleichbar ist. Die Studierenden aus den unterschiedlichsten Herkunftskulturen treten in die Fachkultur ein und sind dabei mit einer je individuellen Kapitalsortenkonstellation ausgestattet. Sie betreten eine Fachkultur, die sich – wie oben beschrieben (siehe Kapitel 3.2.3) aus den unterschiedlichen Herkunftskulturen der Studierenden, der allgemeinen studentischen Kultur, der akademischen Kultur und der antizipierten Berufskultur zusammensetzt. In dieser Fachkultur ringen sie nun – in einem Konkurrenzverhältnis untereinander begriffen – um die Regeln, die in der Fachkultur gelten. Diese *illusio* der

rechtswissenschaftlichen Fachkulturen wird in zig Aushandlungsprozessen (siehe Kapitel 6) festgelegt.

In diesem Ringen um die *illusio* des Feldes gibt es unter den Studierenden solche Spielende mit einigen Trümpfen in der Hand, mit denen sie andere ausstechen können und auf Sieg gehen. Gleichzeitig gibt es unter ihnen aber auch Spielende, deren Blatt nicht so gut ausgestattet ist. Sie hingegen spielen, seit sie sich auf das Spiel eingelassen haben, um ihr Bestehen und setzen darauf, nicht ausgestochen zu werden (Bourdieu und Wacquant 2006, S. 128). Dies gilt, da Eintritt und Verbleib in einem Feld, wie das der rechtswissenschaftlichen Fachkulturen unter Studierenden, erst durch den Besitz einer besonderen Konfiguration von Eigenschaften legitimiert wird (Bourdieu und Wacquant 2006, S. 139).

Daraus schließe ich, dass aus den Aushandlungsprozessen nicht nur die *illusio* der rechtswissenschaftlichen Fachkulturen hervorgehen, sondern auch die Konstruktion von etablierten und außenstehenden Studierenden (siehe Kapitel 4.4). Dabei ist zu beachten, dass auch die Spielenden mit einer vermeintlich unpassenden Kapitalsortenausstattung darauf hinarbeiten können, die immanenten Regeln des Spiels ganz oder teilweise zu verändern. Beispielsweise durch Strategien, die darauf angelegt sind, diejenigen Kapitalsorten aufzuwerten, mit denen sie selbst besonders gut ausgestattet sind (Bourdieu und Wacquant 2006, S. 129).

Die Regeln, die in den Fachkulturen unter Studierenden so ausgehandelt werden, beziehen sich auf die unterschiedlichsten Aspekte der Lebensphase des Studiums. Dies gilt, da die Grenzen der Felder der rechtswissenschaftlichen Fachkulturen erst dort liegen, „wo die Feldeffekte aufhören“ (Bourdieu und Wacquant 2006, S. 131).

Die rechtswissenschaftlichen Fachkulturen werden so zu einem Spiel, „das keiner erfunden hat und das viel fließender und komplexer ist als jedes nur erdenkbare Spiel“ (Bourdieu und Wacquant 2006, S. 135). Um es dennoch zu verstehen, ist es notwendig die *illusio*, „die spezifische Logik des Feldes zu kennen“ (Bourdieu und Wacquant 2006, S. 135). Die Logiken des Feldes zeigen sich in unterschiedlichsten sozialen Praktiken und werden für diese Studie im Besonderen über die Methoden der Gruppendiskussionen empirisch greifbar (siehe Kapitel 5). Weiter gehe ich davon aus, dass diese Logiken der rechtswissenschaftlichen Fachkulturen auch ungleichheitsrelevante Dynamiken (siehe Kapitel 4.2) einschließen.

4 Rechtswissenschaftliche Fachkulturen – Analytische Bezüge

4.1 Besonderheiten des rechtswissenschaftlichen Studiums

Für eine Beschäftigung mit rechtswissenschaftlichen Fachkulturen ist es vorab erforderlich, die formalen Merkmale und Besonderheiten des rechtswissenschaftlichen Studiums zu betrachten, da auch diese die Fachkultur mitbestimmen und prägen. Dies gilt auch, um diesbezügliche Äußerungen der Forschungspartner*innen in den Gruppendiskussionen verstehen und einordnen zu können.

Korioth (2006) unterscheidet vier Merkmale, welche das Jurastudium strukturieren: Erstens, die zwei Phasen der Ausbildung (Universitätsstudium und Referendariat); zweitens, die Staatsexamina; drittens, die staatliche Generalqualifikation für die klassischen juristischen Berufe (Richteramt, Staatsanwalt- und Anwaltschaft, Verwaltung); und viertens, die Regulierung durch das Bundes- und Landesrecht (Korioth 2006, 85-86). An dieser Stelle ist außerdem hervorzuheben, dass das Studium der Rechtswissenschaft in Deutschland stark auf das Richteramt zentriert war und ist (Schultz 2011, S. 1).

Die juristische Ausbildung in Deutschland ist also deutlich von dem Konstrukt des Einheitsjuristen sowie den Staatsexamina geprägt. Die Ausbildung ist, wie bereits genannt, in zwei Phasen untergliedert: Das Studium der Rechtswissenschaft an der Universität und das anschließend folgende Referendariat. Nach beiden Phasen legen die Auszubildenden ein Staatsexamen ab, wobei das zweite absolvierte Staatsexamen sie als „Volljuristen“ qualifiziert (Schultz 2011, S. 1). Die Staatsexamina werden zwar von den Universitäten mitgestaltet, aber letztlich von den Justizprüfungsämtern der Bundesländer organisiert. Dies ist – gemeinsam mit dem Lehramtsstudium – eine Besonderheit in Deutschland, da alle anderen Studiengänge mit reinen Universitätsprüfungen abschließen (Schultz 2011, S. 1). Jedoch wurde das Erste Juristische Staatsexamen seit 2003 mit der Reform der Juristenausbildung (JurAusbRefG) neben dem staatlichen Teil (Pflichtfachprüfung, 70 Prozent der Gesamtnote) um einen universitären Teil (Schwerpunktbereichsprüfung, 30 Prozent der Gesamtnote) ergänzt (Gesetz zur Reform der Juristenausbildung 2002).

Die Merkmale des Studiums der Rechtswissenschaft werden – bezeichnender Weise – durch das *Deutsches Richtergesetz*. (DRiG) festgelegt. Demnach beträgt die Studienzeit vier Jahre (§ 5a Abs. 1 DRiG). Inhalt des Studiums sind Pflichtfächer sowie Schwerpunktbereiche mit Wahlmöglichkeiten. Der Pflichtbereich umfasst die Kernbereiche des Bürgerlichen Rechts, des Strafrechts, des Öffentlichen Rechts und des Verfahrensrechts einschließlich der europarechtlichen Bezüge, der rechtswissenschaftlichen Methoden und

der philosophischen, geschichtlichen und gesellschaftlichen Grundlagen (§ 5a Abs. 2 DRiG). Die weitere Ausgestaltung obliegt gem. § 5a Abs. 4 DRiG dem Landesgesetz der einzelnen Bundesländer.

Die Schwerpunktbereiche dienen der Ergänzung und Vertiefung der Pflichtfächer sowie der Vermittlung interdisziplinärer und internationaler Bezüge des Rechts (§ 5a Abs. 2 DRiG). Da die Inhalte des Studiums der Rechtswissenschaft ansonsten gesetzlich festgelegt sind, besteht an der Stelle der Schwerpunktbereiche der einzige inhaltliche Spielraum für die Gestaltung des Studiums durch die einzelnen juristischen Fakultäten.

Auch das Notensystem der juristischen Ausbildung weicht von den gängigen universitären Notensystemen ab. Die Gestaltung obliegt ebenfalls dem Landesgesetz der Bundesländer, jedoch basiert das Notensystem auf der Verordnung über eine Noten- und Punkteskala für die Erste und Zweite Juristische Prüfung vom 3. Dezember 1981 (JurPrNot-SkV). Derzufolge gibt es sieben Noten:

- *sehr gut*: eine besonders hervorragende Leistung = 16 bis 18 Punkte
- *gut*: eine erheblich über den durchschnittlichen Anforderungen liegende Leistung = 13 bis 15 Punkte
- *vollbefriedigend*: eine über den durchschnittlichen Anforderungen liegende Leistung = 10 bis 12 Punkte
- *befriedigend*: eine Leistung, die in jeder Hinsicht durchschnittlichen Anforderungen entspricht = 7 bis 9 Punkte
- *ausreichend*: eine Leistung, die trotz ihrer Mängel durchschnittlichen Anforderungen noch entspricht = 4 bis 6 Punkte
- *mangelhaft*: eine an erheblichen Mängeln leidende, im ganzen nicht mehr brauchbare Leistung = 1 bis 3 Punkte
- *ungenügend*: eine völlig unbrauchbare Leistung = 0 Punkte

Der Note „vollbefriedigend“ (kurz: VB) kommt eine besondere Bedeutung zu, da ein Staatsexamen ab dieser Bewertung als Prädikatsexamen gilt. Ein solches Prädikatsexamen ist in den meisten Bundesländern formale Voraussetzung für den Eintritt in den richterlichen beziehungsweise staatsanwaltlichen Dienst.

4.2 Soziale Zusammensetzung der Studierenden

Der sogenannte „Bildungstrichter“, der seit 1985 vom Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung²⁹ (kurz: DZHW) errechnet wird, zeigt auf, wie ungleich sich die Chancen auf ein Studium in Deutschland verteilen. Dies macht er unter anderem dadurch deutlich, dass er einen Blick auf die Übergangsquoten von der Sekundarstufe 2 zu einem Hochschulstudium wirft und dabei zwischen Kindern aus Akademikerfamilien und Kindern aus nicht-akademischen Elternhäusern unterscheidet.

Die Berechnung des letzten „Bildungstrichters“ für das Jahr 2016 zeigt dabei neuerlich auf, dass die Bildungschancen in Deutschland nach wie vor sehr ungleich verteilt sind und dies immer noch stark vom Bildungshintergrund des jeweiligen Elternhauses abhängt. So weist der aktuellste Befund darauf hin, dass 79 von 100 Kindern aus Akademikerfamilien ein Hochschulstudium beginnen. Gleichzeitig nehmen nur 27 von 100 Kindern aus nicht-akademischen Elternhäusern ein Hochschulstudium auf (Kracke et al. 2018, S. 4).

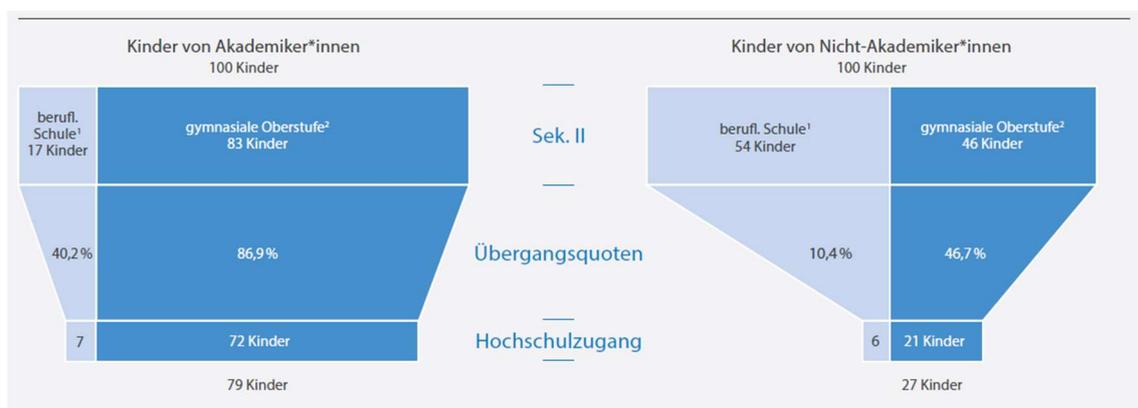


Abbildung 5: Bildungstrichter 2016 - Schematische Darstellung sozialer Selektion – Bildungsbeteiligung nach Bildungsstatus im Elternhaus (entnommen aus: Kracke et al. 2018, S. 4)

Auch dezidiert für das Fach der Rechtswissenschaft beschäftigen sich Studien mit der Bildungsherkunft seiner Studierenden. Hierbei fällt eine Entwicklung auf, die im Kapitel 1.2 bereits angerissen wurde. So stellte sich das Fach der Rechtswissenschaft im Jahr 2005 noch als ein Fach der „Bildungsvererbung“ dar: 51 Prozent der Studierenden hatten

²⁹ beziehungsweise seine Vorgängerorganisation „Hochschul-Informations-System“ (kurz: HIS)

damals einen Elternteil, der über einen Universitätsabschluss verfügte. Damit befand sich die Rechtswissenschaft auf dem zweiten Platz und wurde nur noch von der Medizin mit 61 Prozent an Studierenden aus akademischen Elternhäusern übertroffen. Zwischenzeitlich hat sich die Zusammensetzung der Studierenden verändert und Bargel et al. konstatieren im 11. Studierendensurvey, dass insbesondere im Studium der Rechtswissenschaft „die akademische Herkunft bei den Studierenden deutlich weniger geworden ist“ (Bargel et al. 2011, S. 12). Im 13. Studierendensurvey und der somit aktuellen Ausgabe geht das Fach der Rechtswissenschaft in der Gruppe jener Fächer auf, in denen zwischen 40 und 44 Prozent der Studierenden angeben, dass ein Elternteil einen Universitätsabschluss besitzt (Bargel et al. 2017, S. 7). Gleichzeitig handelt es sich beim Fach der Rechtswissenschaft um jenes, in dem Studierende mit Migrationshintergrund mit 22 Prozent am häufigsten vertreten sind (Bargel et al. 2017, S. 8). Die Studierenden verteilen sich über die Geschlechter. Der Frauenanteil im Fach der Rechtswissenschaft ist seit Beginn des Jahrtausends von 54 auf 68 Prozent deutlich angestiegen (Bargel et al. 2014, S. 61). Hinsichtlich der „akademischen Reproduktion“ ist weiterhin das Fach der Medizin an erster Stelle und im Vergleich zur Studie von 2005 wurde die Rechtswissenschaft von der Ingenieurwissenschaft, die nun auf Platz 2 steht, abgelöst (Bargel et al. 2017, S. 7).

4.3 Ungleichheitsrelevanten Dynamiken im Studium

Die Entwicklung der sozialen Zusammensetzung der Studierenden im Fach Rechtswissenschaft zeigt, dass die Bildungsexpansion auch in diesem Fach dazu beigetragen hat beziehungsweise weiterhin dazu beiträgt, dass eine steigende Zahl Studierender aus nicht-akademischen Elternhäusern ein Studium der Rechtswissenschaft antritt.

Gerade für das Fach der Rechtswissenschaft zeigt sich aber, dass es jene Studierende aus nicht-akademischen Elternhäusern sind, die das Studium vor besondere Herausforderungen stellt. So zeigen Heublein et al. (2018) auf, dass sich 53 Prozent der Studienabbrecher*innen im Fach der Rechtswissenschaft aus Elternhäusern ohne akademische Bildung rekrutieren, während hingegen nur 31 Prozent der Absolvent*innen aus solchen Elternhäusern stammen (Heublein et al. 2018, S. 25). Dieser Befund stellt sich als umso drastischer dar, wenn man ihm jene Zahlen gegenüberstellt, die für Studierende gelten, deren Eltern beide studiert haben. Diese Studierenden stellen nur 20 Prozent in der Gruppe der Studienabbrecher*innen und bilden jedoch gleichzeitig 39 Prozent der

Absolvent*innen (Heublein et al. 2018, S. 25). Auch Heublein et al. ziehen daraus die Schlussfolgerung, dass Studierende aus akademischen Elternhäusern ihre Kinder meist nicht nur materiell besser unterstützen können, sondern auch in kultureller Hinsicht besser auf das Studium vorbereiten. Dabei kann auf Boudon (1974) verwiesen werden, der zur Erklärung von sozialen Ungleichheiten beim Bildungserwerb zwischen primären und sekundären Effekten unterscheidet. Dabei markieren die primären Effekte jene, die auf Unterschiede außerhalb des Bildungssystems zurück zu führen, so beispielsweise auf die Herkunftsfamilie. Sekundäre Effekte weisen hingegen auf jene Mechanismen hin, die innerhalb des Bildungssystems feststellbar sind.

Aufgrund solcher primären Effekte verfügen Studierende aus akademischen Elternhäusern über eine bessere Ausgangslage als Studierende aus nicht-akademischen Elternhäusern. Dabei fällt im Fall der Rechtswissenschaft weiter ins Gewicht, dass sich dieses Fach durch einen besonders hohen Anteil an Studierenden auszeichnet, deren Eltern selbst dieses Fach studiert haben (Willich et al. 2011). Diese Studierenden werden in ihren Elternhäusern am besten auf die rechtswissenschaftlichen Fachkulturen vorbereitet. Es lässt sich also sagen, dass das Studieren als Lebenswelt zwar für alle Erstimmatrikulierten neu ist, aber nicht für alle gleichermaßen fremd (Schmitt 2010, S. 64). Somit darf auch der allgemein steigende Anteil an Studierenden aus nicht-akademischen Elternhäusern nicht darüber hinwegtäuschen, dass Chancengleichheit in rechtswissenschaftlichen Fachkulturen – auch knapp 50 Jahre nach Bourdieu und Passerons entsprechendem Werk (Bourdieu und Passeron 1971) – nach wie vor eine Illusion darstellt.

In Kapitel 7 stellt diese Arbeit die Elternhäuser ausgewählter Studierender als ungleichheitsrelevante Dynamik in rechtswissenschaftlichen Fachkulturen empirisch heraus. Dazu werden exemplarisch die Einschätzungen von je zwei Studierenden über die Bedeutung des Elternhauses in ihrer rechtswissenschaftlichen Fachkultur gegenübergestellt. Diese stammen in der Fachkultur A aus einem juristischen Elternhaus beziehungsweise aus einem nicht-akademischen Elternhaus. In der Fachkultur B aus einem akademischen Elternhaus und ebenfalls aus einem nicht-akademischen Elternhaus.

4.4 Etablierte und außenstehende Studierende

Bei der Darstellung der Forschungsergebnisse zeichnet diese Studie nach, wie in den beiden rechtswissenschaftlichen Fachkulturen etablierte und außenstehende Studierende konstruiert werden. Dies geschieht, indem Aushandlungsprozesse zu unterschiedlichen Aspekten von rechtswissenschaftlichen Fachkulturen unter anderem dahingehend

analysiert und im Kapitel 6 nachgezeichnet werden. Bereits der Titel dieser Dissertation verweist dabei auf Elias und Scotsons „Theorie von Etablierten-Außenseiter-Beziehungen“ (Elias und Scotson 2016, S. 7–56), wobei aus sprachlichen Gründen aus den „Außenseitern“ hier die „außenstehenden“ Studierenden wurden.

In einer Mikrostudie untersuchen Elias und Scotson eine englische Vorortgemeinde, die Winston Parva nennen und wenden dabei ihre „Theorie von Etablierten-Außenseiter-Beziehungen“ an. Diese Mikrostudie dient der vorliegenden Studie zu rechtswissenschaftlichen Fachkulturen als eine Orientierung, um die Konstruktion von etablierten und außenstehenden Studierenden in den beiden rechtswissenschaftlichen Fachkulturen in den Blick zu nehmen.

Elias und Scotson widmen sich bei ihrer Mikrostudie über die Vorortgemeinde Winston Parva einem Thema, das sie als ein „universal-menschliches“ sehen und das sich somit auch in rechtswissenschaftlichen Fachkulturen „en miniature“ wiederfindet: „Immer wieder lässt sich beobachten, dass Mitglieder von Gruppen, die im Hinblick auf ihre Macht anderen, interdependenten Gruppen überlegen sind, von sich glauben, sie seien im Hinblick auf ihre menschliche Qualität besser als die anderen“ (Elias und Scotson 2016, S. 7).

Zwar weist die Untersuchung von Elias und Scotson gegenüber der Untersuchung zweier rechtswissenschaftlicher Fachkulturen den Unterschied auf, dass sie sich auf ein einzelnes Forschungsfeld – die Vorortgemeinde Winston Parva – konzentriert. Doch wird schnell nachvollziehbar, dass ähnlich wie sich in dieser englischen Vorortgemeinde „Etablierte“ und „Außenseiter“ herausbilden, dies auch in rechtswissenschaftlichen Fachkulturen geschieht. So zeigt sich dieses „universal-menschliche“ Thema auf eine jeweils unterscheidbare Art und Weise auch im Falle von rechtswissenschaftlichen Fachkulturen an unterschiedlichen Orten und im Kontext unterschiedlicher umgebender Universitäten. Die Unterschiede in der Konstruktionsweise von etablierten und außenstehenden Studierenden legitimieren somit auch den Vergleich zweier rechtswissenschaftlicher Fachkulturen. Für diesen Vergleich wird in Kapitel 5.1 weiter argumentiert.

Die jeweils unterschiedliche Konstruktion von etablierten und außenstehenden Studierenden in den beiden rechtswissenschaftlichen Fachkulturen findet in den dortigen Zusammentreffen unterschiedlicher Studierender und in den Aushandlungsprozessen unter ihnen statt. Sie ergeben sich aus den unterschiedlichen Handlungspraktiken und den unterschiedlichen Orientierungsmustern der Studierenden. Die so entstehenden

Gruppierungen von etablierten und außenstehenden Studierenden bleiben dabei in der jeweiligen Fachkultur interdependent, da sie gemeinsam einen Teil ihrer Lebensrealität – das Studium und die jeweilige rechtswissenschaftliche Fachkultur – gestalten. Dabei sind sie gewissermaßen aufeinander angewiesen, denn ohne die etablierten kann es schließlich auch die außenstehenden Studierenden nicht geben und vice versa.

Da sich etablierte und außenstehende Studierende in unterschiedlichen rechtswissenschaftlichen Fachkulturen nicht auf dieselbe Art und Weise konstruieren, wiederholt sich eine rechtswissenschaftliche Fachkultur auch nicht schlicht an unterschiedlichen Orten immer wieder. Vielmehr gibt es in den jeweiligen Fachkulturen unterschiedliche latente Bedeutungsstrukturen und Bewertungen, die etablierte und außenstehende Studierende herausbilden.

Um mehr über die Konstruktion von etablierten und außenstehenden Studierenden zu erfahren, ist ein Blick auf zwei kontrastive rechtswissenschaftliche Fachkulturen besonders vielversprechend (siehe auch Kapitel 5.1). Dies gilt, da sich die Unterschiede in der Konstruktion dieser beiden Gruppierungen von Studierenden umso deutlicher auf die unterschiedlichen Struktureigentümlichkeiten zurückführen lassen, die die einzelnen rechtswissenschaftlichen Fachkulturen jeweils auszeichnen, miteinander verbindet oder voneinander unterscheidet. Somit gehe ich davon aus, dass sich die Konstruktion von etablierten und außenstehenden Studierenden anhand der thematischen Aushandlungsprozesse nachzeichnen lässt, die ich im Kapitel 6 veranschauliche.

Elias und Scotson stellen in Aussicht, dass sich ein besseres Verständnis über solche Struktureigentümlichkeiten, „die sie alle miteinander gemein haben und die Gründe, warum sie unter verschiedenen Bedingungen verschieden funktionieren und sich entwickeln“ (Elias und Scotson 2016, S. 10), erreichen lässt, indem man ihre Theorie der „Etablierten-Außenseiter-Beziehung“ als „Schablone an neue, komplexere Figurationen des gleichen Typs“ (Elias und Scotson 2016, S. 10) anlegt. Daher zeige ich vergleichend auf, wie ein und derselbe Aspekt von rechtswissenschaftlicher Fachkultur in den beiden untersuchten Fachkulturen unterschiedlich ausgehandelt wird und dass sich daraus Konsequenzen auf die Konstruktion von etablierten und außenstehenden Studierenden herauslesen lassen.

Doch auch die beiden untersuchten rechtswissenschaftlichen Fachkulturen selbst stehen in ihren unterschiedlichen Charakteristika ebenfalls in einer Beziehung zueinander. Dies gilt da sie sich im gleichen sozialen Feld der Hochschulen und Universitäten befinden

(siehe Kapitel 3.2). Die Beziehung der beiden Fachkulturen ist durch einen Kampf um soziale Voranstellung und um (Deutungs-)Macht geprägt. Dies illustriert sich nach außen beispielsweise in Rankings von rechtswissenschaftlichen Studiengängen oder in der Reputation (siehe Kapitel 5.1. und 6.2.2), die mit einem Studium in einer bestimmten Fachkultur einhergeht. Auch rechtswissenschaftliche Fachkulturen weisen somit Interdependenzen auf und erfüllen damit eine Voraussetzung für die Theorie von „Etablierten-Außen-seiter-Beziehungen“.

Innerhalb der Fachkulturen kann es nun zu denselben Phänomenen kommen, wie sie von Elias und Scotson „en miniature“ für die Vorortgemeinde Winston Parva nachgewiesen werden konnten. So kann auch für rechtswissenschaftliche Fachkulturen angenommen werden, „daß die mächtigere Gruppe sich selbst als die „besseren“ Menschen ansieht, ausgestattet mit einem Gruppencharisma, einem spezifischen Wert, an dem ihre sämtlichen Mitglieder teilhaben und der den anderen abgeht. Und mehr noch: In all diesen Fällen können die Machtstärkeren die Machtschwächeren selbst immer wieder zu der Überzeugung bringen, daß ihnen die Begnadung fehle - daß sie schimpflich minderwertige Menschen seien“ (Elias und Scotson 2016, S. 8).

Die Studierenden in den beiden Fachkulturen treten mit unterschiedlichen Ausstattungen an Kapitalsorten in die Fachkultur ein. Damit verfügen sie auch über eine unterschiedliche Macht, um auf die *illusio* – die Spielregeln, die unter Studierenden in den beiden Fachkulturen gelten – einzuwirken. So bilden sich folglich Gruppen beziehungsweise Studierende heraus, die sich in der spezifischen Umgebung der rechtswissenschaftlichen Fachkulturen als etablierte oder außenstehende Studierende nachzeichnen lassen.

Dabei kann es die Zugehörigkeit zur Gruppe der etablierten Studierenden und ein entsprechendes Charisma, welches mit dieser Zugehörigkeit einhergeht, laut Elias und Scotson selbstredend nicht umsonst geben. Das lässt sich auch mit Bourdieu und Wacquant begründen, die aufzeigen, dass „das Recht auf Eintritt in ein Feld“ – nun also jenes der etablierten Studierenden – „durch den Besitz einer besonderen Konfiguration von Eigenschaften legitimiert“ (Bourdieu und Wacquant 2006, S. 139) wird .

Die etablierten Studierenden müssen vielmehr gruppenspezifische Normen erfüllen. So machen Elias und Scotson deutlich: „Die Teilhabe an der Überlegenheit und dem einzigartigen Charisma einer Gruppe ist gleichsam Lohn für die Befolgung gruppenspezifischer Normen. Jedes einzelne Mitglied muß dafür bezahlen, indem es sein Verhalten bestimmten Mustern der Affektkontrolle unterwirft“ (Elias und Scotson 2016, S. 18). Auch diese

gruppenspezifischen Normen werden nun von den Studierenden genauso unterschiedlich erfüllt, wie sie über eine individuelle Kapitalausstattung verfügen. Auf diese Weise entstehen in der Fachkultur weitere Untergruppierungen – sowohl unter den etablierten Studierenden wie auch unter den außenstehenden.

Dabei wird das Selbstbild der Etabliertengruppe durch die „Minorität ihrer ‚besten‘ Mitglieder, durch ihre beispielhafteste oder ‚nomischste‘ Teilgruppe geprägt“ (Elias und Scotson 2016, S. 13). Diese Mitglieder erfüllen die Normen der Gruppe in vorbildlicher Art und Weise und erhalten hierfür eine „Lustprämie“, die sich mit dem „Stolz auf die Verkörperung des Gruppencharismas in der eigenen Person, die Befriedigung, einer mächtigen, nach der Gleichung des Gefühls überaus wertvollen und menschlich überlegenen Formation anzugehören“ (Elias und Scotson 2016, S. 18) erklären lässt.

Gleichzeitig besteht in der Etabliertengruppe die Neigung, „der Außenseitergruppe insgesamt die ‚schlechten‘ Eigenschaften der ‚schlechtesten‘ ihrer Teilgruppen“ (Elias und Scotson 2016, S. 13) zuzuschreiben. Folglich geht die Etabliertengruppe wie selbstverständlich davon aus, dass sich die Außenseitergruppe nicht an die Normen hält und sich keinen Zwängen unterwirft. „Diese pars-pro-toto-Verzerrung in entgegengesetzter Richtung erlaubt es den Etablierten, ihre Glaubensaxiome vor sich und anderen als begründet zu erweisen: sie haben immer Belege dafür parat, daß die eigene Gruppe ‚gut‘ ist und die andere ‚schlecht‘“ (Elias und Scotson 2016, S. 13). Umgekehrt sind sich die Mitglieder der Außenseitergruppe in der Untersuchung von Elias und Scotson der eigenen Unzulänglichkeiten durchaus bewusst und scheinen „mit einer Art verwirrter Resignation hinzunehmen, dass sie zu einer minderwertigen, weniger respektablen Gruppe“ (Elias und Scotson 2016, S. 9) zählen.

Mitglieder der Etabliertengruppen vermeiden nun laut Elias und Scotson den Kontakt mit Mitgliedern der Außenseitergruppe aus „Angst sich zu beschmutzen“ und um die Exklusivität der Etabliertengruppe nicht zu gefährden (Elias und Scotson 2016, S. 18–19). Mit dem Kontakt zu einer*m Außenseiter*in riskiert die*der Etablierte, dass ihr oder sein Status und Ansehen in der Etabliertengruppe sinkt.

Nachdem diese Studie verschiedene Aushandlungsprozesse in zwei rechtswissenschaftlichen Fachkulturen nachzeichnet und sich auf den Versuch einlässt, deren jeweilige *illu-sio* aufzuzeigen, untersucht sie in einem weiteren Schritt, wie sich die Konstruktion von etablierten und außenstehenden Studierenden in den Aushandlungsprozessen wiederfinden und erklären lässt.

5 Methodologische Orientierungen

5.1 Auswahl der Forschungsfelder

Der Deutsche Juristen-Fakultätentag (kurz: DJFT) weist 43 rechtswissenschaftliche Fakultäten und Fachbereiche in der Bundesrepublik Deutschland aus (Deutscher Juristen-Fakultätentag). Zum Zeitpunkt der Datenerhebung bieten 41 Standorte ein auf die Erste Prüfung (vormals „Erste juristische Staatsprüfung“, kurz „Staatsexamen“) ausgerichtetes Studium an, von denen sich mit der *Bucerius Law School* eine Hochschule in privater Trägerschaft befindet (Wissenschaftsrat 2012, S. 12).

Für die Entscheidung, aus diesem weiten Feld der rechtswissenschaftlichen Studiengänge zwei Forschungsfelder für meine Untersuchungen auszuwählen, spricht, dass es nur so möglich ist, die beiden ausgewählten Felder dann in ihren Details zu untersuchen und zu beschreiben. Für den Rahmen dieser Arbeit und auf zwei Felder konzentriert, ermöglichen die qualitativen Forschungsmethoden der Gruppendiskussion und der teilnehmenden Beobachtung ein grundsätzliches, tiefgehendes Verständnis über die Aushandlungsprozesse in den beiden rechtswissenschaftlichen Fachkulturen und eröffnen Einblicke in die Konstruktion von etablierten und außenstehenden Studierenden sowie in ungleichheitsrelevante Dynamiken. Punch formuliert seine Argumente für Studien dieser Art mit den Worten:

"The basic idea [Anmerkung des Autors: of a case study] is that one case (or perhaps a small number of cases) will be studied in detail, using whatever methods seem appropriate. While there may be a variety of specific purposes and research questions, the general objective is to develop as full and understanding of that case as possible." (Punch 2014, S. 120)

Eine Untersuchung von zwei Feldern bietet zudem die Möglichkeit, die rechtswissenschaftlichen Fachkulturen auch im Kontext ihrer jeweiligen Umgebungen zu betrachten und dabei mittels teilnehmender Beobachtungen in ausgewählte Situationen in die Studiewelten der Studierenden einzutauchen.

Der Vergleich der beiden Felder bietet das Potential, Gemeinsamkeiten und Unterschiede der beiden ausgewählten Forschungsfelder herauszuarbeiten und die vorgefundenen ungleichheitsrelevanten Dynamiken sowohl vor dem Hintergrund der Aushandlungsprozesse unter den Studierenden als auch der Umgebungen der beiden rechtswissenschaftlichen Fachkulturen zu untersuchen. Die Konzentration auf ein einzelnes Feld hingegen würde die Annahme voraussetzen, dass alle Forschungsergebnisse vollständig strukturell

determiniert sind und nur über diese Annahme könnte man alle entdeckten Elemente und Phänomene eines Einzelfalls als theoretisch relevant ausweisen (Kelle und Kluge 2008, S. 11). Der Vergleich macht die Unterscheidung zwischen strukturellen und zufälligen Aspekten möglich und wurde daher als Forschungsstrategie in mein Forschungsdesign aufgenommen.

Die Auswahl der zwei Forschungsfelder folgt methodentheoretischen Argumenten und orientiert sich grundsätzlich an der Idee der *absichtsvollen Feldauswahl*. Diese beabsichtigt, die Fälle danach auszuwählen, ob sie vielversprechend für das Erreichen des gewählten Untersuchungsziels sind (Schreier 2010, S. 241–243). Folglich wird die Auswahl eines Feldes von den Argumenten begründet, die der Forschende für seine Wahl in Bezug auf sein Forschungsinteresse aufführt.

Hier argumentiere ich weiter für die Strategie einer *kontrastiven Feldauswahl* und gehe davon aus, dass sich in den 45 juristischen Studiengängen eine Bandbreite von studentischen Fachkulturen ausprägen, die sich als gelebte soziale Praktiken deutlich voneinander unterscheiden. Eine größtmögliche Kontrastierung der beiden Forschungsfelder erhöht die Wahrscheinlichkeit, dass sich die beiden rechtswissenschaftlichen Fachkulturen dort in besonders unterschiedlichen Varianten und Ausprägungen zeigen (Schittenhelm 2009, S. 5) und entspricht damit dem generellen Erkenntnisinteresse dieser Arbeit, mehr Wissen über rechtswissenschaftliche Fachkulturen und ihre Bedeutung für Studierende zu generieren. Ein kontrastiver Vergleich ermöglicht methodisch kontrollierte Beschreibungen und Erklärungen von sozialen Strukturen (Kelle und Kluge 2008, S. 11) und stellt dabei Ergebnisse in Aussicht, die über die einzelnen Felder hinausweisen: Die feststellbaren Gemeinsamkeiten der untersuchten rechtswissenschaftlichen Fachkulturen sind vermutlich auch in anderen rechtswissenschaftlichen Fachkulturen vorzufinden und stellen somit die Essenz des typisch *Rechtswissenschaftlichen* der Fachkulturen dar. Gleichzeitig ermöglicht der Kontrast die trennscharfe Bearbeitung der Fragestellung, worauf sich die Unterschiede zwischen den beiden rechtswissenschaftlichen Fachkulturen zurückführen lassen.

Das fundierte Vorgehen bei der Wahl dieser kontrastiven Forschungsfelder ist entscheidend für die Qualität und Gültigkeit der Forschungsergebnisse (Schittenhelm 2009, S. 2). Dabei untersuche ich Fachkulturen unter besonderer Berücksichtigung der umgebenden Universität und der Stadt sowie der sozialen Herkunft der Studierenden. Somit scheint es besonders vielversprechend, zwei rechtswissenschaftliche Studiengänge zu wählen, die sich eben in Bezug auf diese Bedingungen als möglichst unterschiedlich darstellen. So

kann untersucht werden, wie sich diese Umgebungen der rechtswissenschaftlichen Fachkulturen in die Aushandlungsprozesse der Studierenden und in die Konstruktion von etablierten und außenstehenden Studierenden einschreiben.

Um eine Vergleichbarkeit der beiden Felder zu ermöglichen, bleibt es - trotz des Strebens nach größtmöglicher Unterschiedlichkeit – sinnvoll, einen grundsätzlich verwandten institutionellen Rahmen vorauszusetzen, in dem die beiden Fachkulturen eingebettet sind und nun untersucht werden. So entschied ich mich für die Wahl zweier rechtswissenschaftlicher Studiengänge an zwei Universitäten, die mit ihren Fakultäten und Studiengängen viele grundlegende wissenschaftliche Fachbereiche abdecken und somit Züge einer Volluniversität aufzeigen. Zudem setzte ich ein ähnliches Studienangebot voraus und machte die Option, die Erste Juristische Prüfung (früher: das sogenannte erste Staatsexamen) ablegen zu können, zu einem Auswahlkriterium.

Wie Friebertshäuser nehme ich dabei an, dass die Universitätsstadt mit ihrer Kultur und Lebensweise einen Einfluss auf den Habitus der einzelnen Studierenden hat (Friebertshäuser 1992, S. 151) und somit auch die Fachkulturen an der Universität mitprägt. In meinem kontrastiven Fallvergleich betrachte ich daher zwei Universitäten, die sich in einem möglichst unterschiedlichen städtischen Umfeld befinden. Dabei berücksichtige ich auch die geografische Integration der Universitäten in die Stadt. Hier unterscheide ich zwischen Stadt-Universitäten, deren Gebäude und Infrastruktur sich über das Stadtgebiet verteilen, und Campus-Universitäten, deren Gebäude sich auf einem relativ begrenzten Raum außerhalb des Stadtzentrums wiederfinden. Um diese Unterschiede zu dokumentieren, habe ich Eindrücke zum städtischen Umfeld und zur geografischen Integration der beiden ausgewählten Universitäten mittels teilnehmender Beobachtung und deren Niederschrift in meinen Forschungstagebüchern festgehalten (siehe Kapitel 6.1). Dazu dokumentierte ich jeweils meinen Weg vom Hauptbahnhof zur Universität. Ich tat dies auch, um zu eruieren, ob ich mit dem angenommenen Kontrast zwischen den beiden ausgewählten Forschungsfeldern richtig liege.

Außerdem war ich an zwei Universitäten interessiert, die sich durch eine möglichst unterschiedliche Universitätsgeschichte, -struktur und -kultur auszeichnen. Dabei nehme ich an, dass die Universität, die den rechtswissenschaftlichen Studiengang beheimatet, mit ihrer spezifischen Geschichte und Kultur durchaus Auswirkungen auf die Fachkultur hat. Gestützt auf Engler und Vosgerau gehe ich davon aus, dass die Hochschulkultur für die Studienerfahrungen des Einzelnen einen bedeutsamen Faktor darstellt (Vosgerau 2005, S. 17) und die Hochschulkultur somit einen deutlichen Einfluss auf die Fachkultur

nimmt. Sie schlägt sich jedoch erst über die Fachkultur auf die Wahrnehmungen der Studierenden nieder. Die Fachkultur hat somit ein weitaus größeres Gewicht für das Studierenerlebnis der Studierenden als die Hochschulkultur (Engler 1993, S. 33).

Ein Faktor, der die Hochschul- und die Fachkultur prägt, ist die Universitätsgeschichte und damit das auch Alter der Universitäten. Hier tut sich unter den deutschen Universitäten, die rechtswissenschaftliche Studiengänge beheimaten, eine große Spannweite auf. So kann die älteste Universität Deutschlands - die Universität Heidelberg – auch auf die längste Tradition einer juristischen Fakultät zurückblicken. Denn diese Fakultät wurde im Jahr 1386 als eine von drei Gründungsfakultäten ins Leben gerufen (Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg 2019). Sieht man von der Bucerius Law School in Hamburg ab, die zwar auch auf die Erste Juristische Prüfung vorbereitet, jedoch eine private Hochschule ist und auch aufgrund ihrer einseitigen Ausrichtung auf das Fach Jura nicht für diese Studie in Frage kam, so ist die Universität Potsdam die jüngste Bildungsinstitution, an der man ein rechtswissenschaftliches Studium absolvieren kann. Gegründet wurden diese Universität und ihr juristischer Fachbereich im Jahr 1991 (Universität Potsdam 2001).

Die Zeit, in welche die Gründung der Universität fällt, hat auch Auswirkungen auf die Fachkulturen. So prägte der Geist der Bildungsexpansion in den 60er und 70er Jahren in der Bundesrepublik Deutschland das Selbstverständnis der Universitäten und der Studiengänge, die in diesem Zeitraum entstanden. Die Wahl eines entsprechenden Studiengangs ist vielversprechend, um die Aushandlungsprozesse unter den Studierenden vor dem Hintergrund ihrer eigenen sozialen Herkunft und der Entstehungsgeschichte ihrer Universität zu betrachten und in einen Vergleich zu jenen Aushandlungsprozessen zu stellen, die in einem älteren Studiengang zu Tage treten. Somit habe ich mich für den Vergleich zweier juristischer Fachkulturen entschieden, die an einer eher älteren mit einer eher jüngeren Universität angesiedelt sind.

Zur Berücksichtigung von unterschiedlichen Universitätsstrukturen habe ich bei meiner Auswahl auf die Größe der Universität und ihrer juristischen Studiengänge geachtet und dabei die Anzahl an Fakultäten und die Zahlen der Studierenden als maßgebende Größe herangezogen.

Zudem habe ich die Reputation der juristischen Studiengänge bei den Überlegungen zu meiner Auswahl beachtet. Hier beziehe ich mich auf das CHE Hochschulranking und die dort veröffentlichten Angaben zur „Studiensituation Gesamt“ und zur

Forschungsreputation der einzelnen rechtswissenschaftlichen Studiengänge. Die „Studiensituation Gesamt“ wird in der Durchführung des Rankings durch die Befragung von Studierenden des jeweiligen rechtswissenschaftlichen Studiengangs eingeschätzt (CHE Ranking 2015). Bei den Angaben zur Forschungsreputation werden universitätsübergreifend Professor*innen gebeten, einzuschätzen, welche Hochschulen in ihrem Fach führend in der Forschung sind (CHE Ranking 2015). Das CHE Ranking wird als „Deutschlands größte Hochschulranking“ (CHE Ranking 2019) bezeichnet und jährlich in Kooperation mit der Wochenzeitschrift DIE ZEIT veröffentlicht. Für Studierende stellen Rankings eine wichtige Orientierungshilfe bei der Wahl ihres Studienplatzes dar (Hanft et al. 2011, S. 320). Da es in dieser Studie um studentische Wahrnehmungen zu ihren Fachkulturen geht, ist es somit aufschlussreich, zwei Studiengänge auszuwählen, die in Rankings unterschiedlich abschneiden. Im weiteren Verlauf der Forschung wurde dieses Ranking dann an beiden Universitäten als eine Veröffentlichung bezeichnet, die einen maßgeblichen Einfluss auf den Ruf eines rechtswissenschaftlichen Studiengangs hat (siehe Kapitel 6.2.2). Auch ihre Funktion als Orientierungshilfe zur Einschätzung der Qualität von rechtswissenschaftlichen Studiengängen und bei der Studienortwahl wurde in den Gruppendiskussionen bestätigt.

Ein weiterer Aspekt, mit dem ich bei meiner Fallauswahl rechtswissenschaftlicher Studiengänge unterscheide, sind ihre Zugangsbedingungen. Für den Zugang zu rechtswissenschaftlichen Studiengängen spielt der Notendurchschnitt der Allgemeinen Hochschulreife meist eine wesentliche Rolle und entscheidet über den Zugang zum Studium. Die Grenzwerte der Abiturnote variieren zwischen den Universitäten erheblich und wurden bei der Auswahl der beiden Universitäten mitberücksichtigt. Dies geschieht in der Annahme, dass die Zugangsbedingungen in das Studium auch die Studiengemeinschaft unter den Studierenden prägen und Einfluss auf die ausgehandelten Fachkulturen haben.

Um die Bedeutsamkeit von ungleichheitsrelevanten Dynamiken (beispielsweise aufgrund der sozialen Herkunft, dem Geschlecht oder einem Migrationshintergrund) untersuchen zu können, war ich an zwei Universitäten interessiert, die sich auch in der Zusammensetzung der Studierenden der Rechtswissenschaft bezüglich dieser Ungleichheitsaspekte deutlich unterscheiden. Dabei fokussiere ich in meiner Forschung besonders die Bedeutsamkeit der Herkunft aus akademischen beziehungsweise nicht-akademischen Elternhäusern. Aus datenschutzrechtlichen Gründen verfügen deutsche Universitäten kaum über Informationen, die Aufschluss über die dementsprechende Zusammensetzung der Studierendenschaft liefern. Ich gehe davon aus, dass sich das städtische Umfeld von Universität

und Studiengang, der Ruf der Universität und die Zugangsbedingungen in das Jura-Studium auch auf die Diversität unter den Studierenden niederschlagen. Die Auswahl meiner Forschungsfelder habe ich diesbezüglich mit mehreren Expert*innen des deutschen Hochschulsystems, mit Mitgliedern der beiden Universitäten und in Kolloquien diskutiert und dabei übereinstimmende Einschätzungen zur studentischen Diversität an den anvisierten Studiengängen erhalten.

Aufgrund der aufgeführten Vorüberlegungen habe ich mich für zwei rechtswissenschaftliche Studiengänge entschieden, deren rechtswissenschaftliche Fachkulturen ich im Folgenden untersuche und darstelle³⁰. Um die Anonymität der Universitäten zu gewährleisten, verzichte ich dabei auf die Nennung von Merkmalen und Daten, die die Universitäten eindeutig erkennbar machen. Die verwendeten Merkmale und Daten sind offiziellen Quellen der jeweiligen Universität und Stadt entnommen und werden grob gerundet dargestellt. Die untersuchten Forschungsfelder werden in dieser Studie als juristische Fachkultur A und B bezeichnet und in Kapitel 6.1 einleitend portraitiert.

Um mir Einlass zu diesen beiden Forschungsfeldern zu verschaffen, kontaktierte ich die jeweils amtierenden Studiendekan*innen der beiden rechtswissenschaftlichen Studiengänge. An beiden Universitäten wurde mir unkompliziert und unbürokratisch gestattet, meine Forschungsarbeit durchzuführen, wofür ich dankbar bin. Im Verlauf meiner Forschung unterstützten mich beide Studiendekan*innen, beispielsweise indem ich die Möglichkeit bekam, in ihren Vorlesungen für die Teilnahme an meinen Gruppendiskussionen zu werben.

5.2 Zugänge in die Forschungsfelder

Die beiden rechtswissenschaftlichen Fachkulturen untersuche ich durch zwei methodische Zugänge, die ich im Folgenden erläutern werde.

5.2.1 Teilnehmende Beobachtungen

Die ersten Bewegungen in den beiden Forschungsfeldern lehnten sich in ihrem Vorgehen am ethnografischen Feldforschungsprozess an (Beer 2003; Beer und Fischer 2009; Breidenstein et al. 2013; Emerson et al. 2011; Girtler 2004, 2009) und erfolgten über die Methode der Teilnehmenden Beobachtung (siehe auch Kapitel 2.2). Die ethnografische

³⁰ Dabei habe ich meine Heimatuniversität, die Universität Bremen, außen vorgelassen, da sie mir viel zu vertraut ist, um die dortige rechtswissenschaftliche Fachkultur gleichberechtigt mit der einer anderen Universität zu vergleichen.

Feldforschung als empirisches Verfahren zeichnet sich durch die Erhebung ihrer Daten „an Ort und Stelle sowie in ihren lebensweltlichen Zusammenhängen“ (Frietsch und Rogge 2013, S. 146) aus. Folgt man Denzin (1989), handelt es sich bei der Teilnehmenden Beobachtung um eine Methode, die bereits für sich alleine verschiedene Methoden miteinander trianguliert:

„Participant observation will be defined as a field strategy that simultaneously combines document analysis, interviewing of respondents and informants, direct participation and observation, and introspection.“
(Denzin 1989, S. 157–158)

Methodentheoretisch ermöglicht es die teilnehmende Beobachtung, so „routinierte Abläufe, von standardisiertem Verhalten und als normal geltende Ansichten und Gefühle“ (Hauser-Schäublin 2003, S. 38) wahrzunehmen, die einem Eingeweihten nicht auffallen würden³¹. Eine gewisse Fremdheit zwischen Forschenden und Forschungsfeld vorausgesetzt, eignet sich die Methode folglich gut, um Aushandlungsprozesse im zwischenmenschlichen Alltag zu begreifen.

Dazu überschreitet die Methode die Grenzen, die ausschließlich sprachlichen Zugängen zum Forschungsfeld inhärent sind und kann so Wissen und kulturelle Praktiken erfassen, die diskursiv nicht verfügbar sind (Münst 2004, S. 334). Die teilnehmende Beobachtung setzt dabei eine gewisse Offenheit für neue Perspektiven voraus, denn sie geht von der sozialen Wirklichkeit der Menschen im Feld aus (Girtler 2004, S. 183). Dabei leitet die Methode dazu hin, die Perspektive von zuvor unbekanntem Menschen kennen zu lernen und zumindest hypothetisch nachzuvollziehen (Rehbein 2006, S. 43).

Für mein Vorhaben, die beiden rechtswissenschaftlichen Fachkulturen über ihren Aushandlungsprozess durch Studierende zu untersuchen, bietet sich die teilnehmende Beobachtung als flankierende Methode an. Dies gilt insbesondere, da ich selbst nicht Rechtswissenschaft studiert habe und mit den teilnehmenden Beobachtungen auf eine Art und Weise in die beiden rechtswissenschaftlichen Fachkulturen eintrete, die mit dem Eintritt der Studierenden zum Studienbeginn durchaus vergleichbar ist. Die teilnehmende Beobachtung eignet sich, um den Studienalltag von Jura-Studierenden forschend kennen zu lernen und zu begleiten, um so wichtige Akteur*innen, Orte und Gepflogenheiten im Feld zu entdecken. Auf diese Weise machte ich mich mit meinen Forschungsfeldern vertraut und positionierte mich als Forschender in den beiden juristischen Studiengängen.

³¹ Dies kann zudem als ein Argument geltend gemacht werden, warum ich mich gegen die Untersuchung der juristischen Fachkultur an meiner Heimatuniversität, der Universität Bremen, entschied.

Als ein Teil der Teilnehmenden Beobachtung begann ich mit einer Dokumentenanalyse. So studierte ich die Homepages der Universitäten und Studiengänge, sammelte und las Dokumente wie Vorlesungsverzeichnisse und (Veranstaltungs-)Hinweise der Fachschaften etc. und versetzte mich auch dabei gedanklich in die Rolle und Position eines neugierigen Studienanfängers. Zudem baute ich soziale Beziehungen zu Studierenden der Rechtswissenschaft auf, wobei ich mich jedoch eindeutig als Forscher zu erkennen gab. Dabei führte ich eine Vielzahl von informellen Gesprächen und ließ mich zu den zentralen Orten für das rechtswissenschaftliche Studium führen. Während dieser ersten Bewegungen konstituierte sich das Feld für meine Beobachtung der rechtswissenschaftlichen Fachkulturen im Prozess des Zugangs selbst (Breidenstein et al. 2013, S. 60).

Die Teilnehmenden Beobachtungen, im engeren Sinne, setzten sich dann, ihrer Bezeichnung entsprechend, aus den Tätigkeiten der *Teilnahme* und der *Beobachtung* zusammen. Hieraus ergibt sich jedoch ein Widerspruch, der zu bedenken ist, denn "Teilnahme bedeutet Nähe, Beobachten [hingegen] Distanz" (Hauser-Schäublin 2003, S. 38). Als Forscher bewegte ich mich gewissermaßen zwischen diesen beiden Polen. So erfolgte dieser Wechsel abhängig von der jeweiligen Situation, die ich untersuchte. Ich konnte beispielsweise an der Begrüßungsvorlesung der Erstsemester*innen teilnehmen, wie ein Jura-Student in den ersten Wochen seines Studiums, wohingegen ich Lerngruppen, in denen im fortgeschrittenen Studium an komplexen juristische Fällen gearbeitet wurde, nur mit einer gewissen Distanz beobachtete.

Um die Teilnehmenden Beobachtungen konzeptionell zu strukturieren, griff ich auf Beratungsliteratur für das Jura-Studium (Gramm und Wolff 2015; Niederle 2014; Spießler 2013) zurück. Auf dieser Lektüre basierend, entstand eine Liste mit Situationen des Jura-Studiums, die mir als Forschendem zugänglich waren und die gleichzeitig als charakteristisch und unumgänglich für das Jura-Studium beschrieben werden. Hier schnitt ich das Feld der rechtswissenschaftlichen Fachkulturen in Abhängigkeit zu meinen Forschungsinteressen durch analytische Entscheidungen zu (Breidenstein et al. 2013, S. 60) und fokussierte die Teilnehmenden Beobachtungen auf die studentische Aspekte der Fachkulturen.

So ergaben sich konkrete Stationen, die ich in beiden Forschungsfeldern teilnehmend beobachtete. Zu diesen Stationen zählten die Vorlesung, das Institut, das rechtswissenschaftliche Seminar, die Lerngruppe, die Mensa und die Fachschaft³².

Die Methode der Teilnehmenden Beobachtung hat freilich ihre Grenzen. So sind mit ihr zwar „Informationen *aus erster Hand*, aber auch nur aus der Situation, in der die Beobachtung selbst stattfindet – und nicht wie bei Interviews über Ereignisse zu anderen Zeiten und Orten“ (Breidenstein et al. 2013, S. 71–72) zu gewinnen.

Zur Beantwortung der Forschungsfragen dieser Studie ist die Methode der Teilnehmenden Beobachtung nicht hinreichend und so lassen sich Aushandlungsprozesse unter Studierenden und die Konstruktion von etablierten und außenstehenden Studierenden zwar sicherlich in Ansätzen beobachten, doch ist es angemessen, die Einblicke in die rechtswissenschaftlichen Fachkulturen durch eine weitere Methode zu erweitern. Durch eine solche Triangulation wird ein Erkenntniszuwachs möglich, der weiter reicht, als es mit nur einem Zugang möglich wäre (Flick 2011, S. 12).

Diesen zweiten Zugang eröffnete ich mir mithilfe von Gruppendiskussionen (siehe Kapitel 5.3 und 5.4). So gelang ich zu unterschiedlichen und reichhaltigen Textsorten, die ich in der Auswertung kombinieren und zueinander in Bezug bringen konnte. Die Erkenntnisse aus den Teilnehmenden Beobachtungen wurden genutzt, um Phänomene, die in meinen Gruppendiskussionen sichtbar wurden, einordnen und illustrieren zu können. Umgekehrt konnten Phänomene, die während der Gruppendiskussionen zu Tage traten, mit Erkenntnissen aus den Teilnehmenden Beobachtungen in Beziehung gesetzt werden.

Der Vorteil dieser Methodentriangulation liegt somit „weniger in der wechselseitigen Überprüfung von Ergebnissen, sondern in der Erweiterung der Erkenntnismöglichkeiten durch die Erweiterung von Perspektiven auf den untersuchten Gegenstand“ (Flick 2011, S. 114).

Um diesen Vorteil möglichst fruchtbar für den Erkenntnisgewinn der Studie zu machen, war es besonders vielversprechend, auch die Aushandlungsprozesse, die meine Forschungspartner*innen in den Gruppendiskussionen führten, als eine Station der Teilnehmenden Beobachtungen im Feld aufzufassen. Diese Vorgehensweise lässt sich mit einer Argumentation Pierre Bourdieus in seinem Werk „Entwurf einer Theorie der Praxis“

³² Das Repetitorium als außeruniversitärer Ort des Jura-Studiums ließ ich außen vor, da sich hieraus neue Fragen des Feldzugangs ergeben hätten; so hätte beispielsweise eine begründete Auswahl eines Anbieters stattfinden müssen.

(Bourdieu 1979) verknüpfen. Dort führt er aus, dass es neben dem durch Sprache vermittelten Teil von Kultur auch einen Teil von Kultur gibt, der durch Handeln vermittelt wird. In meinen Gruppendiskussionen aktualisierten sich die rechtswissenschaftlichen Fachkulturen – nicht nur im gesprochenen Wort – sondern eben auch in dem beobachtbaren Handeln der Forschungspartner*innen. So zeigen sich ungleichheitsrelevante Dynamiken auch im Verhaltensrepertoire der Jura-Studierenden in den Gruppendiskussionen und können mit Hilfe der Methode der Teilnehmenden Beobachtung dokumentiert werden.

5.2.2 Gruppendiskussionen

Diese Studie geht von einem Kulturverständnis aus, das Fachkultur als einen Aushandlungsprozess von Bedeutungen begreift, die im konjunktiven Erfahrungsraum der rechtswissenschaftlichen Studiengängen entsteht. Die Methode der Gruppendiskussion entspricht diesem Kulturverständnis, da sie Aushandlungsprozesse über diesen konjunktiven Erfahrungsraum unter den Gruppenmitglieder initiiert, in denen sich Interessen und Logiken von rechtswissenschaftlichen Fachkulturen dokumentieren und aktualisieren. Deshalb stellen Gruppendiskussionen mit Jura-Studierenden den zentralen Zugang in die rechtswissenschaftlichen Fachkulturen dar.

Die Aushandlungsprozesse, auf die diese Studie abzielt, dokumentieren sich in den zwischenmenschlichen Interaktionen in den Gruppendiskussionen und stellen dabei eine Aktualisierung der Fachkultur dar. Ungleichheitsrelevante Dynamiken und die Konstruktion von etablierten und außenstehenden Studierenden können aus diesen Aushandlungsprozessen abgeleitet und – basierend auf ihnen – nachgezeichnet werden. Um solche verdeckte sozialen Mechanismen zu untersuchen, weist Blumer (1973) die Gruppendiskussion als eine überlegene Erhebungsmethode aus:

„Eine kleine Anzahl [...] Individuen, die zu einer Diskussions- und Informationsgruppe zusammengebracht werden, sind ein Vielfaches gegenüber einer repräsentativen Stichprobe wert. Solch eine Gruppe, die gemeinsam ihren Lebensbereich diskutiert und intensiv prüft, wenn ihre Mitglieder sich widersprechen, wird mehr dazu beitragen, die den Lebensbereich verdeckenden Schleier zu lüften als jedes andere Forschungsmittel, das ich kenne.“ (Blumer 1973, S. 123)

Die Erhebungsmethode der Gruppendiskussion ist dabei durch Merkmale gekennzeichnet, die bei Kühn und Koschel (2011) zusammengefasst sind:

Bei einer Gruppendiskussion, gibt es „mehrere Teilnehmer, die explizit zu einer Diskussionsrunde eingeladen wurden, an der Diskussionsrunde nimmt mindestens ein Moderator teil, der eine andere Rolle inne hat als

die Teilnehmer, die Teilnehmer sollen untereinander und mit dem Moderator interagieren, es gibt thematische Anlehnungspunkte für die Diskussionsrunde, welche vom Forscherteam vorgegeben werden“ (Kühn und Koschel 2011, S. 60).

Folglich charakterisiert die Methode auch, dass Diskurse zwischen Forschenden und Erforschten einerseits und zwischen den Erforschten andererseits ineinander übergehen. Ralf Bohnsack beschreibt die Gruppendiskussion daher als die „methodisch kontrollierte Verschränkung zweier Diskurse“ (Bohnsack 2010b, S. 207–212). Dies erklärt sich dadurch, dass die Thematik der Diskussion zwar immer durch das Interesse des Forschenden bestimmt wird (Stewart und Shamdasani 2014, S. 40), dabei jedoch gleichzeitig auf „die Herstellung von Selbstläufigkeit“ (Loos und Schäffer 2001, S. 51) der Diskussion – zu diesem vorgegebenen Thema – abzielt. Die Methode der Gruppendiskussion initiiert also ein möglichst natürliches Gespräch, das jedoch unter Laborbedingungen stattfindet (Lamnek 1995, S. 134).

Dabei eignet sich das Gruppendiskussionsverfahren nicht, „um Einzelmeinungen zu untersuchen [...], jedoch als eigenständiges Instrument für die systematische und kontrollierte Untersuchung von informellen Gruppenmeinungen“ (Mangold 1988, S. 17). Mangold zufolge zeichnet sich durch wechselseitige Steigerung und Ergänzung der beteiligten Individuen in einer Gruppendiskussion eine Gruppenmeinung ab. Diese ist jedoch nicht als eine Summe von Einzelmeinungen zu verstehen, sondern als das Produkt kollektiver Interaktion. Weiter geht er davon aus, dass diese Gruppenmeinung nicht erst in der Erhebungssituation entsteht, sondern dort lediglich aktualisiert wird. Dies spricht dafür, dass unter den Laborbedingungen einer Gruppendiskussion sich jene Physiognomien der jeweiligen rechtswissenschaftliche Fachkultur zeigen, die auch außerhalb der Erhebungssituation für sie charakteristisch sind.

Methodentheoretisch wurde der Methode der Gruppendiskussionen jedoch entgegengestellt, dass Verläufe von Gruppendiskussionen nicht reproduzierbar sind und sie das Güterkriterium der Reliabilität (Flick 2007, S. 489–490) nicht erfüllen. So wäre auch für die Gruppendiskussionen, die im Rahmen dieser Studie geführt wurden, zu erwarten, dass sich bei wiederholten Zusammenkünften – selbst in ein und denselben Gruppen und zum selben Diskussionsthema - unterschiedliche Gesprächsabläufe entwickelt hätten.

Diese offene Flanke wurde von Ralf Bohnsack geschlossen, indem er das Konzept der kollektiven Orientierungen entwickelte. Hier stellt er klar, wie man unter der Voraussetzung fehlender Reproduzierbarkeit Meinungen und Einstellungen aus Gruppendiskussionen herausarbeiten kann. Dabei kommt er zu dem Schluss, dass in Gruppendiskussionen,

unabhängig vom konkreten Gesprächsverlauf, dieselben Meinungen und Einstellungen sichtbar werden. Diese dokumentieren sich im Gesagten und müssen vom Forschenden zur sprachlichen Explikation gebracht werden. Sie werden in sogenannten Fokussierungsmetaphern sichtbar, also dort „wo die Beteiligten in besonderer Weise, sich seelisch-geistig gegenseitig steigern, (...) verschmelzen die Einzelbeiträge am deutlichsten ineinander, und es treten die Individuen (...) zurück hinter das gemeinsam Erlebte“ (Bohnsack 2000a, S. 155). Kollektive Orientierungen werden somit an jenen Stellen einer Gruppendiskussion empirisch evident, bei denen sich eine „zwanglose euphorische Integration des Einzelnen in den in der wechselseitigen Bezugnahme sich steigernden Diskurs“ (Bohnsack 2000b, S. 370) zeigt. Auf der Suche nach Einstellungen und Orientierungen sind es die Gruppen selbst,

„die uns zeigen, wo das jeweilige Zentrum, der jeweilige Fokus ihres gemeinsamen Erlebens und damit die Kollektivität zu suchen ist, von dem her sich dann der Erfahrungsraum der Gruppe, der Kollektivität am sichersten interpretieren lässt“ (Bohnsack 2010b, S. 42).

In Bezug auf diese Studie kann also davon ausgegangen werden, dass dieselben ungleichheitsrelevanten Dynamiken und dieselben Konstruktionsmechanismen von etablierten und außenstehenden Studierenden unabhängig von den konkreten Gesprächsverläufen zu Tage treten.

Um den konjunktiven Erfahrungsraum der rechtswissenschaftlichen Fachkulturen mitsamt seiner prägenden Einstellungen und Orientierungen so entschlüsseln zu können, dass spezifische Dynamiken und Konstruktionsmechanismen sichtbar werden, lehne ich mich in der methodologischen Konzeption und Umsetzung meiner Gruppendiskussionen besonders an die Idee der Gruppenwerkstatt an. Diese Idee hat Helmut Bremer im Rahmen seiner Dissertationsschrift „Zur Theorie und Empirie der typenbildende Mentalitätsanalyse“ (2001) ausgearbeitet. Bremer verfolgt hier die Absicht, die Methode der Gruppendiskussion um Techniken zu erweitern, die es vermögen, den Habitus der Teilnehmenden noch tiefer und umfassender, somit valider, zu erschließen (Bremer 2001, S. 8). Bremer geht davon aus, dass Mentalität und Habitus kaum kognitiv gesteuert sind und reflektiert werden, sondern sie sich vor allem auf anderen Ebenen (vorbewusst, emotional, körperlich, ästhetisch usw.) ausdrücken (Bremer 2001, S. 8). Um in diese Habitusebenen vorzudringen, erweitert er das klassische Gruppendiskussionsverfahren um Techniken und Methoden, die die Teilnehmenden zu weniger kognitiv gesteuerten Äußerungen anregen. In seiner „mehrstufigen Explorationswerkstatt“ (Bremer 2001, S. 10) (später als Gruppenwerkstatt bezeichnet) führt er daher die Arbeit mit Metaplankarten und das Erstellen

und Diskutieren von Collagen ein (Bremer 2001, S. 78). Die Diskussion anhand von Metaplankarten habe ich in meine Gruppendiskussionen übernommen, um Aushandlungsprozesse zu initiieren, die möglichst tiefgehende Erkenntnisse über die Logiken und Interessen in den Fachkulturen ermöglichen.

Für meine Arbeit weiterhin aufschlussreich sind Bremers methodologische Gedanken zur Verknüpfung von Habitus und Feld. Denn Bremer nimmt „die Beziehung von Habitus (als Feld des alltäglichen Beziehungshandelns) und spezifischem sozialem Feld in den Blick“ (Bremer 2001, S. 5). Er geht davon aus, dass der Habitus und seine Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata in den sozialen Felder, die ‚betreten‘ werden, ständig herausgefordert werden und sich weiter entfalten (Bremer 2001, S. 41). Dabei können die einzelnen Personen nicht isoliert von ihren sozialen Hintergründen betrachtet werden und es ist oftmals zu beobachten, dass sich Akteure „aufgrund dieser ähnlichen – oft unausgesprochenen – gemeinsamen moralischen und geschmacklichen Neigungen oder Alltagsethiken“ in sozialen Zusammenhängen und Feldern zusammen finden (Bremer 2001, S. 4–5). Dieses Wissen darüber habe ich mir bei der Durchführung meiner Gruppendiskussionen (siehe Kapitel 5.3) zunutze gemacht.

5.3 Gruppendiskussionen in rechtswissenschaftlichen Fachkulturen

In diesem Kapitel gehe ich weiter auf Argumente für die Gruppendiskussion als Erhebungsmethode ein und erläutere die konkrete Durchführung der Gruppendiskussionen in den beiden rechtswissenschaftlichen Fachkulturen. Dazu erläutere ich zu Beginn die Auswahl der Teilnehmenden und die Zusammensetzung der Diskussionsrunden. Das Kapitel schließt mit kurzen Hinweisen zur Transkription und Anonymisierung der Gruppendiskussionen

5.3.1 Auswahl der Teilnehmenden und Zusammensetzung

Im Vorfeld von Gruppendiskussionen ist zu klären, wie die Teilnehmer*innen der Gruppendiskussionen ausgewählt und in Gruppendiskussionen zusammengesetzt werden.

Im Falle meiner Studie verlief die Suche nach Teilnehmenden in beiden rechtswissenschaftlichen Studiengängen auf vergleichbare Art und Weise. In einem ersten Schritt habe ich größere Vorlesungen besucht und dort mein Projekt vorgestellt und um Teilnahme an meinen Gruppendiskussionen geworben. Neben mir bestärkten dabei auch die Dozierenden ihre Studierenden zur Teilnahme, denen ich vorab mein Vorhaben erläutert habe. Darüber hinaus habe ich mir den spezifischen Zugang in die Forschungsfelder über die

Methode der Teilnehmenden Beobachtung zunutze gemacht. Über diesen Zugang kam ich mit wesentlichen Akteur*innen in den Studiengängen in Kontakt und konnte auf meine Forschung hinweisen. So war ich beispielsweise mit den Fachschaften in Verbindung und habe sie gebeten, auf mein Projekt aufmerksam zu machen, was dann über soziale Medien und Mund-zu-Mund-Propaganda geschah.

Bezüglich der Zusammensetzung der Gruppen habe ich mich für die Diskussion in Ad-hoc-Gruppen entschieden. Im Gegensatz zu Realgruppen bringt man bei der Diskussion in Ad-hoc-Gruppen Menschen zusammen, die sich vorher nicht kannten. Dies hat zur Folge, dass die Diskussionen oftmals etwas schleppend beginnen und daher gut anmoderiert und organisiert werden müssen (siehe Hinweise zur Durchführung von Gruppendiskussionen weiter unten in diesem Kapitel). Die Diskussion mit Ad-hoc-Gruppen bietet jedoch Vorteile. So spielen Hierarchien oder Machtverhältnisse, wie sie in Realgruppen zu erwarten sind, keine Rolle (Kühn und Koschel 2011, S. 77). Zudem kann man als Forschende*r den „Schutz des Raumes“ nutzen, da die Teilnehmenden durch die Diskussion keine Konsequenzen für ihre sozialen Wirklichkeiten zu befürchten haben. Daher kann von einer höheren Bereitschaft zu einer offenen Diskussion ausgegangen werden, bei der auch heikle Themen zur Sprache gebracht werden.

Die Teilnehmer*innen von Ad-hoc-Gruppen können nach ausgewählten Merkmalen oder Merkmalskombinationen zusammengestellt werden (Lamnek 2005, S. 107). Dabei kann in Gruppendiskussionen jene oben beschriebene Tendenz abgebildet werden, die besagt, dass sich Akteur*innen in der Realität aufgrund ähnlicher moralischer und geschmacklicher Neigungen zusammenfinden (Bremer 2001, S. 4–5) und so auch unterhalb von rechtswissenschaftlichen Fachkulturen Gruppen und Subkulturen entstehen, die mit unterschiedlichen Interessen die Fachkulturen mitprägen. Rechtswissenschaftliche Fachkulturen werden unterschiedlich erlebt und über die Zusammenstellung von Ad-hoc-Gruppen nach ausgewählten Merkmalen können sie in Gruppendiskussionen möglichst differenziert aktualisiert und in-vivo beobachtet werden. Durch diese durchdachte Zusammensetzung der Diskussionsgruppen erhöht sich die Chance, dass das „Einander-Verstehen im Medium des Selbstverständlichen“ (Gurwitsch 1976, S. 178) zu einer möglichst selbstläufigen Diskussion und zu aussagekräftigen Fokussierungsmethoden führt. Dies wird auch vor dem Hintergrund der Orientierung an einer intersektionalen Analyse (siehe Kapitel 5.4.2) relevant, bei der es darum geht, mehr über die Bedeutung der familiären Herkunft beziehungsweise der verwobenen Zugehörigkeit zu Differenzkategorien bei der Konstruktion von etablierten und außenstehenden Studierenden zu erfahren.

Um Diskussionsgruppen nach ausgewählten Merkmalen oder Merkmalskombinationen zusammen setzen zu können, benötigte ich im nächsten Schritt Hintergrundinformationen zu den Studierenden, die sich grundsätzlich zu einer Teilnahme bereit erklärt haben. Hierzu forderte ich die Studierenden auf, an einer Online-Vorab-Umfrage teilzunehmen.

In diesem zwischengelagerten Schritt verbarg sich die Gefahr, dass mein Vorhaben von den Studierenden wieder aus dem Blick geriet – beispielsweise, weil es ihnen doch zu aufwändig erschien – und einzelne angemeldete Studierende nicht mehr für eine Diskussion gewonnen werden können. Dieser Gefahr trat ich mit einer offenen Kommunikation über das Procedere bis zur Diskussion entgegen. Zudem versuchte ich zu jeder und jedem Interessierten durch Gespräche ein persönliches Verhältnis herzustellen. Dabei kam mir wiederum zugute, dass ich aufgrund meiner Teilnehmenden Beobachtung in meinen Forschungsfeldern als Akteur bereits bekannt war. Die Befürchtungen erwiesen sich schließlich als unbegründet und die Studierenden, die sich in den Vorlesungen gemeldet haben, nahmen alle an den Gruppendiskussionen teil.

Um die Bedeutung der der Herkunft aus akademischen Elternhäusern oder nicht-akademischen Elternhäusern zu analysieren, war ich für die Teilnahme an meinen Gruppendiskussionen an einer gleichen Anzahl von Studierenden aus akademischen und aus nicht-akademischen Elternhäusern interessiert. An der Universität A erwies es sich jedoch als aufwändiger, an Studierende aus nicht-akademischen Elternhäusern zu gelangen. Hier kam in einem zweiten Schritt das Schnellballprinzip zum Einsatz und ich erkundigte mich bei Studierenden, die sich bereits zur Teilnahme gemeldet hatten, ob sie Studierende der Rechtswissenschaft aus nicht-akademischen Elternhäusern in ihren Bekannten- und Freundeskreisen kennen und sie für meine Studie gewinnen können.

Bei der Gestaltung der Online-Vorab-Umfrage habe ich mich an den demografischen Hintergrundinformationen orientiert, die auch im Rahmen der Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks abgefragt werden (Middendorff et al. 2012, S. 547–564).

Anhand der so vorliegenden Informationen erstellte ich Steckbriefe zu den einzelnen Teilnehmenden. Als grundsätzliche Voraussetzung für die Teilnahme an einer Diskussion, machte ich das Studium im mindestens dritten Semester. Hierfür argumentiere ich mit Bourdieu: „Die Akkumulation von Kultur in inkorporiertem Zustand (...) setzt einen Verinnerlichungsprozeß voraus, (...), der Zeit kostet“ (Bourdieu 1983, S. 187).

Im Sinne einer Fachkultur als Aushandlungsprozess sehe ich es als sinnvoll an, nur Teilnehmende in die Gruppendiskussionen aufzunehmen, die ihre Fachkultur über einen längeren Zeitraum als eine Form einer sozialen Praxis miterlebt und mit ausgehandelt haben.

Bevor die einzelnen Teilnehmenden in Gruppen organisiert werden konnten, musste ich eine grundsätzliche Entscheidung über die Gruppenstärke meiner Diskussionen fällen. Die Teilnehmenden können als Expert*innen³³ für ihre juristische Fachkultur befragt werden, da die Fachkulturen einen zentralen Teil ihrer aktuellen Lebenswelt ausmachen und einen gemeinsamen konjunktiven Erfahrungsraum darstellen. Somit handelt es sich bei dem Diskussionsfokus auf die wahrgenommenen Fachkulturen um einen Gesprächsgegenstand, über den alle Teilnehmenden in ihrer Eigenschaft als Jura-Studierende und als Zeug*innen (Gläser und Laudel 2009, S. 10–11) der jeweiligen Fachkultur auf die gleiche Art und Weise angesprochen werden können und auskunftsfähig sind. Dies ließ eine lebhafte Diskussion erwarten. Als Forscher war ich daran interessiert, dass die Teilnehmenden detailliert und ausführlich Stellung beziehen. Dementsprechend habe ich die Diskussionen so gestaltet, dass ich den einzelnen Teilnehmenden genügend Raum gab, um sich zu äußern. Um diese Ziele zu erreichen, waren Diskussionen in relativ kleinen Gruppen angemessen.

Für kleine Gruppen sprachen darüber hinaus auch ganz forschungspragmatische Gründe. So teilten mir die Studierenden von Anfang an mit, dass sie aufgrund ihres Studiums einen sehr ausgefüllten Wochenplan hätten und ihre Teilnahme an einer Diskussion damit weiterhin vom konkreten Termin abhänge. Je größer die zu erreichende Gruppenstärke, je unwahrscheinlich war also ein möglicher gemeinsamer Termin. Ich wählte deshalb kleine Gruppendiskussionen mit drei bis fünf Teilnehmenden. In einem Fall hat sich auch ein Treffen mit nur zwei Studierenden ergeben, deren Diskussion jedoch so intensiv war, dass ich mich entschied sie in die Analyse aufzunehmen (Diskussion B3).

Um bei der Analyse der Gruppendiskussionen treffsichere Erkenntnis zu ungleichheitsrelevanten Dynamiken möglich zu machen, entschied ich mich für die Diskussion in Gruppen, die bezogen auf den Bildungshintergrund der Eltern, als homogen bezeichnet werden können. In der Zusammensetzung der Gruppendiskussionen spiegelt sich somit ein zentraler Analysefokus auf die Bedeutung der Herkunft aus akademischen oder nicht-akademischen Elternhäusern wider.

³³ Eine Übersicht zum Expert*innenbegriff liefert Binder (2017, S. 82–85).

Somit brachte ich Jura-Studierende, von deren Eltern mindestens ein Teil einen Hochschulabschluss erreicht hat, in eine Diskussion über ihre Fachkultur zusammen. Auch Studierende der Rechtswissenschaft, deren beiden Elternteile keinen Hochschulabschluss vorzuweisen haben, blieben in den Diskussionen „unter sich“. Dabei ist festzuhalten, dass diese Homogenität der Gruppen nur bezüglich dieses formalen Merkmales des Bildungshintergrundes der Eltern konstatiert werden kann. In den Diskussionen wurde jenseits und innerhalb dieses Unterscheidungsmerkmals eine breite Heterogenität hinsichtlich der persönlichen Hintergründe und Studienbedingungen sichtbar. Dies ließ sich bereits anhand der Steckbriefe ablesen. So meldeten sich seitens der Studierenden aus akademischem Elternhaus Studierende, deren Eltern bereits selbst Rechtswissenschaft studiert haben (teils an der gleichen Universität wie ihr Kind), genauso wie Studierende, deren Eltern zwar ein Studium absolviert haben, nun aber in nicht-akademischen Arbeitsfeldern tätig sind.

Unter den Studierenden aus nicht-akademischen Elternhäusern eröffnete sich eine ähnliche Bandbreite. So meldete sich ein Student, deren Mutter als ungelernete Putzkraft arbeitete oder ein Student mit Vater ohne jeden Schulabschluss bis hin zur Studentin, deren Mutter Bankangestellte im mittleren Management ist oder einem Vater, der in der ehemaligen DDR eine Berufsausbildung als Schauspieler absolvierte.

Diese Heterogenität auf den unterschiedlichen Ebenen berücksichtige ich sowohl bei der Auswertung der erhobenen Daten (siehe Kapitel 5.4 und darin insbesondere Kapitel 5.4.2) als auch bei der Darstellung der Forschungsergebnisse (siehe Kapitel 6). Das Wissen über diese persönlichen Hintergründe eröffnet dabei die Möglichkeit zu tiefgehenden intersektionalen Analysen und zu hinterfragenden Gedanken über die Differenzkategorie des akademischen beziehungsweise nicht-akademischen Elternhauses (siehe Kapitel 7).

Aus den oben genannten Gründen ging ich bei der Zusammensetzung der Gruppendiskussionen weiter davon aus, dass sich Erfahrungen mit den rechtswissenschaftlichen Fachkulturen ähnlich ausprägen, wenn die Studierenden aus Elternhäusern ähnlicher Milieus und Lebenswelten entstammten (Emmerich et al. 2016, S. 71). Weiter vermutete ich, dass sich diese Milieus und Lebenswelten durch eine unterschiedliche Nähe der beruflichen Tätigkeit der Eltern zu einem universitärem Studium und zu rechtswissenschaftlichen Fachkulturen auszeichnen. Dabei ging ich davon aus, dass sich Teilnehmende aus ähnlichen Milieus erkennen und im Anschluss zu einem offeneren und aufschlussreicheren Austausch im „Medium des Selbstverständlichen“ (siehe oben, Gurwitsch 1976, S.

178) kommen, als dies mit Teilnehmenden unterschiedlicherer Hintergründe denkbar wäre.

Zudem stellte ich einige Diskussionsgruppen in Bezug auf das männliche beziehungsweise weibliche Geschlecht, dem sich die Teilnehmenden ebenfalls in der Vorab-Umfrage zuordnen konnten (aber nicht mussten), homogen zusammen. Auch auf dieser Ebene wollte ich so eine möglichst ungehinderte Kommunikation erreichen und mir eine weitere vergleichende Ebene bei der intersektionalen Analyse eröffnen. Hier ist jedoch zu erwähnen, dass ich bei Gruppendiskussionen mit weiblichen Teilnehmerinnen dieser ungehinderten Kommunikation als männlicher Forscher möglicherweise selbst im Wege stand. Bei Gruppendiskussionen in rein männlich besetzten Gruppen bestand hingegen die Gefahr, dass zwischen den Teilnehmern und mir eine unbewusste *Verbrüderung* stattfand, die wiederum möglicherweise die Diskussionsverläufe beeinflusst hat. Das Bewusstsein über diese möglichen Einflüsse mahnte mich bei der Auswertung dieser Gruppendiskussionen zu einem diesbezüglich sensiblen Blick.

5.3.2 Durchführung der Gruppendiskussionen

Für die Durchführung von Gruppendiskussionen im Vergleich zu Einzelinterviews spricht im Kontext der anvisierten Aushandlungsprozesse in rechtswissenschaftlichen Fachkulturen,

„daß die Interaktion der Teilnehmer der Alltagskommunikation näher ist und dadurch die latenten, weniger kognitiv kontrollierten Schemata besser aufgedeckt werden können.“ (Bremer 2001, S. 70)

und die Methode somit vielversprechend ist, um Konstruktionsmechanismen und ungleichheitsrelevanten Dynamiken in rechtswissenschaftlichen Fachkulturen aufzuspüren und nachzuzeichnen.

Diese Eigenschaft von Gruppendiskussionen bedachte bereits Friedrich Pollock (1955) bei seinen Versuchsanordnungen, indem er davon ausging, dass Meinungen und Einstellungen von Menschen nicht isoliert entstehen und wirken, sondern in ständigen Wechselbeziehungen zwischen dem Einzelnen und der unmittelbar und mittelbar auf ihn einwirkenden Gesellschaft entstehen (Pollock 1955, S. 32).

Als eine Art Modell zur Konzeption seiner Gruppendiskussionen diente Pollock das Eisenbahnabteil,

„in dem es häufig vorkommt, dass einander fremde Menschen sich mit erstaunlicher Offenheit über die heikelsten Fragen unterhalten.“ (Pollock 1955, S. 33)

Das Eisenbahnabteil weist somit Charaktereigenschaften auf, die für die Durchführung von Gruppendiskussionen vielversprechend sind und somit berücksichtigt werden können. So besteht in einem Eisenbahnabteil nicht der Verdacht, dass etwas des hier Besprochenen von Dritten mitgehört wird oder irgendeine Konsequenz auf das Leben außerhalb des Abteils hat. Diese Eigenschaften des Eisenbahnabteils habe ich auf die Konzeption meiner Gruppendiskussionen übertragen. Zum einen habe ich eine gewisse räumliche Distanz zum Forschungsgegenstand hergestellt und bewusst Orte für die Diskussionen gewählt, die sich außerhalb der beiden Studiengänge befinden. Zu anderem habe ich mit den Teilnehmenden zu Beginn jeder Diskussion einen „Code of Conduct“ vereinbart. Hier machte ich vor Beginn der Diskussion grundsätzlich deutlich, dass ich als Forscher die Diskussion leite und von den Teilnehmenden die Bereitschaft zur Diskussion erwarte. Ich wies darauf hin, dass die Redebeiträge der einzelnen Teilnehmenden beim folgenden Arbeitsschritt der Transkription anonymisiert werden. Außerdem vereinbarte ich mit den Teilnehmenden, dass den Meinungen der anderen offen gegenübergetreten wird und im Anschluss an die Diskussion niemand in der Öffentlichkeit mit den geäußerten Meinungen konfrontiert werden darf.

Für die Diskussion war zudem ein festes Zeitfenster vorgesehen, das vorab mit den Teilnehmenden abgesprochen war. Dieses Zeitfenster lag bei 2 Stunden und stellte bei keiner der durchgeführten Gruppendiskussion ein abruptes oder unnatürliches Gesprächsende dar, da diese durchschnittlich eine Dauer von circa 90 erreichten.

In der Konsequenz trugen diese Aspekte von Verschwiegenheit und Verlässlichkeit dazu bei, dass bei der Durchführung meiner Gruppendiskussionen möglichst natürliche Gespräche entstanden, die sich durch eine „Herstellung von Selbstläufigkeit“ (Loos und Schäffer 2001, S. 51) auszeichneten. Findet ein solcher möglichst ungezwungener und selbstläufiger Austausch zum Thema statt, dokumentieren sich in der Diskussion Aushandlungsprozesse von rechtswissenschaftlichen Fachkulturen, wie sie auch außerhalb dieser Laborbedingungen stattfinden. Gerade vor dem Hintergrund der Frage, welche Ungleichheitssensiblen Dynamiken in den rechtswissenschaftlichen Fachkulturen bestehen und wie etablierte und außenstehende Studierende konstruiert werden, spielt die Selbstläufigkeit der Gruppendiskussionen für die Qualität der erhobenen Daten eine entscheidende Rolle. Erneut sei erwähnt, dass es dann die Gruppen selbst sind, „die uns zeigen, wo das jeweilige Zentrum, der jeweilige Fokus ihres gemeinsamen Erlebens und damit

die Kollektivität zu suchen ist, von dem her sich dann der Erfahrungsraum der Gruppe, der Kollektivität am sichersten interpretieren lässt." (Bohnsack 2010b, S. 42)

Gleichzeitig konfrontierte mich diese Selbstläufigkeit mit methodologischen Fragen für den Vergleich und die Auswertung von Gruppendiskussionen. So gestaltete ich die Gruppendiskussionen zwar unter der Prämisse der Selbstläufigkeit, musste jedoch gleichzeitig sicherstellen, dass diese weiterhin miteinander vergleichbar waren.

Auch wenn jede geführte Gruppendiskussion einen eigenen Verlauf und eine eigene Dynamik annahm, ließen sich dennoch Diskussionsphasen erkennen, die in jeder Gruppendiskussion durchlaufen wurden. Abgeglichen mit dem Verlaufmodell von Gruppendiskussionen (Spöhring 1989; siehe Abbildung) waren es vor allem die Phasen der Fremdheit zu Beginn der Diskussion und die Phase der Vertrautheit gegen Ende der Diskussionen, die sich besonders deutlich in den Gruppendiskussionen dieser Studie abbildeten.

Phase	Erscheinungsform	mgl. Ursache
1. Fremdheit	Vorsichtige Wendungen <u>Unverbindlichkeiten</u> Rückversicherungen	Unsichere, weil fremde Situation
2. Orientierung	Vorfühlen, stimulierende u. provokative Äußerungen	Wunsch nach Gemein- <u>samkeiten</u>
3. Anpassung	Rücksichtnahme, Nachreden	Bedürfnis nach Zustimmung
4. Vertrautheit	Stellungnahmen, Konsens,	Einstellungen bekannt ergänzende Zwischenrufe Wohlbehagen, Furcht v. Isolierung
5. Konformität	Einheitliche Gruppenmeinung,	Identifizierung, Zurückfallen, Parteinahme Sorge um Gruppen- Zusammenhalt, ggf. Außenseiter
6. Abklingen	der Spannung, Unaufmerksamkeit, Wiederholungen	hergestellte Konformität

Abbildung 6: Ablauf einer Gruppendiskussion nach Spöhring (1989, S.223).

Auf diese wiederkehrenden Phasen von Gruppendiskussionen war ich vorab eingestellt und habe entsprechende Rückschlüsse auf die Gestaltung und Moderation der Diskussionen gezogen. So war in meinen Gruppendiskussionen mit Ad-Hoc-Gruppen zu Beginn von einer „Phase der Fremdheit“ auszugehen und ich begann meine Diskussionsrunden daher mit einer ausführlichen Vorstellungsrunde. Diese hatten die Funktion, die Phase der Fremdheit möglichst schnell zu überwinden.

Die Vorstellungsrunde gestaltete ich mittels sechs Satzvervollständigungen, die reihum beantwortet wurden. Darunter waren Sätze, wie „Ich habe mich für ein Jura-Studium entschieden, weil...“ oder „Ich studiere an der Uni A (beziehungsweise B), weil...“. Durch diese Vorgehensweise signalisierte ich bereits zu Beginn der Diskussion, dass es gewünscht war, spontan und direkt Meinungen und Einschätzungen in die Diskussionsrunde einzubringen und auf die Äußerung der Mitdiskutierenden ebenso spontan einzugehen. Der vorrangige Sinn der Vorstellungsrunden bestand also darin, eine selbstläufige und natürliche Diskussion vorzubereiten. In diesen Einstiegen entstanden dann bereits Wortbeiträge, die die typischen Züge einer Diskussion aufwiesen. So nahmen die Teilnehmenden aufeinander Bezug oder grenzten sich voneinander ab, bestätigten und ergänzten sich.

Dies illustriert beispielsweise die folgenden Vervollständigungen des Satzes „Wenn ich an meine Kommilitoninnen denke, denke ich als erstes an...“:

„Gemischte Gefühle würde ich sagen. Deshalb gemischte Gefühle, weil in Stadt A viele Menschen Jura studieren, die einem gewissen Klischee durchaus entsprechen, das ich nicht unbedingt teilen würde. Aber durchaus, wie das immer so ist, mit der Zeit, das ist ja nichts Jura-spezifisches, sucht man sich die Leute raus mit denen man halt am besten klarkommt. Das funktioniert auch überall und das hat auch hier funktioniert.“ (A1, Absatz 58)

„OK. Und du? Wenn ich an meine Kommilitonen denke, denke ich als erstes an?“

„Ich kann das eigentlich teilen. Also es gibt einen Teil der Kommilitonen, die definitiv einem Klischee entsprechen, oder dem, was ich als Klischeebild im Kopf habe. Ich würde das sogar erweitern, weil es in Stadt A auch, ich sag mal, jetzt ein Stadt A-Klischee-Jurist...Jura-Student gibt. Also zusätzlich. Die klassischen Klischee-Jura-Studenten, sag ich mal, und dazu, sag ich mal, die Stadt A Ökos, die studieren halt auch und ich weiß nicht, ob es die ansonsten noch woanders gibt. Ich hab noch nicht woanders studiert.“ (A1, Absatz 60)

Hier zeigt sich, dass die Teilnehmenden bereits in der Vorstellungsrunde aufeinander Bezug nahmen. So entstanden die ersten Passagen, die tiefe Einblicke in Aushandlungsprozesse der rechtswissenschaftlichen Fachkulturen geben.

Im Anschluss an diese Vorstellungsrunde erfolgte die eigentliche Diskussion. Hier orientierte ich mich – wie oben bereits eingeführt (siehe Kapitel 5.2) – an konzeptionellen Ideen, die Helmut Bremer unter dem Begriff der Gruppenwerkstatt entwickelt hat (Bremer 2001, S. 88).

Anders als in Gruppendiskussionen oftmals üblich, verzichtete ich dabei auf einen Grundreiz (Hinweise zum Grundreiz finden sich bei Lamnek (2005, S. 148), sondern gestaltete die Gruppendiskussion in einer Kombination aus Brainstorming und Metaplantchnik. Hierbei ging es mir wie Bremer darum, die Leistungsfähigkeit des Gruppendiskussionsverfahrens zu erhöhen und durch eine aktive sowie dynamische Interaktion zwischen den Teilnehmenden die Tiefendimensionen der rechtswissenschaftlichen Fachkulturen besser analysieren zu können, indem milieuspezifische Wahrnehmungs- und Denkschemata zutage gefördert werden (Bremer 2001, S. 117–118).

Für die Metaplantarbeit forderte ich die Teilnehmenden auf, jene Aspekte und Assoziationen zu Fachkultur, die ihnen in ihren individuellen Studiererfahrungen als besonders auffällig oder bedeutsam und relevant erscheinen, auf eine Karte zu schreiben. Dazu gab ich ihnen im Rahmen eines Brainstormings ausreichend Zeit.

Niedergeschrieben auf Karten entstand in dieser Phase der Gruppendiskussionen eine spezifische Auswahl an Aspekten und Themen von Fachkultur, die den Teilnehmenden der jeweiligen Diskussion von Bedeutung waren. Diese Aspekte wurden im Anschluss von den jeweiligen Urheber*innen ins „Spiel“ gebracht, also zur Diskussion gestellt. Die, ähnlich wie bei einem richtigen Kartenspiel, „ausgespielten“ Karten wurden so zu einem aktivierenden und spielerischen Strukturelement. Diese Vorgehensweise brachte eine Leichtläufigkeit in die Diskussion, die zur Involviertheit der einzelnen Teilnehmenden beitrug. Im Sprechen und in der Diskussion über die Karten, konstruierte sich dann ein Bild von der erlebter Fachkultur als soziale Praxis und ihren vielschichtigen Bedeutungen.

Beispiele für eingebrachte Karten

* Blickkontakt? * verschwundene Bücher * Ferien in der Bibliothek *
Ledertaschen * 8 Stunden * Durchschnitt * Kommunikation (Diskussion)
* Gruppenbildung * Konkurrenzdenken * Lesen * Stehkragen * 1.-

Semester-Wanderung * Examensball * Mentoringgruppe * Moot-Courts *...

Jede eingebrachte Karte stellte im Diskussionsverlauf folglich einen neuen Diskussionsstimulus dar und auf dem Tisch entstand ein sprichwörtlicher „Haufen“ an Assoziationen und Bedeutungszuschreibungen von Fachkultur. Orientiert an den Erfahrungen von Helmut Bremer sah ich in dieser Form der Diskussionsorganisation die Möglichkeit, eventuelle Verkrampfungen zu lockern, oder Themen zum Ausdruck zu bekommen, die in den Köpfen der Teilnehmenden sind, durch einen Grundreiz jedoch nicht hervorgebracht worden wären (Bremer 2001, S. 103).

Der anfängliche Einwand, dass durch diese Diskussionsorganisation eine Strukturierung in die Gruppendiskussion gebracht wird, die der gewünschten Selbstläufigkeit von Gruppendiskussionen und ihrer möglichst alltagsnahen Kommunikation im Wege steht (Bremer 2001, S. 90), stellte sich bereits in einem Probedurchlauf als unbegründet heraus.

Um die Diskussionen untereinander vergleichbar zu gestalten und um eine ins Stocken geratene Diskussion wieder anregen zu können, hatte auch ich, als Moderator, ebenfalls ein Set an Karten dabei. Diese Karten spielte ich jedoch nur aus, wenn die Themen nicht von den anderen Teilnehmenden genannt wurden, mir diese jedoch aufgrund meines theoretischen Begriffsverständnisses beziehungsweise aufgrund des Diskussionsverlaufes als relevant erschienen. Bei der Auswertung (siehe Kapitel 5.4) wurde berücksichtigt, welche Themen von der Gruppe und welche von der Moderation eingebracht wurden.

Die dargestellten konzeptionellen Vorüberlegungen zielten darauf, zu Gruppendiskussionen zu gelangen, die eine aufschlussreichere Exploration der Aushandlungsprozesse innerhalb von rechtswissenschaftlichen Fachkulturen ermöglichen. Sie stellten mir deutlichere Hinweise auf ungleichheitsrelevante Dynamiken und die Konstruktion von etablierten und außenstehenden Studierenden in Aussicht, als dies Einzelinterviews oder Gruppendiskussionen, ausschließlich angestoßen durch einen Grundreiz, vermögen. Die Gruppendiskussion ist dafür besonders geeignet, da „sie die Ebene der dynamischen Interaktion mit berücksichtigt, durch die die nach der Habitustheorie *latenten* milieuspezifischen Wahrnehmungs- und Denkschemata besser aufgedeckt werden können“ (Bremer 2001, S. 117) und sie verschafft so Zugang zu verborgenen und tieferen Schichten von rechtswissenschaftlichen Fachkulturen.

5.3.3 *Anzahl der Gruppendiskussionen*

Schließlich habe ich in beiden Forschungsfeldern jeweils 6 Gruppendiskussionen durchgeführt. Diese Anzahl war vorab nicht festgelegt, sondern ergab sich aufgrund des Sättigungsprinzips (Glaser und Strauss 2009). So erschienen mir weitere Diskussionen ab dem Moment nicht mehr erkenntnisgewinnend, in dem ich feststellte, dass in den Diskussionen keine weiteren Themen und Aspekte von rechtswissenschaftlichen Fachkulturen aufgeführt wurden. Als ein Indiz für eine „erschöpfte“ Gruppendiskussion, in der alle Themen abschließend behandelt wurden, kann auch die Dauer der Diskussion betrachtet werden. Bei allen Gruppendiskussionen ergab sich eine ähnliche Diskussionsdauer von circa 90 Minuten. Dies fasste ich als einen weiteren Hinweis dafür auf, dass alle Themen und Aspekte erschöpfend diskutiert wurden und ich genug Material vorliegen habe, um die Konstruktionsmechanismen von etablierten und außenstehenden Studierenden und ungleichheitsrelevante Dynamiken in den beiden Fachkulturen sichtbar zu machen.

Eine Auswahl (siehe unten) der geführten Diskussion führte ich einer tiefergehenden Analyse zu. Für diese Auswahl sprachen sowohl forschungspragmatische Gründe, die sich aus der Entscheidung für einen aufwändigen Weg bei der Analyse der Gruppendiskussionen ergeben, als auch der Hergang einzelner Gruppendiskussionen.

So wurde eine Diskussion in der juristischen Fachkultur A von einem „Vielsprecher“ (Lamnek 2005, S. 165) dermaßen dominiert, dass es zu sehr wenigen Redebeiträgen der anderen Teilnehmenden kam. In der juristischen Fachkultur B entpuppte (Lamnek 2005, S. 163) sich eine Gruppe hingegen als eine Gruppe von „Schweigern“ (Lamnek 2005, S. 163; Mangold 1960, S. 17). Hier konnten kaum Erzählungen oder Kontroversen initiiert werden, die sich für eine anvisierte Analyse geeignet hätten und sie blieben daher außen vor.

5.3.4 *Hinweise zu Transkription und Anonymisierung*

Grundlage der vorliegenden Studie sind überwiegend Gruppendiskussionen, die durch sorgfältige Transkription in Texte überführt wurden. Bei dieser Transkription orientierte ich mich an jenem Transkriptionssystem, das Przyborski (2004, S. 331–333) ausarbeitet. Dieses Transkriptionssystem ermöglicht es, auch parasprachliche Äußerungen, wie beispielsweise Intonationen, Wortabbrüche, Pausen oder Lachen, zu erfassen. Parasprachliche Äußerungen wurden jedoch nur transkribiert, wenn sie mir beim Abhören der Tonaufnahmen für die weitere Analyse als bedeutsam erschienen.

Zur Anonymisierung der Teilnehmenden wurde allen Personen einer Gruppendiskussion in der juristischen Fachkultur A ein Buchstabe in alphabetischer Reihenfolge zugewiesen. Allen Personen einer Gruppendiskussion in der juristischen Fachkultur B wurde hingegen eine fortlaufende Ziffer zugeteilt. Dieser Buchstabe beziehungsweise diese Ziffer wurde – je nach selbstgetätigter Geschlechtszuordnung in der Vorab-Umfrage – um die Kleinbuchstaben w (für weiblich) oder m (für männlich) ergänzt³⁴. Zusätzlich erhielten die einzelnen Personen die hochgestellten Abkürzungen ^{AK} für „Akademikerkind“ und ^{FG} für „FirstGenerationStudent“³⁵.

Im Sinne einer besseren Lesbarkeit dieser Studie erhielten alle Teilnehmenden im Anschluss erdachte Namen. Studierende aus akademischen Elternhäusern sind durch einen Namen, der mit dem Buchstaben A beginnt, gekennzeichnet, und Studierende aus nicht-akademischen Elternhäusern mit einem Namen, der mit dem Buchstaben N beginnt. Die erdachten Namen entsprechend dabei der jeweiligen Geschlechtszuordnung. Bei Personen mit Migrationshintergrund habe ich versucht, einen Namen aus dem entsprechenden Kulturkreis zu wählen. Auch bei dieser Vorgehensweise orientiere ich mich an Przyborski (2004, S. 334).

5.4 Auswertung der Gruppendiskussionen

Bei der Auswertung der Gruppendiskussionen entschied ich mich für zwei unterschiedliche Perspektiven auf den Untersuchungsgegenstand und damit für die Anwendung zweier unterschiedlicher Auswertungsstrategien:

- 1) Um herauszufinden, welche Aspekte und Themen von den Studierenden in den Aushandlungsprozessen von Fachkulturen relevant werden, welche Bedeutungen diesen Aspekten und Themen zufallen und ob in diesen Aushandlungsprozessen eine *illusio* entsteht, orientierte ich mich an der dokumentarischen Methode (Bohnsack 1989, 2007; Nohl 2006). Die dokumentarische Methode nutze ich somit, um mehr über die überindividuelle Ebene der Fachkulturen herauszufinden. Dafür ist die dokumentarische Methode zur Auswertung von Gruppendiskussionen, wie ich unten ausführen werde, besonders geeignet, da sie es vermag, den

³⁴ An meiner Studie beteiligten sich keine Menschen, die sich in der Vorab-Umfrage nicht in dieses bipolare Geschlechterordnung einsortieren wollten. Wäre dies der Fall gewesen, hätten die entsprechenden Personen die Markierung d (divers) erhalten.

³⁵ Hier gab es unterschiedliche Möglichkeiten der Bezeichnung (beispielsweise) wären auch ^{AE} (für akademisches Elternhaus und ^{NAE} (für nicht akademischen Elternhaus) denkbar gewesen. Ich habe mich für die oben aufgeführten Abkürzungen entschieden, da sich diese meiner Wahrnehmung nach bei der Analysearbeit besonders schnell auseinanderhalten lassen.

thematischen Verlauf von Gruppendiskussionen nachzuzeichnen und jene Einstellungen und Orientierungen in der Gruppe zu dokumentieren, die für die jeweilige juristische Fachkultur charakteristisch sind.

- 2) Um Erkenntnisse über die Konstruktion von etablierten und außenstehenden Studierenden sowie über ungleichheitsrelevante Dynamiken in den beiden rechtswissenschaftlichen Fachkulturen zu generieren, ist der Intersektionalitätsansatz (Degele und Winker 2007; Winker und Degele 2009) vielversprechend. Dieser ermöglicht es, gesellschaftliche Herrschaftspraktiken, zu denen auch rechtswissenschaftliche Fachkulturen zählen, zu untersuchen und dabei zu begreifen, wie die Verwobenheit von Ungleichheitskategorien auf verschiedenen Ebenen wirksam wird.

Während ich mit der dokumentarischen Methode eher die Ebene der Fachkultur in den Blick nehme, vermag ich mit dem Intersektionalitätsansatz die individuellen Dispositionen der teilnehmenden Studierenden mit den ungleichheitsgenerierenden Strukturen der rechtswissenschaftlichen Fachkulturen in Bezug zu setzen.

Die methodentheoretische Triangulation der unterschiedlichen Auswertungsschritte und beispielhafte Auszüge meiner Interpretationsarbeit habe ich regelmäßig zur Diskussion gestellt. Dazu konnte ich das Promotionskolloquium „Interkulturelle Bildungsforschung“ unter der Leitung von Prof. Dr. Yasemin Karakaşoğlu, das Netzwerk „Intersektionelle Diversity Studies“ unter der Leitung von Dr. Margrit E. Kaufmann – beide an der Universität Bremen – und verschiedene Formate des „Hochschulforschungsnachwuchs“ der Gesellschaft für Hochschulforschung nutzen.

Im Folgenden erläutere und begründe ich, wie ich mich an diesen beiden Auswertungsstrategien orientiert und wie ich sie triangulativ umgesetzt habe. Damit verfolge ich auch das Ziel, dem Gütekriterium der „intersubjektiven Nachvollziehbarkeit“ (Steinke 2008, S. 324) gerecht zu werden.

5.4.1 Orientierungen an der dokumentarischen Methode

Die dokumentarische Methode ist prädestiniert für die Auswertung von Gruppendiskussionen und vielversprechend, um mehr über die Aushandlungsprozesse unter den Jura-Studierenden in den beiden rechtswissenschaftlichen Fachkulturen herauszufinden und ihre *illusio* – ihre Regeln als soziales Feld – nachzuzeichnen. Die dokumentarische Methode ist als ein rekonstruktives Verfahren zu umschreiben, da sie es ermöglicht,

„Einstellungen und Orientierungen von Menschen, die sich in der (auch gesprochenen) Praxis dokumentieren, nachzuzeichnen“ (Nohl 2012, S. 281). Dabei zeichnet sie sich weiter durch eine sequenzanalytische und komparative Vorgehensweise aus.

Ausgangspunkt ihrer Analysen bildet die Unterscheidung zwischen immanentem und dokumentarischem Sinngehalt und die dokumentarische Methode „unterscheidet somit zwischen dem, was wörtlich gesagt wird, der thematischen Entwicklung und Struktur, und dem, was sich über den Fall zeigt beziehungsweise was sich dokumentiert“ (Przyborski 2004, S. 47). Diese grundlegende Unterscheidung spiegelt sich auch in den beiden zentralen Analyseschritten – der formulierenden und der reflektierenden Interpretation – der dokumentarischen Methode wider.

Die Erhebungsmethode der Gruppendiskussionen und die dokumentarische Methode wurden von Ralf Bohnsack (1989) mit dem Ziel verknüpft, Erkenntnisse über kollektive Einstellungen und Orientierungen zu generieren. Dafür bezieht Bohnsack das Konzept des „konjunktiven Erfahrungsraums“ (Mannheim 1980, S. 155) in seine methodologischen Gedanken ein. Dieser konjunktive Erfahrungsraum wird als "Gemeinsamkeiten der Erfahrungen oder – wie es Mannheim auch komplexer fasst – durch Gemeinsamkeiten der Erlebnisschichtung im Zuge des Lebenslaufes“ (Przyborski 2004, S. 48) definiert. Er verbindet diejenigen, die an spezifischen Wissens- und Bedeutungsstrukturen teilhaben und ermöglicht es dabei, das Kollektive losgelöst von der konkreten Gruppe beziehungsweise der konkreten Personen grundlagentheoretisch zu erfassen (Przyborski 2004, S. 49). Auch rechtswissenschaftliche Fachkulturen stellen konjunktive Erfahrungsräume dar, die sich durch verbindende Erfahrungen der einzelnen Jura-Studierenden auszeichnen³⁶. „Jeder Erfahrungsraum hat dabei seine eigene Logik, die es durch die dokumentarische Interpretation zu rekonstruieren gilt“ (Bremer 2001, S. 75). Die dokumentarische Methode vermag es, rechtswissenschaftliche Fachkulturen als kollektive Erfahrungsräume zu öffnen und somit unabhängig von den beteiligten Personen nachzuzeichnen. Um die dokumentarische Methode für die Ziele meiner Studie fruchtbar zu machen, habe ich mich an deren Analyseschritte *thematischer Verlauf*, *formulierende Interpretation* und *reflektierende Interpretation* orientiert.

³⁶ An dieser Stelle muss vorweggenommen werden, dass die einzelnen Jura-Studierenden nicht nur verbindende Erfahrungen machen, sondern eben auch trennende. Um diese Erfahrungen zu fassen und sie an die Zugehörigkeit zu Ungleichheitskategorien rückzubinden, wird die dokumentarische Methode als Auswertungsstrategie um den Intersektionalitätsansatz ergänzt. Dieser wird weiter unten ausgeführt.

1. *Analyseschritt: Thematische Verläufe*

Nach der vollständigen Transkription³⁷ und Anonymisierung der Gruppendiskussionen führte ich eine thematische Analyse der einzelnen Gruppendiskussionen durch. Dazu orientierte ich mich an dem ersten Analyseschritt der Dokumentarischen Methode: der Erstellung von thematischen Verläufen³⁸. Dieser Analyseschritt sieht vor, den vorliegenden Text in „Passagen“ zu unterteilen (Bohnsack 2007, S. 135; Przyborski 2004, S. 50–53). Diese „Passagen“ verstehen sich als Abschnitte der Gruppendiskussionen, in denen *ein Thema* behandelt wird. Die „Passagen“ bilden in der dokumentarischen Methode die „kleinste mögliche Einheit für einzelne Interpretationen“ (Przyborski 2004, S. 50), können jedoch weiter in Oberthemen und Unterthemen untergliedert werden.

Als thematisch abgeschlossene Gesprächsabschnitte stellen die Passagen sicher, dass für die folgenden Analyseschritte ausreichend Kontext beibehalten wird, um den immanenten und dokumentarischen Sinngehalt zu rekonstruieren (Przyborski 2004, S. 50). Zur Identifikation dieser Passagen können inhaltliche und formale Gesichtspunkte herangezogen werden (Przyborski 2004, S. 51–52). Die inhaltlichen Gesichtspunkte leiten zu jenen Themen, „die vorab der empirischen Forschung von den Wissenschaftenden festgelegt wurden“ (Nohl 2006, S. 40). Die formalen Gesichtspunkte zur Identifikation von Passagen führen hingegen zu jenen Themen, die für die Untersuchten selbst besonders relevant sind (Przyborski 2004, S. 52). Da es mir mit diesem ersten Analyseschritt vornehmlich darum ging, jene Themen und Aspekte von rechtswissenschaftlichen Fachkulturen zu identifizieren, die für die Studierenden relevant und von Bedeutung sind, entschied ich mich für die Identifikation von Passagen anhand von formalen Gesichtspunkten. Zu diesen zählten beispielsweise längere Pausen bei Sprecher*innenwechseln. Diese zeigten mir an, dass ein Thema erschöpfend diskutiert wurde und markieren den Übergang zu einem anderen Thema. Den Übergang von einer Passage zur nächsten signalisieren zudem „Fokussierungsmetaphern“. So beschreiben Bohnsack und Schäffer

³⁷ Die dokumentarische Methode sieht die vollständige Transkription von Interviews und Gruppendiskussionen nicht zwingend vor. Nohl (2006, S. 40) und Przyborski (2004, S. 50) schlagen vor, den thematischen Verlauf bereits beim Abhören des Tonträgers durchzuführen und so eine Vorauswahl der relevanten Abschnitte vorzunehmen. Dieses Vorgehen war für meine Studie nicht angemessen, da ich mit meiner Analyse Themen und Aspekte sammeln wollte, die von den Studierenden mit ihren rechtswissenschaftlichen Fachkulturen verknüpft werden. Eine Auswahl nach Relevanz war mir zum Zeitpunkt des Abhörens noch nicht möglich.

³⁸ Die Erstellung von thematischen Verläufen findet bei Bohnsack (2007, S. 134–135) und Nohl (2006, S. 39–41) als ein erster Analyseschritt innerhalb der formulierenden Interpretation statt. Ich orientiere mich jedoch an Przyborski (2004, S. 50–51), die ihn als vorgelagerten Schritt auffasst und nicht der formulierenden Interpretation zuordnet.

Abschnitte in Gruppendiskussionen, die sich durch „eine hohe interaktive und metaphorische Dichte“ (2001, S. 334) und durch eine hohe Integration des Einzelnen in die Gruppendiskussion auszeichnen.

Eine Besonderheit der Gruppendiskussionen dieser Studie war zudem, dass der Wechsel von einer Passage zur anderen regelmäßig dadurch gekennzeichnet war, dass die Teilnehmenden der Gruppendiskussionen eine neue „Themenkarte“ ins Spiel brachten (siehe Kapitel 5.3). Dabei entschieden die Gruppen selbst, wann sie von einem Thema zum anderen übergehen mochten und einigten sich dabei auch in der Gruppe selbst über das folgende Thema. Bei der Identifikation von Passagen richtete sich mein Blick auch speziell auf die thematischen Wechsel und ich konnte analysieren, wie sich die Themen in den verschiedenen Gruppendiskussionen unterschiedlich entwickelten und sich mit unterschiedlichen Ober-, Unter- und Folgethemen verknüpften.

Im Ergebnis dieses ersten Analyseschrittes entstanden tabellenartige, thematische Verläufe der durchgeführten Gruppendiskussionen, die sich als eine Art Inhaltsverzeichnis lesen und verwenden lassen. Sie ermöglichen eine thematische Übersicht und einen thematischen Vergleich zwischen den Gruppendiskussionen. Hierbei muss erwähnt werden, dass ein Thema durchaus mehrmals in einer Gruppendiskussion diskutiert werden kann und die entsprechenden Passagen dann auch mehrmals und gleichbenannt im thematischen Verlauf aufgeführt werden. Dies kann für die besondere Relevanz dieses Themas sprechen und in solchen Fällen ist es besonders aufschlussreich zu analysieren, in welchen Kontexten dieser Aspekt jeweils bedeutsam wurde. Die thematischen Verläufe signalisierten mir zudem den Eintritt einer thematischen Sättigung (siehe Kapitel 5.3., Anzahl der Gruppendiskussionen). Stellte ich fest, dass in einer weiteren Gruppendiskussion keine neuen Themen mehr diskutiert wurden, wertete ich dies als Indiz dafür, dass ich in dieser Fachkultur genügend Gruppendiskussionen geführt habe.

Der Vergleich der thematischen Verläufe führte im Falle dieser Studie zur Auswahl jener Themen und Aspekte von rechtswissenschaftlichen Fachkulturen, die unten (siehe Kapitel 6) nachgezeichnet werden. Dabei wurden jene Themen und Aspekte berücksichtigt, deren Relevanz durch starke Fokussierungsmethoden besonders deutlich wurde und die durchgängig diskutiert wurden, so dass eine komparative Analyse zwischen den beiden Fachkulturen möglich war.

2. *Analyseschritt: Formulierende Interpretation*

Nachdem ich die thematischen Verläufe zu den einzelnen Gruppendiskussionen erstellt habe und über ihren Vergleich jene Themen und Aspekte in den beiden rechtswissenschaftlichen Fachkulturen identifizieren konnte, die für die beteiligten Studierenden relevant sind, führte ich zu den entsprechenden Passagen formulierende Interpretationen durch.

In den beiden zentralen Analyseschritten der dokumentarischen Methode – der formulierenden und der reflektierenden Interpretation - bildet sich jener „Wechsel der Analyseinstellung vom Was zum Wie“ (Bohnsack 2005, S. 73) ab, die Methoden der rekonstruktiven Sozialforschung als ein zentrales Qualitätsmerkmal auszeichnet (Bohnsack 2005, S. 73; Nohl 2006, S. 2). Die formulierende Interpretation nimmt den „Modus verantwortlicher Kommunikation“ (Bohnsack 1983, S. 6) in den Blick und konzentriert sich auf den kommunikativen und immanenten Sinngehalt der festgehaltenen Äußerungen. Mit der formulierenden Interpretation soll folglich jener Teil der Kommunikation festgehalten werden, „der offiziell ist beziehungsweise der öffentlich gemacht wurde“ (Przyborski 2004, S. 54) und somit ein theoretisches Wissen veräußert, das ohne Deutungen oder Zuschreibungen durch andere auskommt.

Mit der formulierenden Interpretation habe ich mich der Frage gewidmet, *was* den einzelnen Passagen thematisch immanent ist und welche Entwicklung sich in ihnen zeigt (Przyborski 2004, S. 47). Dazu habe ich den Inhalt der einzelnen Passagen möglichst knapp reformuliert und in meinen eigenen Worten zusammengefasst. Dabei verfolgte ich das Ziel, den Ursprungstext zu reduzieren und die thematische Struktur der einzelnen Passagen nachzuzeichnen.

Zu den einzelnen Passagen entstanden so zusammenfassende Texte, die eine detaillierte Betrachtung ihrer thematischen Entwicklung und Struktur möglich machten. Diese stellen eine Rekonstruktion und Vergegenwärtigung der Ordnung dar, die während der Gruppendiskussionen durch die Teilnehmenden selbst geleistet wurde (Przyborski 2004, S. 54) und führten mir vor Augen, „dass der thematische Gehalt nicht selbstverständlich, sondern interpretationsbedürftig ist“ (Nohl 2006, S. 41). Neben den thematischen Verläufen erleichterten auch die formulierenden Interpretationen im weiteren Verlauf der Auswertung die komparative Analyse der Gruppendiskussionen. Indem die formulierende Interpretation den immanenten Sinngehalt herauslöst, schärft sie den Blick auf den „Modus

der Gestaltung“ (Bohnsack 1983, S. 6) der festgehaltenen Kommunikation. Dieser ist Gegenstand des folgenden Analyseschrittes.

3. *Analyseschritt: Reflektierende Interpretation*

Die reflektierende Interpretation untersucht schließlich den „Modus der Gestaltung von Kommunikation“ (Bohnsack 1983, S. 6) und hinterfragt dabei *Wie* etwas gesagt wird. Dieser Analyseschritt führte mich über die Untersuchung der Aushandlungsprozesse zur jeweiligen *illusio* – zu den impliziten Regeln der beiden rechtswissenschaftlichen Fachkulturen – und zu Erkenntnissen über die Logiken und Interessen, die ihnen zugrunde liegen.

Mit der reflektierenden Interpretation nahm ich den dokumentarischen Sinngehalt der Gruppendiskussionen in den Blick. Dabei leitete mich die Frage, was sich in dem Gesagten – über den immanenten Sinngehalt hinaus – zeigt. Die reflektierende Interpretation knüpft an die Idee des „konjunktiven Erfahrungsraums“ (Mannheim 1980, S. 155) an. Mit ihr gehe ich davon aus, dass in konjunktiven Erfahrungsräumen jeweils ein spezifisches konjunktives Wissen besteht. Dieses konjunktive Wissen wird in der Theorietradition von Pierre Bourdieu als „praktischer Sinn“ – „als vorweggenommene Anpassung an die Erfordernisse eines Feldes“ (1987, S. 112) – bezeichnet und lässt sich zudem auch als „atheoretisches Wissen“ umschreiben, da „wir in unserer Handlungspraxis darüber verfügen, ohne dass wir es alltagstheoretisch auf den Punkt bringen und explizieren müssten“ (Nohl 2006, S. 5). Diejenigen, die einen konjunktiven Erfahrungsraum teilen, greifen wie selbstverständlich auf diese Wissensbestände zurück und beziehen sich darauf. Dabei sind sie sich über dieses verbindende Wissen selbst nicht zwingend bewusst und es wird daher auch nicht explizit gemacht. Den Studierenden, die ich in den Gruppendiskussionen zusammenbringe, ist folglich ein konjunktives Wissen gemein, das auf der Grundlage des gemeinsamen Erfahrungsraumes ihrer juristischen Fachkultur entstand und auf das sie sich unmittelbar und wie selbstverständlich beziehen. Dieses konjunktive Wissen stellt für die Studierenden einen Orientierungsrahmen dar, den sie sich gegenseitig nicht zu erklären brauchen (Przyborski 2004, S. 55), der jedoch einen großen Einfluss darauf hat, wie einzelne Themen diskutiert, ausgehandelt werden, wie miteinander gesprochen wird.

Um diesen dokumentarischen Sinngehalt – als „ein den Erforschten bekanntes, von ihnen aber selbst nicht expliziertes handlungsleitendes (Regel-)Wissen“ (Bohnsack und Pfaff 2010, S. 4) – aus den transkribierten Gruppendiskussionen im Sinne einer geteilten *illusio* von juristischer Fachkultur zu heben, untersuchte ich Passage für Passage nach

Äußerungen, die „anstelle und im Namen eines vorausgesetzten zugrundeliegenden Musters“ (Garfinkel 1973, S. 199) stehen. Hierzu orientierte ich mich an zwei wesentlichen Zwischenschritten der reflektierenden Interpretation:

Zwischenschritt 1: Textsortentrennung

Der Zwischenschritt der *Textsortentrennung* wird von Arnd-Michael Nohl (2006) in die dokumentarische Methode integriert und geht sequenzanalytisch vor. Dieser Zwischenschritt diente mir dazu, jene Textsequenzen zu identifizieren, die besonders vielversprechend sind, um sie in den anschließend folgenden Analyseschritten – der vergleichenden Sequenzanalyse und der Analyse nach dem Intersektionalitätsansatz (siehe unten) – zu berücksichtigen. Die Textsortentrennung in der dokumentarischen Methode orientiert sich an der Narrationsstrukturanalyse von Fritz Schütze (1983). Bei ihrer Integration in die dokumentarische Methode „gewinnt insbesondere die Unterscheidung der Textsorten Erzählung und Beschreibung einerseits sowie der Argumentation [und Bewertung, Anmerkung des Autors] andererseits eine besondere Bedeutung, da sie, wie Nohl (2006, S. 29) betont, in der Mannheim’schen Differenzierung zwischen kommunikativen und konjunktiven Wissensbeständen eine Entsprechung findet“ (Bohnsack und Pfaff 2010, S. 39).

Nohl (2006, S. 21) geht davon aus, dass in Argumentationen vornehmlich Motive und Gründe für Handlungs- und Geschehensabläufe genannt werden, die der Plausibilisierung gegenüber den Interviewenden dienen. In Bewertungen geben die Sprechenden darüber Auskunft, wie sie zu unterschiedlichen Sachverhalten stehen.

Im Falle von Gruppendiskussionen können sich diese Argumentationen und Bewertungen sowohl an den*die Moderator*in als auch an die anderen Diskussionsteilnehmenden richten. Unter den Diskussionsteilnehmenden werden Argumentationen und Bewertungen – zwar nicht ausschließlich (siehe unten: „Zugzwänge des Erzählens“), aber doch regelmäßig – dann nötig, wenn kein gemeinsamer konjunktiver Erfahrungsraum besteht und somit kommunikatives beziehungsweise theoretisches Wissen ausgetauscht werden muss. Bei der Analyse der Gruppendiskussionen war es für mich daher besonders aufschlussreich zu betrachten, an welchen Stellen sich die Diskutierenden untereinander auf diese Weise erklären mussten, weil sie nicht von einem gemeinsamen Erfahrungshorizont ausgehen konnten. In diesen Fällen schloss ich eine weitere Analyse an, die sich am Intersektionalitätsansatz orientiert (siehe unten). Dies geschah dann, um herauszufinden, ob die unterschiedlichen Erfahrungshorizonte mit den unterschiedlichen individuellen Dispositionen zu erklären sind, die auf die jeweilige juristische Fachkultur treffen. An dieser

Stelle ist darauf hinzuweisen, dass sich auch der geteilte Erfahrungsraum der rechtswissenschaftlichen Fachkulturen, „immer schon in der Überlagerung beziehungsweise wechselseitigen Durchdringung unterschiedlicher (milieuspezifischer) Erfahrungsräume beziehungsweise Dimensionen – beispielsweise bildungs-, geschlechts- und generationstypischer, aber auch alterstypischer, d. h. lebenszyklischer Art“ (Bohnsack 2010a, S. 44) konstituiert.

Waren sich die Diskutierenden untereinander einig, hatten aber gleichzeitig gemeinsam das Gefühl, mir gegenüber Handlungs- und Geschehensabläufe plausibilisieren oder bewerten zu müssen, sprach dies eher dafür, dass ein gemeinsamer konjunktiver Erfahrungsraum unter den Studierenden bestand, dem jedoch ich als Moderator nicht angehörte. Solche Einigkeiten unter den Studierenden, die sich möglicherweise über unterschiedliche Gruppendiskussionen hinweg beobachten ließen, leiteten mich zu charakteristischen Gesichtszügen der beiden Fachkulturen.

Doch lassen sich diese Gesichtszüge der beiden Fachkulturen gerade auch über das konjunktive Wissen der Diskutierenden nachzeichnen. Dieses wird in den Gruppendiskussionen nicht direkt zur Explikation gebracht, sondern muss im Anschluss durch Interpretationsarbeit nachgezeichnet werden. Um dieses konjunktive Wissen der Studierenden über die Bedeutungen ihrer rechtswissenschaftlichen Fachkulturen zu heben, ist ein Blick auf ihre *Erzählungen* und *Beschreibungen* aufschlussreich. Erzählungen und Beschreibungen zeichnen sich dadurch aus, dass sie „nahe der Erfahrung und erlebten Handlungspraxis liegen“ (Nohl 2006, S. 16) und mir so Einblicke in die rechtswissenschaftlichen Fachkulturen eröffnen, wie es sonst nur über die Methode der teilnehmenden Beobachtung möglich ist. Um die verdeckten *illusio* der beiden rechtswissenschaftlichen Fachkulturen als Formen des „atheoretischen“ oder „konjunktiven“ Wissens nachzeichnen zu können, war ich auf die „Darstellungsformen der Erzählung beziehungsweise der Beschreibung angewiesen, weil in diesen die erlebte Handlungspraxis der Akteure nachvollziehbar wird“ (Bohnsack und Pfaff 2010, S. 39). Dabei musste ich bei der Auswertung der Gruppendiskussionen jedoch beachten, dass Erzählungen und Beschreibungen in den seltensten Fällen ohne Argumentationen und Bewertungen als Hintergrundkonstruktionen auskommen (Nohl 2006, S. 22). Nachdem ich Sequenzen als Erzählungen identifiziert habe, weil diese Textsorte im Vordergrund stand, folgte ich bei meiner Auswertung wiederum der Frage, an welchen Stellen sich der Sprechende „Zugzwängen der Erzählung“³⁹ (Kallmeyer und

³⁹ Nohl fasst drei „Zugzwänge des Erzählens“ nach Kallmeyer und Schütze (1977) wie folgt zusammen: „1. Durch den *Detaillierungszwang* wird der Erzähler „getrieben, sich an die tatsächliche Abfolge der von ihm erlebten Ereignisse zu halten und – orientiert an der Art der von ihm erlebten Verknüpfungen zwischen

Schütze 1977) ausgesetzt sah und kam durch diese analytische Abstraktion zu Einschätzungen darüber, was an der Erzählung „vermutlich fallspezifisch und was verallgemeinerbar ist“ (Riemann 2010, S. 47).

Im Kontext von Gruppendiskussionen war zudem weiterführend, zu analysieren, an welchen Stellen der Erzählende durch Nachfragen der Mitdiskutierenden oder durch mich als Moderator in seinem Erzählfluss unterbrochen und dazu aufgefordert wurde, Handlungs- und Geschehens-abläufe zu plausibilisieren oder zu bewerten. Auch dies waren Indizien dafür, dass an diesen Stellen nicht von einem gemeinsamen Erfahrungshorizont des Erzählenden und des Nachfragenden ausgegangen werden kann.

Werden Erzählungen und Beschreibungen hingegen in der Gruppe diskursiv entfaltet, indem sich die Diskutierenden in einem selbstläufigen Wechselspiel gegenseitig bestätigen und ergänzen, so dokumentiert sich in diesen Sequenzen „der Zusammenhang von Kollektivvorstellungen und dahinter liegenden Erlebnisprozessen und Erlebniszusammenhängen, der uns die kollektiven Orientierungen erst verständlich werden lässt“ (Bohnsack 2010b, S. 43).

Folglich legte ich mein Hauptaugenmerk auf jene Passagen, bei denen die jeweilige Gruppe Erzählungen und Beschreibungen kollektiv ausgestaltet hat und betrachtete sie interpretativ auf einer semantischen Ebene. In einem nächsten Schritt führte ich sie hierzu einer komparativen Sequenzanalyse zu.

Zwischenschritt 2: komparative Sequenzanalyse

Nachdem ich die Texte der Gruppendiskussionen in ihrer thematischen Struktur offengelegt, die unterschiedlichen Textsorten markiert und die Gründe für ihre jeweilige Verwendung hinterfragt habe, folgte eine komparative Sequenzanalyse der vorwiegend im Modus der Erzählung abgefassten Passagen auf zwei Ebenen.

den Ereignissen – von der Schilderung des Ereignisses A zur Schilderung des Ereignisses B überzugehen“ (ebd., S. 188).

2. Durch den *Gestaltschließungszwang* wird der Erzähler „getrieben, die in der Erzählung darstellungsmäßig begonnenen kognitiven Strukturen abzuschließen. Die Abschließung beinhaltet den darstellungsmäßigen Aufbau und Abschluß von eingelagerten kognitiven Strukturen, ohne die die übergeordneten kognitiven Strukturen nicht abgeschlossen werden könnten“ (ebd.).

3. Durch den *Relevanzfestlegungs- und Kondensierungszwang* wird der Erzähler „getrieben, nur das zu erzählen, was an Ereignissen als ‚Ereignisknoten‘ innerhalb der zu erzählenden Geschichte relevant ist. Das setzt den Zwang voraus, Einzelereignisse und Situationen unter Gesichtspunkten der Gesamtaussage der zu erzählenden Geschichte fortlaufend zu gewichten und zu bewerten (ebd.)“ Nohl (2006, S. 22–23).

Einerseits führte ich weiter einen – nun in die Tiefe gehenden – thematischen Vergleich zwischen den beiden Fachkulturen durch. Erfolgte dieser im Rahmen der formulierenden Interpretation bereits auf einer formalen Ebene, geschah er nun auf eine semantische Weise und ich untersuchte im Detail, welche gemeinsamen und unterschiedlichen Bedeutungen ein und demselben Thema in den *beiden* rechtswissenschaftlichen Fachkulturen zukamen.

Andererseits diente mir die komparative Sequenzanalyse dazu, zu klären, welche gemeinsamen und unterschiedlichen Bedeutungen ein und demselben Thema in den unterschiedlichen Gruppendiskussionen in *einer* Fachkultur zufließen. Die Vergleiche zwischen den Gruppendiskussionen einer Fachkultur waren aufschlussreich, da ich bei der Zusammenstellung der Gruppendiskussionen den familiären Hintergrund und das Geschlecht der Teilnehmenden zum Kriterium machte (siehe Kapitel 5.3) und somit Rückschlüsse über die Bedeutungen dieser Dispositionen ziehen kann. Im empirischen Teil dieser Arbeit zeichne ich die Konstruktion von etablierten und außenstehenden Studierenden nach und greife dabei auf die Erkenntnisse aus der komparativen Sequenzanalyse zurück.

Die komparative Sequenzanalyse ist ein essenzielles Merkmal der dokumentarischen Methode und der Vergleich von Feldern oder Fällen, „in denen dieselben Themen auf eine andere Art und Weise bearbeitet werden, ist für die dokumentarische Methode konstitutiv“ (Nohl 2006, S. 7).

Die komparative Sequenzanalyse basiert auf der Annahme, dass jede Interpretation an einen Vergleichshorizont gebunden ist, der im Falle eines einzigen Falles oder des ersten Falles nur den Normalitätsvorstellungen des Forschenden – die durch Erfahrungen, Gedankenexperimente, Alltagstheorien oder vorangegangene Forschungen zustande gekommen sind – entsprechen kann (Nohl 2006, S. 49). Diese Interpretationsfolie wird in der komparativen Sequenzanalyse der dokumentarischen Methode durch jene Vergleichshorizonte ersetzt, die sich aus anderen Fällen rekonstruieren lassen (Nohl 2010, S. 101). Von Beginn an war daher bei meiner analytischen Arbeit die Frage bedeutsam, wie ein und dasselbe Thema in den spezifischen Orientierungsrahmen der jeweils anderen Fachkultur oder den spezifischen Orientierungsrahmen einer anderen Gruppendiskussion ausgehandelt worden wäre. Dazu untersuchte ich, wie sich die Aushandlungsprozesse zu ein und demselben Thema in den unterschiedlichen Fachkulturen und Gruppendiskussionen fortentwickelten.

Über den Vergleich dieser Aushandlungsprozesse konnte ich somit Orientierungsrahmen gerade dadurch erfassen und nachzeichnen, dass ich sie in ihrem Umgang mit ein und denselben Fragen voneinander abgrenzte (Nohl 2006, S. 7). Die komparative Sequenzanalyse der dokumentarischen Methode ermöglicht also die Konkretisierung des rekonstruierten Orientierungsrahmens eines Einzelfalls in seiner Spezifik, weil sich damit empirische Vergleichshorizonte eröffnen, die die Spezifik eines Einzelfalls im Interpretationsprozess schärfer hervortreten lassen (Bohnsack und Pfaff 2010, S. 43). Mit der komparativen Sequenzanalyse spürte ich somit impliziten Regelhaftigkeiten auf, die sich über einzelne Sequenzen hinweg in den Fachkulturen und Gruppendiskussionen zeigten und in denen sich somit das Charakteristische der jeweiligen Fachkultur oder Gruppe abbildet.

Dabei musste ich mir immer wieder vor Augen führen, dass rechtswissenschaftliche Fachkulturen eben nicht mit *einem* spezifischen, abgeschlossenen Orientierungsrahmen gleichzusetzen sind, sondern vielmehr die Schnittmenge aus *einer Vielzahl* von nachweisbaren Orientierungsrahmen darstellen, die jedoch – aufgrund der eingebrachten individuellen Dispositionen und Erfahrungen – auch innerhalb einer juristischen Fachkultur deutlich voneinander abweichen können, gleichzeitig aber in unterschiedlichen Aushandlungsprozessen regelmäßig immer wieder zutage treten und argumentative gegeneinander antreten. Diese Grundeinstellung entspricht einer Auffassung von „Kultur als Kompromiss“ und einem Ansatz von Kulturvergleichen, innerhalb deren „die einzelnen Kulturen nicht als abgeschlossene Einheiten verstanden werden, sondern wechselseitig ineinander übersetzbar und damit relationierbar werden“ (Nohl 2010, S. 101).

Im Kontext dieser Studie bestand eine Herausforderung bei der Orientierung an der dokumentarischen Methode in der anvisierten Darstellung und dem Vergleich von zwei rechtswissenschaftlichen Fachkulturen. In der dokumentarischen Methode läuft die komparative Analyse idealtypischer Weise auf eine mehrdimensionale Typenbildung hinaus, bei der Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Fällen in ihrer Verknüpfung mit unterschiedlichen Falldimensionen (wie Generation, Geschlecht etc.) rekonstruiert werden (Nohl 2010, S. 101), darüber hinaus aber zu einer Abstraktion in „(Ideal-)typen“ (Bohnsack und Nentwig-Gesemann 2010, S. 162) führt. Diese Abstraktion läuft zwangsläufig auf eine Dichotomisierung hinaus, die ich mit meiner ethnografischen Herangehensweise an das Forschungsfeld und der Orientierung an der intersektionalen Mehrebenenanalyse vermeiden will. Zudem bietet sich diese Form der Abstraktion weder für das Verstehen und den Vergleich von zwei Fachkulturen noch für ein Verständnis über die

Logiken und Interessen an, die zur Konstruktion von etablierten und außenstehenden Studierenden führen. Daher entschied ich mich gegen eine Typenbildung, ergänzte die komparative jedoch um eine intersektionale Analyse. Dies geschah in der Absicht, mehr über die Wechselwirkung zwischen Fachkultur und den unterschiedlichen Dispositionen der Jura-Studierenden zu erfahren.

5.4.2 *Orientierungen an der intersektionalen Mehrebenenanalyse*

Im Zuge meiner teilnehmenden Beobachtungen, der Durchführung meiner Gruppendiskussionen und ihrer Auswertung haben sich Ungleichheitskategorien an unterschiedlichen Stellen verflüssigt⁴⁰ und eine Analyse entlang einer oder mehrerer Kategorien hätte nicht ausgereicht, um die komplexen Wirkungsweisen von rechtswissenschaftlichen Fachkulturen zu beleuchten. Laut Binder und Hess wiederholt sich diese Erfahrung regelmäßig in ethnografischen Untersuchungen, weil diese „von einem induktiven Vorgehen und der Offenheit gegenüber den Begegnungen im Feld“ leben und dazu auch „das Hinterfragen von a priori gebildeten Categoriesystemen“ (2011, S. 40–41) gehört. Dennoch habe ich mich bereits bei der Frage nach der Bedeutung der familiären Herkunft (siehe Kapitel 1.2.) sowie bei der Zusammenstellung meiner Gruppendiskussionen (siehe Kapitel 5.3.1) für eine Ausrichtung meiner Studie entschieden, die ohne einen Blick auf die Bedeutung der Zugehörigkeit zu Ungleichheitskategorien nicht auskommt. Als Kategorien fasse ich dabei mit Amirpur (2014, S. 79), die sich auf Winker und Degele (2009, S. 37–38) bezieht, die strukturell verankerte Unterscheidung zwischen Gruppen auf, die durch Aufteilungen wie Klasse, Geschlecht und Migration markiert werden. Kategorien werden in rechtswissenschaftlichen Fachkulturen relevant, da ich diese als „sozialstrukturelle Orte der Produktion von Ungleichheit“ (Winker und Degele 2009, S. 39) auffasse. Zugleich zeichnen sie sich dabei durch Eigenschaften aus, die Joan Acker für „inequality regimes“ wie folgt definiert: „(L)ooosley related practices, processes, actions, and meanings that result in and mantain class, gender, and racial inequalities within particular organizations“ (Acker 2006, S. 443).

⁴⁰ Hierfür ein Beispiel: In der Vorab-Umfrage erhalte ich folgende Angaben: Vater (Allgemeine Hochschulreife, absolviertes Studium, Tätigkeit als Oberarzt und Hochschullehrer), Mutter: (Mittlere Reife, Berufsausbildung, Tätigkeit als Krankengymnastin). Aufgrund der Angaben zum Vater nimmt die Person an einer Gruppendiskussion unter Studierenden aus akademischen Elternhäusern teil. In der Gruppendiskussion stellt sich dann jedoch heraus, dass seit Jahren kein Kontakt zum Vater besteht, die Person allein bei der Mutter aufgewachsen ist und zudem auch keine finanzielle Unterstützung durch den Vater erhält.

Der Begriff der Intersektionalität⁴¹ bezeichnet nun ein „Bündel theoretischer Ansätze“ (Lenz 2010, S. 158), denen gemeinsam ist, „dass sie Categoriesysteme als sich kreuzende, überschneidende, überlagernde Linien, Achsen oder Architekturen einer komplexen Macht-Matrix vorstellen und/oder die integrale und interdependente Verwobenheit von Kategorien betonen [...]“ (Binder und Hess 2011, S. 16). Dabei wird eine additive Perspektive auf Kategorien und Machtverhältnisse vermieden, da es eine solche Vorgehensweise nicht vermag, das Spezifische einer Unterdrückungskonstellation⁴² herauszustellen (Walgenbach 2017, S. 64).

Das spezifische Konzept der Intersektionalität und die intersektionale Mehrebenenanalyse nach Winker und Degele (2007; 2009) bieten eine Möglichkeit, die „Verwobenheit von Ungleichheitskategorien auf verschiedenen Ebenen theoretisch zu fassen und im empirischen Forschungsprozess zu analysieren“ (Winker und Degele 2009, S. 15). Dabei begreifen sie Intersektionalität als „kontextspezifische, gegenstandsbezogene und an sozialen Praxen ansetzende Wechselwirkung von ungleichheitsgenerierenden Strukturen (d. h. von Herrschaftsverhältnissen), symbolischen Repräsentationen und Identitätskonstruktionen“ (Winker und Degele 2009, S. 15) und betrachten dabei – angelehnt an Bourdieus Theorie der Praxis – soziale Praxen als Ausgangspunkt und Gegenstand ihrer Analysen (Winker und Degele 2009, S. 63–67).

Dies entspricht meiner Herangehensweise an die Untersuchung von rechtswissenschaftlichen Fachkulturen und dabei insbesondere meiner Entscheidung für zwei Zugänge in die Forschungsfelder (siehe Kapitel 5.2), die ebenfalls auf die Untersuchung von sozialer Praxis ausgerichtet sind.

Ihre intersektionale Mehrebenenanalyse besteht aus acht Schritten, die Winker und Degele in zwei Blöcke unterteilen (Winker und Degele 2009, S. 80). Die Analyseschritte des ersten Blocks dienen der Auswertung einzelner Interviews, wohingegen jene des zweiten Blocks die Analyse aller Interviews eines Forschungsprojektes vorsehen. Ich habe mich bei der Auswertung meiner Gruppendiskussionen ausschließlich am ersten Block orientiert und die drei darunterfallenden Analyseschritte auf den Kontext von Gruppendiskussionen übertragen.

⁴¹ Einen kompakten Überblick über den Intersektionalitätsdiskurs liefert Amirpur (2014, S. 81–86).

⁴² Walgenbach (2017, S. 64) führt als Beispiel hierfür auf, dass man nicht „als Türkin plus Mädchen“ diskriminiert wird, sondern eben als „türkisches Mädchen“.

Die intersektionale Mehrebenenanalyse untersucht das vorliegende Material nach den Wechselwirkungen der drei Ebenen Identitätskonstruktionen, Sozialstrukturen und symbolische Repräsentationen im Feld der sozialen Praxen (Winker und Degele 2009, S. 68–79). Die drei Analyseschritte des ersten Blocks orientieren sich an diesen drei Ebenen.

In einem ersten Schritt sieht die intersektionale Mehrebenenanalyse vor, Identitätskonstruktionen zu beschreiben. Winker und Degele weisen darauf hin, dass sich „Identitäten letztlich nur auf der Grundlage von Differenz konstruieren und nicht jenseits von ihr“ (Winker und Degele 2009, S. 81). Sie begründen dies mit der Erkenntnis Stuart Halls, dass Identität „nur über die Beziehung zum Anderen, in Beziehung zu dem, was sie nicht ist, zu gerade dem, was von ihr ausgelassen ist, konstruiert werden kann; in Beziehung zum dem, was das konstitutive Außen genannt wurde“ (Hall 2004, S. 171). Im Falle meiner Gruppendiskussionen ließ sich dieses „konstitutive Außen“ auf zwei unterschiedlichen Ebenen beobachten und beschreiben. So waren die Teilnehmenden zum einen darauf angewiesen, sich innerhalb der spezifischen Konstellation der Gruppendiskussion zu verorten, zum anderen entwickelte sich im Verlauf der Diskussionen eine Position der Gruppe gegenüber den Anderen – im Sinne des nicht anwesenden Rests der Studierenden in der jeweiligen juristischen Fachkultur –, die als Identität der Gruppe beschrieben werden kann. Die Situation der Gruppendiskussion erlaubte es also zu untersuchen, welche Binnendifferenzierungen von Identitätskonstruktionen innerhalb der einzelnen Gruppen sichtbar wurden und auf welche Außendifferenzierungen sich die einzelnen Gruppen im Diskussionsverlauf einigten. Dabei leiten sich die Kategorien, die zur Identitätsbildung bedeutsam werden, induktiv aus dem Material ab und sind somit grundlegend in ihrer Anzahl offen gehalten (Degele und Winker 2007, S. 6). Zu Beginn jeder Diskussion habe ich den Teilnehmenden jedoch offengelegt, nach welchen Kriterien ich die Gruppe zusammengestellt habe (siehe Kapitel 5.3.1). Damit stieg die Wahrscheinlichkeit, dass in der Diskussion die Differenzkategorien familiäre Herkunft und Geschlecht expliziert werden. Gleichzeitig war ich mir bei der Auswertung des Materials darüber bewusst, dass Privilegierte keine Privilegien thematisieren (Winker und Degele 2009, S. 82) und manche Differenzierungen als selbstverständlich gelten und daher auch nicht diskutiert werden. Gleichzeitig konnten bei der Auswertung unerwartete weitere Differenzkategorien in Erscheinung treten, die bei der weiteren Auswertung berücksichtigt wurden.

In einem zweiten Schritt sehen Winker und Degele vor, symbolische Repräsentationen zu identifizieren und suchen dementsprechend nach Verallgemeinerungen in den Aussagen, die Werte und Normen zum Ausdruck bringen (Winker und Degele 2009, S. 84). Es

geht ihnen dabei darum, hegemoniale Normen und Stereotype herauszuarbeiten, „die Individuen täglich performativ hervorbringen, die zur eignen Subjektivierung beitragen und gleichzeitig Macht- und Herrschaftsverhältnisse stützen“ (Degele und Winker 2007, S. 9). Um diese symbolischen Repräsentationen zu identifizieren, eignen sich Gruppendiskussionen auf besondere Art und Weise. Dies gilt, da sie es vermögen, ein selbstläufiges Gespräch – zwar unter Laborbedingungen – zu evozieren, in denen sich die Teilnehmenden mit einer hohen Wahrscheinlichkeit so verhalten, wie sie es auch in einer Diskussion unter Jura-Studierenden außerhalb der Erhebungssituation tun würden und damit auch ihre originären Normen und Werte einer Untersuchung zugänglich machen. Gleichzeitig lässt sich dieser Analyseschritt mit der komparativen Analyse der dokumentarischen Analyse verknüpfen (siehe Kapitel 5.4.1). Symbolische Repräsentationen, die in einer Gruppendiskussion unter den Jura-Studierenden geteilt werden, können ebenfalls als konjunkatives Wissen aufgefasst werden, mit denen sich gemeinsame Orientierungsrahmen nachzeichnen lassen.

Mit ihrem dritten Schritt fahnden Degele und Winker nach Bezügen der Identitätskonstruktionen zur Sozialstruktur. Dabei orientieren sie sich – erneut – an Bordieu; diesmal jedoch an seinem *Habitus- und Feldkonzept* sowie an den Wechselwirkungen von *structures* und *agency* bei Giddens (1995). Sie tun dies mit der Absicht aufzuzeigen, dass Personen in ihren sozialen Praxen nicht nur Identitäten konstruieren, sondern gleichzeitig auf soziale Strukturen verweisen, innerhalb derer sie handeln und diese damit (re)produzieren (Winker und Degele 2009, S. 85). In diesem Sinne analysierte ich die Gruppendiskussionen dahingehend, welchen Einfluss die äußere Struktur der Fachkultur auf das alltägliche Handeln der einzelnen Studierenden hat und welche Identitätskonstruktionen von dieser Struktur profitieren oder aber benachteiligt werden. Dies geschah vor dem Hintergrund der Forschungsfragen, inwiefern sich in den Aushandlungsprozessen der beiden rechtswissenschaftlichen Fachkulturen etablierte und außenstehende Studierende herausformen und welche Bedeutung bei deren Konstruktion der familiären Herkunft zufällt.

In einem vierten Schritt habe ich – ebenfalls mit Winker und Degele (2009, S. 86–90) – die Wechselwirkungen zentraler Kategorien auf den drei Ebenen untersucht. Dazu ging ich der Frage nach, welche Differenzkategorien auf der Ebene der Identitätskonstruktionen besonders relevant werden. Im Anschluss konnte ich verfolgen, ob diese Differenzkategorien auch auf den Ebenen der Sozialstrukturen und der symbolischen Repräsentationen bedeutsam werden. In diesem letzten Schritt des ersten Blocks der intersektionalen Mehrebenenanalyse geht es Winker und Degele „um eine Art Zusammenschau der

analysierten sozialen Praxen einer Person oder Gruppe“ (2009, S. 88). Dieses Vorgehen zielt dabei darauf, die „Durchkreuzungen diverser Kategorien auf den verschiedenen Ebenen zu untersuchen“ und stellt damit die zentrale Absicht der intersektionalen Mehrebenenanalyse in den Mittelpunkt.

Der folgende zweite Block der intersektionalen Mehrebenenanalyse sieht in einem ersten Schritt vor, die nun beschriebenen Identitätskonstruktionen zu vergleichen und – ähnlich einer (Ideal-)Typenbildung (siehe Kapitel 5.4.2) – zu clustern. Auf die Analyseschritte dieses zweiten Blocks habe ich verzichtet, da eine Typisierung immer mit dem Verlust von differenzierten Informationen einhergeht (Geißel 2011, S. 26). Die Untersuchung von rechtswissenschaftlichen Fachkulturen anhand von Gruppendiskussionen bietet jedoch die Chance, die Komplexität des Wechselspiels zwischen Fachkulturen und Jura-Studierenden in der Darstellung der Forschungsergebnisse beizubehalten. Indem ich mich auf zwei Fachkulturen konzentriere und die Aushandlungsprozesse in ihnen nachzeichne, kann ich im Anschluss darstellen, wie diese Wirkungsmächte für die einzelnen Studierenden – völlig „untypisch“, wie sie mit ihren individuellen Dispositionen nun mal sind – bedeutsam werden.

6 Rechtswissenschaftliche Fachkulturen – Empirische Betrachtungen

6.1 Einleitende Verortungen in Stadt und Universität

Dieses Kapitel dient der Einleitung in den empirischen Teil der Studie. In Rückbezug auf das Kapitel 5.1 verorte ich die beiden rechtswissenschaftlichen Fachkulturen in Stadt und Universität und weise sie dabei als zwei kontrastive Felder aus. Ich skizziere ihre Umfelder, indem ich Stadt und Universität portraitiere und dabei Informationen zu den Aspekten Universitätsgeschichte und -typ sowie geografische Integration der Universität gebe. Außerdem gehe ich auf die Zusammensetzung der Studierendenschaft im jeweiligen juristischen Studiengang und auf die Reputation der beiden Studiengänge ein.

6.1.1 Verortungen der Fachkultur A

Die juristische Fachkultur A⁴³ siedelt sich an einer Universität an, die auf eine über 500-jährige Geschichte zurückblickt. Sie kann als eine klassische Universität (siehe Kapitel 3.2.3 beziehungsweise Alheit 2009, S. 9) aufgefasst werden. Auf den Seiten der Universität im Internet wird sie als eine Volluniversität (zum Begriff siehe Kapitel 2.1) portraitiert. Dies wird mit ihrer Fächervielfalt und der Verknüpfung von Forschung und Lehre begründet. Die Universität befindet sich in einer Stadt, deren Bevölkerung zu großen Teilen als bildungsbürgerlich beschrieben werden kann. Sie ist von einem ländlichen Umfeld umgeben. Meine Eindrücke zum städtischen Umfeld und zur geografischen Integration der Universität in die Stadt schreibe ich mit folgenden Worten in mein Forschungstagebuch nieder:

„Ich verlasse den Hauptbahnhof zu Fuß und folge einer Hauptstraße, die zahlreiche Geschäfte säumt. Die breiten Bürgersteige sind sehr belebt und mir fallen viele Menschen auf, die ich für Studierende halte. Denen folge ich einfach mal. In einem Café sitzen viele junge Menschen, die sich angeregt unterhalten. Alter, Klamotten und Accessoires wie Laptops, Rucksäcke und Fahrräder assoziiere ich sofort mit studentischer Stadtkultur. Auf der anderen Straßenseite, der erste Hinweis darauf, dass die Universität nicht mehr weit sein kann. Eine Universitätsbuchhandlung verweist in ihrem Schaufenster auf eine lange Tradition. Ich laufe weiter. Jetzt gibt es kein Vertun mehr. Die Fahrraddichte steigt, junge Männer und Frauen mit markanten Brillen, die mit Büchern auf ein Gebäude zuströmen. Das muss ein Gebäude der Uni sein.“
(Auszug Forschungstagebuch Fachkultur A)

⁴³ Im Folgenden werde ich neben den Fachkulturen A und B auch die jeweils umgebenden Universitäten und Städte mit A oder B bezeichnen und so eindeutig einer der beiden Fachkulturen zuordnen.

Bei der Universität handelt es sich um eine Stadt-Universität, deren Gebäude und Einrichtungen sich über das gesamte Stadtgebiet verteilen. Entsprechend ihres Alters befinden sich wichtige Institutionen der Universität in alten, ehrwürdig anmutenden Gebäuden. Dies gilt auch für die juristische Fakultät, die juristische Bibliothek und für das Audimax. Juristische Fakultät, die juristische Bibliothek und das Audimax sind in beiden Fachkulturen wichtige Anlaufstationen für die Jura-Studierenden. Sie werden regelmäßig besucht und prägen somit ihr Studium.

Die Universität, die die Fachkultur A beherbergt, spielt eine bedeutsame Rolle für die Identität der Stadt und gilt als ein wichtiger Wirtschaftsfaktor. Hinzu kommen außeruniversitäre Forschungseinrichtungen, wie beispielsweise bekannte Institute und Labore, die das Image der Stadt als einen Ort der Wissenschaft ebenfalls prägen.

In der Innenstadt richten sich Cafés und Restaurants mit ihren Angeboten an Studierende und werden von ihnen frequentiert. Universitätsbuchhandlungen befinden sich in den Fußgängerzonen und Plakate für Partys der Fachschaften oder öffentliche Vorträge an der Universität verteilen sich über das Stadtzentrum. Der Anteil der Studierenden an der Gesamtbevölkerung ist hoch, das Stadtbild wird von ihnen geprägt.

Die Anzahl der Studierenden im Fach Rechtswissenschaft ist im Forschungsfeld A etwas kleiner als im Forschungsfeld B. Im juristischen Studiengang ist annähernd die Hälfte der Studierenden weiblich. Diese Geschlechterparität spiegelt sich jedoch nicht unter den Lehrenden des juristischen Studiengangs wider, denn die meisten Professuren sind von Männern besetzt.

In Rankings wird der juristische Studiengang dieser Universität mit guten Platzierungen bedacht und es wird mit Stolz auf diese verwiesen (siehe Kapitel 6.2.2). Auch im CHE Ranking ist der juristische Studiengang regelmäßig gut platziert und bekommt dort eine gute *Studiensituation* und eine gute *Forschungsreputation* bescheinigt. Der gute Ruf der juristischen Studiengänge zeigt sich auch in den Zugangsbedingungen zum Studium: Um an der Universität A ein Jura-Studium aufnehmen zu können, bedarf es regelmäßig einer deutlich besseren Allgemeinen Hochschulreife als an der Universität B.

Aufgrund der bildungsbürgerlichen Stadt, die die Fachkultur A beheimatet, und gestützt auf Einschätzungen in persönlichen Gesprächen vor Ort⁴⁴, ging ich vor Beginn meiner Forschung von einer relativ geringen Heterogenität unter den Jura-Studierenden aus. Im

⁴⁴ Dies habe ich in beiden Forschungsfeldern vorab mit den Studiendekann*innen und Studierendenvertreter*innen geführt.

Zuge meines Forschungsprozesses wurde diese Einschätzung durch meine teilnehmenden Beobachtungen und durch Äußerungen in den Gruppendiskussionen bekräftigt. Dies macht die ausgewählte Fachkultur vor allem vor dem Hintergrund meiner Frage, wie etablierte und außenstehende Studierende konstruiert werden, besonders vielversprechend, da untersucht werden kann, welche Aushandlungsprozesse hierzu unter Studierenden geführt werden, die tendenziell einer ähnlichen Herkunftskultur entstammen.

6.1.2 Verortungen der Fachkultur B

Die juristische Fachkultur B befindet sich an einer Universität, die erst vor einigen Jahrzehnten gegründet wurde. Sie lässt sich der Gruppe der Reformuniversitäten zuordnen (siehe Kapitel 2.1 und 3.2.1 beziehungsweise Alheit 2009, S. 9). Auf ihren Seiten im Internet wird sie – mit Verweis auf ihr Fächerspektrum und ihre Interdisziplinarität – ebenfalls als Volluniversität bezeichnet (zum Begriff siehe Kapitel 2.1). Die Universität befindet sich in einer Stadt, die eine industrielle Geschichte aufweist und heute als Dienstleistungsstandort gilt. Sie liegt in einem Ballungszentrum und ist somit von weiteren Städten umgeben.

Meine Eindrücke zum städtischen Umfeld und zur geografischen Integration der Universität in die Stadt schrieb ich mit folgenden Worten in mein Forschungstagebuch nieder. Auch hierbei greife ich auf die Dokumentation meines Weges vom Hauptbahnhof der Stadt zur Universität zurück:

„Ein Schild, das mich auf die U-Bahnlinie zur Universität hinweist, ignoriere ich erst einmal und verlasse den Hauptbahnhof in Richtung Fußgängerzone. Ich möchte einen Eindruck von der Stadt bekommen. (...) In der Fußgängerzone entdecke ich die üblichen Handelsketten, die mittlerweile in keiner Stadt mehr fehlen. Einkaufsstützen bezeugen, dass die Menschen, die mir über den Weg laufen, in diesen Läden waren. Ich habe Durst und kaufe mir eine Flasche Wasser. (...) Nichts, das mich hier an Studierende oder das Studieren erinnert. Ich gehe zurück und nehme die U-Bahn zur Uni. Schon in der Bahn herrscht ein anderes Bild. Es sind kaum mehr ältere Menschen da, dafür Accessoires, die ich mit Studierenden verbinde. Ich belausche Gespräche, die sich um das Studium drehen. Die Bahn wird von Station zu Station voller und voller. Als ich die Bahn in einer Menschenmenge verlasse, erkenne ich die Gebäude der Universität, die ich auf der Homepage gesehen habe“ (Auszug Forschungstagebuch Fachkultur B).

Bei der Universität handelt es sich um eine Campus-Universität, deren Gebäude sich auf einem relativ begrenzten Raum außerhalb des Stadtzentrums wiederfinden. Auf Grund dieser Lage, abseits des Stadtkerns, prägt die Universität nicht das Stadtbild. Die meisten

Gebäude auf dem Campus sind im Zuge der Universitätsgründung entstanden und die Architektur zeichnet sich durch eine schlichte Funktionalität aus. Dies gilt auch für die juristische Fakultät, die juristische Bibliothek und für das Audimax. Der Campus bildet gewissermaßen einen eigenen Stadtteil: Hier begegnet man neben den Institutionen der eigentlichen Universität auch zahlreichen Dienstleistungsanbietern und Einzelhändlern. Dazu zählen beispielsweise Frisörsalons, Copy Shops, (Universitäts-)Buchhandlungen, Supermärkte, Versicherungsanbieter und Schreibwarenläden. Auf dem Campus bleiben die Studierenden und die Angestellten der Universität und angesiedelten Geschäfte weitestgehend unter sich.

Der Anteil der Studierenden an der Gesamtbevölkerung ist mit dem im Forschungsfeld A vergleichbar. Jedoch spielt die Universität eine geringere Rolle für die Identität der Stadt.

Die Anzahl der Studierenden im Fach Rechtswissenschaft ist im Forschungsfeld B größer als im Forschungsfeld A. Auch hier ist ungefähr die Hälfte der Studierenden weiblich und auch in diesem juristischen Studiengang sind die Professuren zum größten Teil an Männer vergeben.

In Rankings schneidet der juristische Studiengang oftmals nicht allzu gut ab. Dies spiegelt sich auch im weiteren Verlauf der Forschung in der Reputation des Studiengangs wider, die die Teilnehmenden meiner Gruppendiskussionen ihrem eigenen Studiengang zuweisen (siehe Kapitel 6.1.2). Auch im CHE-Ranking landet die Universität in Bezug auf die *Studiensituation Gesamt* in der Schlussgruppe und in Bezug auf die *Forschungsreputation* im Mittelfeld.

Um an dieser Universität ein juristisches Studium aufzunehmen, reicht ein schlechteres Abitur aus, als es für den oben beschriebenen Studiengang im Forschungsfeld A gilt.

Im Gegensatz zu einer relativ geringen studentischen Heterogenität in der juristischen Fachkultur A, ging ich vor meiner Forschung von einer hohen Heterogenität unter den Studierenden im juristischen Studiengang des Forschungsfeldes B aus. Diese Annahme begründet sich aus dem Umfeld eines Ballungszentrums, das historisch durch den Zuzug von Menschen geprägt wurde, die hauptsächlich in der Industrie – und somit in einem nicht-akademischen Feld – Arbeit fanden. Dies macht den Vergleich mit der juristischen Fachkultur A in Bezug auf ungleichheitsrelevante Dynamiken unter Studierenden vielversprechend.

Im nächsten Kapitel wechsele ich zu den Wahrnehmungen der Studierenden zu ihrer jeweiligen Fachkultur. Folglich werden nun Aushandlungsprozesse aus den Gruppendiskussionen nachgezeichnet und zu einer thematisch sortierten Darstellung gebracht.

6.2 Rahmen von rechtswissenschaftlichen Fachkulturen

6.2.1 Stadt

Anschließend an die „Einleitenden Verortungen in Stadt und Universität“ bündele ich in diesem Kapitel jene Aushandlungsprozesse, die die Studierenden in den Gruppendiskussionen zu ihren Studienstädten geführt haben. In der Vorstellungsrunde und somit zu Beginn der Gruppendiskussionen bat ich meine Forschungspartner*innen um Vervollständigung des Satzes „Ich studiere an der Uni A oder B, weil...“. Daraus haben sich Diskussionspassagen entwickelt, in denen die Studierenden gemeinsam auf ihre Studienentscheidungen zurückblicken und diese unter anderem hinsichtlich des Studienorts aushandeln. Aushandlungsprozesse zum Studienort finden sich jedoch nicht nur zu Beginn der Diskussionen wieder. Dieses Thema wurde auch in den weiteren Diskussionsverläufen regelmäßig aufgegriffen und dabei mit anderen Themen, so besonders deutlich mit jenen des Wohnens und der Studienfinanzierung verknüpft (siehe Kapitel 6.5.1 und 6.5.2). Die Stadt wird so zu einem Rahmen, in den sich die juristische Fachkultur einfügt.

Die jeweils einzigartigen Kulturen von Städten prägen die Lebensphase des Studiums und damit die Fachkulturen unter den Studierenden. Sie werden so zu einem bedeutsamen Rahmen von Fachkulturen. Soziologisch kann Stadt als „soziales System, als strukturiertes Geflecht von Beziehungen zwischen Menschen, Gruppen und Institutionen“ (Häußermann und Siebel 2004, S. 217) thematisiert und betrachtet werden. Jede Stadt verkörpert menschliche Kultur und Gesellschaft dabei auf ihre je eigenen Weise (Flade 2015, S. 22). Es sind folglich die Lebensstile, Gewohnheiten und Traditionen, die den Charakter oder den Stil einer Stadt prägen. In Anlehnung an Bourdieu beschreibt Lindner die Kultur einer Stadt „als Objektivierung und Naturalisierung vergangener wie gegenwärtiger sozialer, ökonomischer und kultureller Verhältnisse“ (Lindner 1998, S. 260) und verweist auch damit auf die Einzigartigkeit der Kultur, die eine Stadt jeweils hervorbringt.

Im Zuge der Studienentscheidung geht von den umgebenden Städten der Universitäten und Hochschulen eine Anziehungskraft aus, die die Studierenden in ihrer Studienentscheidung berücksichtigen. Dabei spielen Lebenserfahrungen in der Stadt und antizipierte Vorstellungen vom Leben in der jeweiligen Stadt eine Rolle. Ein Blick auf die Beziehung der Studierenden zu ihrer Stadt, gibt Einblicke in die Lebensgefühle, die Studierende mit

ihrem Studienort verbinden und macht deutlich, unter welchen Bedingungen und in welchem Rahmen die jeweilige juristische Fachkultur situiert ist.

Die umgebende Stadt der Fachkultur A

Ausgeprägte studentische Kultur – In einer „wunderschönen Stadt“

In der Gruppendiskussion A1, die unter drei männlichen Studierenden aus akademischen Elternhäusern geführt wird, erklärt Anton zu Beginn der Vorstellungsrunde seine Studienentscheidung aus. Dabei geht er besonders eindrücklich auf die Bedeutung der Stadt A für seine Studienentscheidung ein und macht deutlich, wie die Stadt seine Studienerfahrungen prägt:

„Dann habe ich mir (Stadt A) angeguckt und finde es einfach von der Größe her, wie von der Atmosphäre einfach perfekt. Weil ich gesagt habe, ich will fürs Studium, obwohl ich (Stadt X) zum Beispiel liebe und super gut finde, kann ich sie mir für das Studium nicht vorstellen. Weil ich total überfordert wäre, angesichts der Anzahl an Möglichkeiten, die du da quasi jeden Tag hast. Und für eine mittlere Stadt, finde ich (Stadt A) einfach super gut. Sie hat die richtige Größe. Also sie ist noch gemütlich, aber hat trotzdem noch so ein studentisches Leben (...). Es ist Leben drin. Das ist das, was man (Stadt Y) so ein bisschen nachsagt, dass es zwar eine coole Studentenstadt ist, aber dass es, sobald du in den Semesterferien dort bleibst, bist du einfach alleine. (...) (Stadt A) ist da so eine gemütliche Mischung, aus kleiner gemütlicher Uni-Stadt, aber trotzdem mit studentischem und aktivem Leben" (A1, Absatz 35).

Mit der „Atmosphäre“ am Studienort spiegelt sich in dieser Aussage ein Entscheidungsfaktor wider, den Hachmeister et al. in einer Befragung von Schüler*innen als jenen Aspekt herausstellen, der für die Befragten die bedeutsamste Rolle bei ihrer Studienentscheidung spielt (Hachmeister et al. 2007, S. 61). Bei dem Vergleich dieser Befragung mit meiner Studie ist zu beachten, dass diese Schüler*innen über eine Studienentscheidung sprechen, die noch in der Zukunft liegt. Dies bedeutet, dass nicht alle Schüler*innen, für die die Atmosphäre am Studienort von hoher Bedeutung ist, sich auch für einen Studienort entscheiden können, dem sie diese Eigenschaft zusprechen. In den Gruppendiskussionen unter meinen Forschungspartner*innen und im oben aufgeführten Auszug wird die Stadt A jedoch als ein Studienort ausgewiesen, an dem sich der Wunsch nach einem Studienort mit einer anziehenden Atmosphäre realisieren ließ.

Die Atmosphäre und das Leben an seinem Studienort umschreibt Anton mit den Adjektiven „gemütlich“, von „mittlerer“ Größe, „studentisch“ und „aktiv“. Mit dem Adjektiv „studentisch“ verweist er so auf eine ausgeprägte „studentische Kultur“, die

fächerübergreifend das Leben der Studierenden in Stadt A prägt. In seinen Ausführungen grenzt er die Stadt A von der Stadt X ab. Diese zeichnet sich für ihn durch ein zu hohes Angebot an Freizeitbeschäftigungen aus. Hier rechnet er mit Ablenkungen und kann sich nicht vorstellen, dass sich diese Stadt für ihn mit einem fokussierten Studium verbinden lässt. Auch die Stadt Y, die so wenig zu bieten hat, dass die Studierenden in den Semesterferien nach Hause fahren, kommt für ihn nicht als Studienort in Frage. In den Aussagen von Anton zeigt sich das Bild eines Studienortes, der es zum einen erlaubt, fokussiert zu studieren. Zum anderen bietet die Stadt ein aktives studentisches Leben an. Für Anton geht der Beginn des Studiums mit dem Wegzug aus dem Elternhaus einher. Für diese neue Lebensphase wünscht sich Anton einen Studienort, den die Studierenden nicht in den Semesterferien verlassen, um zu ihren Eltern zurückzukehren. Darin spiegelt sich wider, dass sich Anton sowohl auf sein Studium als auch auf den Studienort einlassen und eine neue Lebensphase beginnen möchte.

Die anderen beiden Diskutanten begleiten diese Ausführungen mit durchgehender non-verbaler Zustimmung und markieren damit die Aussagen als konjunktives Wissen, das von ihnen geteilt und bestätigt wird. Auch Amadeus und Alexander sind für ihren Studienbeginn bei ihren Eltern ausgezogen. Für Amadeus fiel auch deshalb die Wahl auf Stadt A, da seine

„Freundin hier bereits gewohnt und gearbeitet hat“ (siehe A1, Absatz 37).

Alexander begründet seine Entscheidung darüber hinaus mit dem Argument:

"Bei mir ist es so, ich komme aus der Nähe und war vorher schon mit Stadt A so ein bisschen verbandelt, über den Sport. Also, ich bin hier dann die letzten zwei Jahre meiner Schulzeit, bin ich hier zum Training hergependelt" (A1, Absatz 40).

In beiden Aussagen wird deutlich, dass bei der Entscheidung für die Stadt A als Studienort, neben dem Studium weitere Aspekte der Lebensgestaltung berücksichtigt werden konnten. So verknüpft sich für Amadeus der Studienbeginn mit der Möglichkeit, gemeinsam mit seiner Freundin in einer Stadt zu leben und Alexander kann so seinen Sport weiter betreiben.

Aus der Gruppendiskussion A2, an der drei weibliche Studierende aus akademischen Elternhäusern beteiligt sind, lässt sich ebenfalls ein verbindendes Bild über die Stadt A ableiten. Dieses zeigt sich jedoch etwas impliziter als in der Gruppendiskussion A1. So geht dieses Bild aus den Wortbeiträgen hervor, die auf den Ausruf von Astrid folgen:

„Und wegen der Stadt! Die Stadt ist wunderschön!“ (A2, Absatz 23).

Astrid begründet ihre Entscheidung außerdem mit Empfehlungen aus dem „Verwandtenkreis“ (A2, Absatz 23), die dazu führten, dass die Stadt A für sie einen Ort darstellt, der sich für die Lebensphase des Studiums gut eignet und über eine Universität mit gutem Ruf verfügt (siehe Kapitel 6.2.2). Damit markiert sie eine familiäre Ressource, auf die sie bei ihrer Studienentscheidung zugreifen konnten. Das in „wunderschön“ enthaltene Adjektiv „schön“, wird von der folgenden Diskutantin Anna aufgegriffen und durch einen Vergleich bestärkt. Sie betont, dass sie die Stadt A „schöner fand als (Stadt X)“ (A2, Absatz 24). Zum Vergleich zieht sie dabei eine Stadt heran, die von der Größe, dem Alter der ansässigen Universität und dem Ruf des juristischen Studiengangs durchaus sehr ähnlich positioniert ist. Damit präsentiert sie sich als Studierende, die sich zwischen vergleichbaren Studienangeboten für jenes Angebot entschieden hat, das sich in der für sie schöneren Stadt A realisieren ließ. Zwar greift sie damit die Argumentation ihrer Vorrednerin auf, doch wird weiter nicht expliziert, was sich hinter dem Adjektiv „schön“ als geteiltes Wissen verbirgt. Aus dem weiteren Verlauf der Gruppendiskussion A2 lässt sich jedoch ableiten, dass es die ausgeprägte studentische Kultur und das vielfältige Freizeitangebot (siehe Kapitel 6.2.2) der Stadt A sind, das sie für die drei Diskutant*innen zu einem „wunderschönen“ beziehungsweise „schönen“ Studienort macht. Amelie merkt zur Stadt A abschließend an, dass sie „schon immer nach Stadt A zum Studieren wollte“ (A2, Absatz 25). Implizit bekräftigt Amelie mit dieser Aussage die Bewertungen von Stadt A durch ihre Vorredner*innen und die Gruppe reagiert mit einem gemeinsamen und verbindenden Lachen. Zudem macht Amelie deutlich, dass sie sich mit einem Studium in der Stadt A einen persönlichen Wunsch erfüllen konnte.

In der Gruppendiskussion A3 versammelten sich 4 Studierende aus nicht-akademischem Elternhaus. Nesim nennt zu Beginn der Vorstellungsrunde einen pragmatischen Grund für seine Entscheidung, in der Stadt A ein Studium aufzunehmen: Er studiert in der Stadt A, weil er dort aufgewachsen ist und somit bereits vor Studienbeginn dort gewohnt hat (A3, Absatz 22). Anders als beispielsweise für die Studierenden in der Gruppendiskussion A1 geht für Nesim der Studienbeginn nicht mit dem Auszug bei den Eltern einher. Nesim ist im Vergleich zu meinen anderen Forschungspartner*innen in der Stadt A etwas älter und hat bereits ein erstes Studium in einer anderen Stadt abgeschlossen. Der Studienbeginn des Fachs Rechtswissenschaft stellt für ihn insofern keine neue Lebensphase dar, als dass er bereits die Lebenserfahrung eines Studiums hinter sich hat. Im weiteren Verlauf der Gruppendiskussion wird deutlich, dass es besonders der Aspekt des Wohnens ist, der in seinem Fall für ein Studium in der Stadt A gesprochen hat (siehe Kapitel 6.5.1).

Für Niklas geht der Beginn des Studiums hingegen mit dem Auszug bei den Eltern einher. Daher kann er sich dieser Argumentation nicht anschließen. Er verweist darauf, dass er „aus der Gegend“ um Stadt A stammt und daher vor Studienbeginn bereits eine „persönliche Affinität“ zu Stadt A gehabt hat. Diese Affinität verknüpft sich bei ihm mit der Einschätzung, dass es sich „einfach“ um eine „sehr schöne Stadt, gerade so zum Studieren“ (A2, Absatz 23) handelt. Im weiteren Verlauf der Gruppendiskussion verweist er bezüglich dieser Einschätzung, ähnlich wie die Studierenden in den Gruppendiskussionen A1 und A2, auf eine ausgeprägte studentische Kultur und ein ansprechendes Freizeitangebot in der Stadt A.

Norik hat sich für unterschiedliche Studiengänge in unterschiedlichen Städten beworben und wurde dann in der Stadt A „direkt angenommen“ (A3, Absatz 24). Anschließend hat er die Stadt A – die er noch nicht kannte – besichtigt. Diesen ersten Besuch in der Stadt A kommentiert er mit den Worten: „Mir gefiel die Stadt so gut. Alles war so herzlich hier“ (A3, Absatz 24). Anschließend ergänzt er, dass er sich „eher für die Stadt (..) als für die Uni“ entschieden hat (A3, Absatz 24). In seinen Aussagen dokumentiert sich, dass Norik seine Studienentscheidung deutlich an den antizipierten Vorstellungen von dem Leben in der Stadt A ausgerichtet hat. Dabei benutzt er das Adjektiv „herzlich“. Dieses wird normalerweise Weise eher zur Beschreibung von Menschen als von Städten eingesetzt. Dabei wird es für Menschen verwendet, von denen eine liebevolle Gefühlswärme ausgeht. In dieser ungewöhnlichen Verwendung dokumentiert sich der Wunsch, nach einem Studienort, in dem sich Norik willkommen und angenommen fühlen kann. Für Norik stellt der Beginn seines Studiums ein hohes Wagnis dar. Er zieht für sein Studium von Nord- nach Süddeutschland und kommt aus einem Elternhaus, das einem Studium eher kritisch gegenübersteht und ihn unter Erfolgsdruck stellt (A3, Absatz 170). Dies erklärt, warum er sich für sein Studium ein Umfeld wünscht, das er im Gegensatz zu seinem Elternhaus als „herzlich“ wahrnehmen kann. Im weiteren Verlauf der Diskussion stellt sich im Falle von Norik heraus, dass sich dieser Wunsch für ihn neben der Stadt besonders in Zusammenhängen des Wohnens im Studium realisieren lässt (siehe Kapitel 6.5.1).

Für die Studentin Nora spielte die Stadt im Zuge ihrer Studienentscheidung eine untergeordnete Rolle. Sie orientierte sich in erster Linie an der Reputation des juristischen Studiengangs (siehe Kapitel 6.2.2). Dabei wurde sie vor die Wahl zweier juristischer Studiengänge gestellt, die ihr ebenbürtig erschienen. Für die Entscheidung zwischen diesen beiden Studiengängen wurde dann die Stadt zum ausschlaggebenden Aspekt und sie hat sich für die Stadt A entschieden, da „das die schönste Stadt war, also die hat mir am

meisten zugesagt“ (A3, Absatz 25). Wie bereits die Studierenden vor ihr, macht sie besonders anschaulich deutlich, dass die Anziehungskräfte einer Stadt allein nicht ausreichen, um eine Studienentscheidung zu fundieren, sondern sich mit weiteren Argumenten im Studienentscheidungsprozess verknüpfen.

Zusammenfassend betrachtet verwendet Nora mit dem gesteigerten Adjektiv „schön“ erneut jene Bezeichnung, die sich als geteilte Beschreibung der Stadt A am deutlichsten in den drei Gruppendiskussionen herauskristallisiert. Diese lässt sich – auch im weiteren Verlauf der Gruppendiskussionen – auf die ausgeprägte studentische Kultur in der Stadt A zurückführen, die sich besonders auf die Aspekte des Wohnens und der Freizeitgestaltung niederschlägt.

In den Gruppendiskussionen in der Fachkultur A bestätigt sich der Eindruck, den ich in meinen Teilnehmenden Beobachtungen (siehe Kapitel 6.1.1) erhalten habe: Eine ausgeprägte studentische Kultur charakterisiert die Stadt. Dies zeigte sich auch darin, dass meine Forschungspartner*innen im Anschluss an unsere Diskussionen ihre Freizeitpläne für die nächsten Tage diskutierten oder in Zweiergesprächen nach verbindenden Kontakten unter Kommiliton*innen und WG-Mitbewohner*innen fahndeten.

Die juristische Fachkultur A ist unverkennbar in einer Stadt situiert, die sich durch ein studentisches Lebensgefühl auszeichnet, das tief in der Stadt verwurzelt ist und sich an unterschiedlichen Orten in der Stadt nachempfinden lässt. Dies fasst Nora dies anschaulich zusammen, wenn sie beschreibt:

„Das fällt einem vor allem auf, wenn man Freizeitaktivitäten macht und es ist egal, was es ist. Vom Chinesisch-Kurs über Sport zum Kunstkurs, es ist immer mindestens ein Jurist (hiermit sie: ein*e Jura-Student*in, Anmerkung des Autors) dabei, neben einem selbst noch, das fällt einem schon auf.“ (A3, Absatz 37)

Die studentische Kultur prägt so die gesamte Stadt. Die Stadt A stellt einen Rahmen dar, der es wahrscheinlich macht, dass es an unterschiedlichen Orten – auch abseits des eigentlichen Studiums – zu einem Aufeinandertreffen und einem Austausch unter Jura-Studierenden kommt. Auf diese Weise bietet die Stadt A gute Voraussetzungen für eine ausgeprägte juristische Fachkultur, die von den Studierenden in unterschiedlichen Lebensbereichen wahrgenommen und mitgestaltet werden kann.

Illusio und Konstruktionsprozesse von etablierten und außenstehenden Studierenden

Über alle Gruppendiskussionen in der Fachkultur A hinweg eint die Forschungspartner*innen der Glaube, in einer sprichwörtlichen „Uni-Stadt“ zu studieren. Dabei zeigt sich die *illusio*, dass sich die Stadt durch eine studentische Kultur und ein studentisches Leben auszeichnet, an denen es neben dem Studium teilzunehmen gilt. Studium- und Stadterleben verbinden sich so für die meisten Forschungspartner*innen zu einer neuen selbstbestimmten Lebensphase, in der besonders die zugezogenen Studierenden gemeinsam ihr neues städtisches Umfeld entdecken.

Über die Stadt konstruieren sich etablierte Studierende in der Fachkultur A durch ihre Fähigkeit an der studentischen Kultur und dem studentischen Leben in der Stadt teilzunehmen. Zum einen setzt dies Zeit voraus und steht somit in Zusammenhang mit Aspekten der Studienfinanzierung (siehe Kapitel 6.5.2) und des Umgangs mit Leistungsdruck, die beide auf ihre Weise darüber mitbestimmen, wieviel Zeit den Studierenden zum Stadterleben verbleibt. Zum anderen wird eine Wohnform eingefordert, die sich gemeinsam mit der Universität im Zentrum der Stadt befindet.

Die Stadt A konstruiert jedoch auch außenstehende Studierende in der Fachkultur. So wird die Stadt A in der Fachkultur A zu einem Raum, der von zugezogenen Studierenden gemeinsam entdeckt und für sich erobert werden kann. Dies schließt Studierende aus, die bereits vorher in der Stadt gewohnt haben und die so die Stadt als Teil einer neuen selbstbestimmten Lebensphase nicht noch einmal auf die gleiche Weise gemeinsam entdecken können. Außerdem erschwert die Stadt A jenen Studierenden die Partizipation an der Fachkultur A, die über keine Wohnung im Einflussgebiet der Fachkultur A verfügen und zum Studium in die Stadt A pendeln (siehe Kapitel 6.5.1).

Die umgebende Stadt der Fachkultur B

„Keine Unistadt“, aber eine Stadt, die „um die Ecke“ liegt

In den Gruppendiskussionen in der Fachkultur B wird ein anderes Bild der Stadt und ihrer Bedeutung für das studentische Leben gezeichnet.

An der ersten Gruppendiskussion B1 in der Fachkultur B nahmen drei Studentinnen aus akademischen Elternhäusern teil. Die Studentin Aylin steigt humorvoll in die Diskussion ein und erläutert ihre Entscheidung für die Stadt B mit folgenden Worten:

„Ich studiere an der Uni (Stadt B), weil ich in (Stadt B) wohne. Ich habe mir überlegt, dass das besser ist, weil ich zu Hause mein Zimmer habe und mir einfach die Möglichkeit geboten ist, dass meine Mutter immer für Essen sorgt. Also, das ist einfach so eine zusätzliche Arbeit. Da habe ich mir gedacht, wenn die Möglichkeit besteht, dem zu entgehen, dann nehme ich diese Möglichkeit gerne an. Also, ich habe mich auch in (Stadt X) und (Stadt Y) beworben, habe auch einen Studienplatz in (Stadt X) bekommen, aber bin dann trotzdem hiergeblieben“ (B1, Absatz 23).

In dieser Aussage spiegelt sich, „die oft zitierte Einschätzung, dass die Nähe zu ‚Mamas Waschmaschine‘ noch immer der ausschlaggebende Hochschul(orts)wahlgrund sei“ (Hachmeister et al. 2007, S. 61), wider. Damit folgt Aylin einer sehr pragmatischen Argumentationslinie bei der Wahl ihres Studienortes. Indem sie während des Studiums weiterhin bei ihren Eltern wohnt, entfällt für sie der Aufwand, der mit der Führung eines eigenen Haushaltes – sei es allein, gemeinsam mit einer*m Lebenspartner*in oder in einer WG – einhergeht. Diese Vorteile gehen für sie jedoch mit dem Verzicht einher, den Studienbeginn mit dem Eintritt in eine neue Lebensphase außerhalb des Elternhauses zu verknüpfen. Bewusst entscheidet sie sich gegen zwei andere mögliche Studienorte. Die ließen sich nicht mit dem Verbleib im Elternhaus verbinden.

Im Gegensatz zu Student Norik in der Fachkultur A stehen Aylins Eltern ihrem Studium sehr wohlwollend gegenüber. Sie stammt aus einer Familie, in der sie ein Studium „vorgelebt“ bekommen hat, und „einfach schon mit dem Gedanken“ aufgewachsen ist, „dass man studieren wird“ (B1, Absatz 195). Ihre Eltern möchten Aylin bei ihrem Studium unterstützen (B1, Absatz 132). Von dieser Bereitschaft macht Aylin Gebrauch, indem sie sich für ein Studium in ihrem Heimatort entscheidet.

Ihr entwaffnend ehrlicher Diskussionseinstieg wird von den beiden anderen Diskussions Teilnehmer*innen mit einem gemeinsamen Lachen aufgenommen und sorgt von Beginn der Diskussion an für eine angenehme Gesprächsatmosphäre. Als Grund für die Wahl des Studienortes wird ihr Argument der Versorgung mit Essen durch die Mutter in der Gruppe durchaus akzeptiert. Dabei wird er von den anderen Diskussionsteilnehmerinnen in einer Form aufgegriffen, in der sich die Nähe von Studienort zum Elternhaus, zwar in weniger zugespitzter Form, jedoch dennoch als entscheidend für die Wahl des Studienortes dokumentiert.

So argumentiert auch Studentin Annabelle pragmatisch mit der räumlichen Nähe zu ihrem Elternhaus:

„Deswegen war (Stadt B) dann einfach am nächsten, so dass ich halt am Anfang noch pendeln konnte. Ich hatte halt auch schon immer das Ziel, in die Universitätsstadt dann auch zu ziehen, das habe ich später auch gemacht, aber so für den Übergang war das so einfach am besten und deswegen war (Stadt B) halt so noch übrig“ (B1, Absatz 25).

Ein Umzug in die Stadt, in der Annabelle auch studiert, ist für sie von großer Bedeutung. Jedoch ließ sich dieser Wunsch für sie zum Zeitpunkt des Studienbeginns nicht sofort realisieren. Dabei weist Annabelle in diesem Kontext daraufhin, dass ihr zwischen der Zusage des Studienplatzes und dem Studienbeginn lediglich zwei Wochen verblieben (siehe ebenfalls B1, Absatz 25), um sich für das Studium einzurichten. In dieser Situation ermöglichte ihr die Nähe zwischen dem Elternhaus und der Stadt B, das Studium aufzunehmen und erst später in die Stadt B zu ziehen. Der Wunsch in der Stadt zu leben, in der das Studium stattfindet, ist Annabelle dabei wichtig, auch wenn sie im weiteren Diskussionsverlauf die Einschätzung vertritt, dass Stadt B „jetzt keine richtige Unistadt ist“ (B1, Absatz 31). Auch wenn die Studentin Annabelle der Stadt B somit keine ausgeprägte studentische Kultur zuschreibt, nutzt Annabelle – im Gegensatz zu Aylin – den Beginn des Studiums, um sich von ihrem Elternhaus zu lösen und in dieser Hinsicht den Eintritt in eine neue Lebensphase zu beschreiten.

Auch für Studentin Antonia war „die Nähe eigentlich entscheidend“ (B1, Absatz 27). Für sie ging ein Studium in der Stadt B gleichzeitig mit der Möglichkeit einher, mit ihrem Freund zusammen zu ziehen, der aus Stadt B stammt (B1, Absatz 32). Im weiteren Verlauf der Diskussion beschreibt sie die Stadt B als einen Studienort, in dem es schwer fällt in Kontakt mit den Kommiliton*innen zu kommen und begründet dies mit den Worten: „weil wir keine Unistadt im eigentlichen Sinn sind“ (B1, Absatz 70).

Dabei greift sie die von Annabelle gewählte Formulierung (siehe oben) als eine geteilte Einschätzung auf und verdeutlicht mit ihr erneut, was Stadt B eben *nicht* ist. Sie zeigt sich dabei enttäuscht über die fehlende studentische Kultur in der Stadt B:

„Das habe ich damals noch gedacht: Ja, wenn du nach Stadt B ziehst, dann kannst du abends auch mit denen (Kommiliton*innen, Anmerkung des Autors) rausgehen (...) Das findet hier kaum statt, weil viele Leute hier wirklich herpendeln. Deshalb bleibt da die Anonymität auch so ein bisschen bestehen“ (B1, Absatz 70).

Damit kehrt sie das Argument, das für Studentin Annabelle für ein Studium in der Stadt B sprach, in ein gegenteiliges und macht deutlich, dass sich in Stadt B schwerlich eine studentische Kultur etablieren kann, wenn viele Studierende nicht ihren Lebensmittelpunkt in die Stadt B verlagern. Aylin vergleicht dabei die Stadt B mit dem Studienort ihrer

Schwester und berichtet: „Wenn wir dann immer telefonieren und schreiben, dann sagt sie immer: ‚Ich gehe gleich weg, ich mach gleich das‘ (...) und dann wird abends noch das gemacht. Ich meine, (Stadt X) ist wirklich eine typische Unistadt und da haben die eigentlich auch mehr Möglichkeiten was zu machen, aber hier ist das halt nicht so“ (B1 Absatz 73). Erneut verwendet sie dabei die Bezeichnung „Unistadt“ als Gegenmodell für die Stadt B. Somit zeichnet auch Aylin das Bild einer Stadt, in der der Alltag kaum von studentischer Kultur geprägt ist und die gemeinsame Lebensgestaltung unter den Studierenden selten über das eigentliche Studium hinausgeht.

In den Gruppendiskussionen B2 und B3, die unter drei Studentinnen aus nicht-akademischen Elternhäusern beziehungsweise zwei männlichen Studierenden aus nicht-akademischen Elternhäusern durchgeführt wurden, zeigt sich hinsichtlich der studentischen Kultur in der Stadt ein vergleichbares Bild und die Nähe zwischen Elternhaus beziehungsweise Wohnort vor dem Studium zeigt sich weiter als durchschlagendes Argument bei der Studienortswahl.

So führt die Studentin Nele in Diskussion B2 auf, dass sie sich für Stadt B entschieden hat,

„weil ich in (Stadt B) wohne und dadurch bietet sich das halt für mich an in (Stadt B) zu bleiben“ (B2, Absatz 24).

In Gruppendiskussion B3 erklärt Student Norman seine Studienortwahl damit, dass er nach dem Abitur zwei Jahre bei der Bundeswehr war und im Anschluss „wirklich endlich mal wieder zu Hause sein wollte“ (B3, Absatz 32). Weiter führt er an:

„(Stadt X) wäre auch ganz nett gewesen, aber dann habe ich irgendwann erfahren, dass (Stadt X) halt so eine Campus-Uni⁴⁵ ist, wo man teilweise von Vorlesung zu Vorlesung durch die Stadt radeln muss. Ich kenne mich da halt, da wäre ich irgendwo an einer Kneipe hängen geblieben oder an einem Café. Von daher dachte ich, gehe ich dem aus dem Weg und wähle (Stadt B) aus“ (B3, Absatz 29).

Ähnlich wie der Student Anton in der Fachkultur A (siehe oben) befürchtet Norman, dass ihn ein allzu großes Freizeitangebot in Form von Kneipen und Cafés in einer Stadt vom Studium ablenken könnte. Mit dem Hinweis „Ich kenne mich da halt“ markiert er, dass

⁴⁵ Norman verwendet den Begriff „Campus-Uni“ hier entgegen meiner eigenen Begriffsauffassung (siehe Kapitel 6.5.1). Als „Campus-Uni“ bezeichnet er hier eine Universität, die meiner Auffassung nach als „Stadt-Universität“ trefflicher beschrieben wäre. Dies gilt, da sich die Anlaufstationen für die Studierenden (bspw. Hörsäle, Fakultäten, Bibliotheken) über das Gebiet der Stadt verteilen und sich eben nicht auf einem Campus zusammenfinden.

er sich selbst für Ablenkungen dieser Art, als empfänglich empfindet. Er geht dieser Gefahr bewusst „aus dem Weg“, indem er sich für sein Studium für die Stadt B entscheidet. Dabei dokumentiert seine Aussage weiter, dass er ein Studium an einer Universität vorzieht, die außerhalb der Stadt liegt und sich diese als ein Ort darstellt, der mit möglichst wenig Gelegenheiten zur Ablenkung vom Studium einhergeht. Damit weist er Stadt B erneut als eine Stadt aus, die sich durch eine spärliche studentische Kultur auszeichnet

Die Studentin Natalie bringt sich hingegen mit einer Aussage zur Atmosphäre in der Stadt B in die Gruppendiskussion B2 ein. Sie führt aus: „Ich habe überhaupt gar nichts gegen Ausländer oder so, überhaupt gar nicht, aber es sind schon viele hier, die ausländischer Herkunft sind“ (B2, Absatz 257) und „daran merkt man halt auch, dass man in (Stadt B) ist“ (B2, Absatz 259). Damit bringt Studentin Natalie ein Anzeichen dafür ein, dass die Atmosphäre in der Stadt B durch Menschen mit Migrationshintergrund geprägt ist. Sie verweist damit auch auf die Geschichte einer Stadt, die besonders in den 1960er Jahren als bedeutsamer Industriestandort für viele Arbeitsmigrant*innen aus unterschiedlichen Ländern zu einer neuen Heimat wurde.

Die anderen Studierenden in den Gruppendiskussionen B2 und B3 begründen ihre Studienortwahl jeweils gänzlich ohne dass sie die Stadt B als eine Anziehungskraft benennen oder in einer anderen Weise ein geteiltes Bild von ihr zeichnen (B2, Absatz 25 und 30, B3 Absatz 20 und 26).

In der Gruppendiskussion B4 wird erneut das Argument der räumlichen Nähe als wesentlich für die Studienentscheidung ausgehandelt. Mit „Ja, weil sie einfach um die Ecke ist“ (B4, Absatz 31) begründet Arthur seine Wahl. Auch der anschließende Diskussionsbeitrag von Adrian greift dieses Argument auf und erklärt: „Ja, bei mir spielt auch die Nähe eine große Rolle, zwanzig Minuten mit dem Auto“ (B4, Absatz 32). Womit er die Stadt B erneut als einen Studienort markiert, der für viele Studierende nicht den Lebensmittelpunkt darstellt und zu dem gependelt wird.

Insgesamt verifiziert sich über die Gruppendiskussionen B1 bis B4 hinweg der Eindruck, den ich im Rahmen meiner Teilnehmenden Beobachtungen von der Stadt B niedergeschrieben (siehe auch Kapitel 6.1.2) habe: Die Stadt B wird nicht von studentischer Kultur geprägt und von vielen meiner Forschungspartner*innen werden Stadt und Universität nur für die eigentlichen Lehrveranstaltungen ihres Studiums aufgesucht. Dies wird auch dadurch anschaulich markiert, dass einige meiner Forschungspartner*innen im Anschluss

an unsere Diskussionen zügig zu ihren Autos auf dem Parkplatz eilten, der sich auf dem Gelände der Campus-Universität befindet.

Die Stadt B bietet somit keine guten Voraussetzungen, um eine juristische Fachkultur auszuprägen, die in anderen Lebensbereichen, als dem des unmittelbaren Studiums von den Jura-Studierenden wahrgenommen wird. Wie in der Fachkultur A, jedoch auf sehr unterschiedlicher Art und Weise, verknüpfen sich auch in der Fachkultur B, Aushandlungsprozesse zum Studienort mit Aspekten des Wohnens und mit Fragen der Studienfinanzierung (siehe Kapitel 6.5.1 und 6.5.2).

Illusio und Konstruktionsprozesse von etablierten und außenstehenden Studierenden

Die Forschungspartner*innen in der Fachkultur B glauben nicht, dass es sich bei ihrer Stadt B um eine typische „Uni-Stadt“ handelt. Sie eint dabei der Glaube, dass die Stadt B sich dafür durch eine zu spärliche studentische Kultur und ein zu spärliches studentisches Leben auszeichnet. Die Stadt B wird in ihren Wahrnehmungen von anderen Gruppen als den Studierenden kulturell geprägt.

Da die Forschungspartner*innen die Einschätzung vertreten, dass es in der Stadt B keine studentischen Lebensalltag zu verpassen gibt und die gemeinsame Lebensgestaltung unter den Studierenden nicht über das eigentliche Studium hinausgeht, ist für sie ein gemeinsamer Lebensmittelpunkt in der Stadt B nicht ausschlaggebend. Im Gegensatz zu den Diskussionen in der Fachkultur A werden daher vorwiegend pragmatische Argumente angeführt, die für die Stadt B als Studienort sprechen

Die Forschungspartner*innen vereint zudem der Glaube, dass sich das Studium in der Stadt B für viele von ihnen gut in die bestehenden Lebensrealitäten integrieren lässt. So beispielsweise, weil die Nähe zum Elternhaus die Möglichkeit des Pendelns eröffnet.

Über die Aushandlungsprozesse zur Stadt B werden in der Fachkultur B keine Konstruktionsmechanismen offengelegt, die die Studierenden in etablierte und außenstehende Studierende teilen würden. Die Partizipation an der rechtswissenschaftlichen Fachkultur B ist nicht an Partizipation an der Stadt B geknüpft. Im Vergleich zur Stadt A bestehen kaum Schnittmengen zwischen rechtswissenschaftlicher Fachkultur und der umgebenden Stadt.

6.2.2 *Reputation von Universität und Studiengang*

Einen zweiten bedeutsamen Rahmen von rechtswissenschaftlichen Fachkulturen stellt die Reputation der Universitäten und Studiengänge dar. Dies zeigte sich daran, dass sich im Zuge der Vervollständigungen des Satzes „Ich studiere an der Uni A oder B, weil...“ bereits in den Vorstellungsrunden der Gruppendiskussionen nicht nur Diskussionspassagen zur Bedeutung der Stadt, sondern auch zur Bedeutung der Reputation der ausgewählten Universität und des Studiengangs entwickelten. Die Reputation von Universität und Studiengang zeigt sich dabei besonders als ein Argument im Kontext der Studienentscheidung.

Die Reputation der beiden Universitäten und juristischen Studiengänge bildet über alle Gruppendiskussionen hinweg eine Fokussierungsmethaper. Dies lässt sich durch eine hohe Integration der einzelnen Forschungspartner*innen in ihre jeweilige Diskussion und durch vergleichsweise ausführliche Diskussionspassagen nachweisen. Dabei wird sie in der Fachkultur A deutlicher und im Vordergrund ausgehandelt, wohingegen sie in der Fachkultur B eher eine Hintergrundkonstruktion darstellt.

Die Reputation der Universität sowie des Studiengangs stellte sich somit vor allem in der Fachkultur A als einer jener Aspekte heraus, den meine Forschungspartner*innen in den Gruppendiskussionen auffällig vehement untereinander erörterten. Gleichzeitig stellt die Reputation von Universitäten und Studiengängen keinen direkten Aspekt von rechtswissenschaftlichen Fachkulturen dar, sondern bildet einen weiteren Rahmen für die beiden rechtswissenschaftlichen Fachkulturen. Die Reputation beeinflusst jedoch deutlich andere Aspekte der beiden rechtswissenschaftlichen Fachkulturen (siehe unten).

In die Kapitalsortentheorie von Bourdieu (siehe Kapitel 3.1.3. und 3.3.2) lässt sich Reputation als ein symbolisches Kapital einordnen. Reputation wird damit zu einer sozialen Ressource – von Individuen wie von Organisationen – und stattet diese mit gesellschaftlicher Legitimität sowie diskursiver Definitionsmacht aus. Intersubjektiv geteilte positive Vorstellungen über eine Hochschule in Form einer hohen Reputation stellen für Hochschulen einen Vorteil dar (Gehrau et al. 2013, S. 327). Dies gilt nicht nur gegenüber potenziellen Studierenden, sondern beispielsweise auch bei der Einwerbung von Drittmitteln. Die Reputation einer Universität oder eines Studiengangs überträgt sich auf die Studierenden und kann sich beispielweise bei der späteren Suche nach einer Anstellung – im wahrsten Sinne des Wortes – auszahlen, also in ökonomisches Kapital überführt werden. Ein Studium mit hoher Reputation ist daher vielversprechender, als ein Studium mit

niedrigerer Reputation, unter anderem deshalb, weil es für die Zeit nach dem Studium macht- und prestigeträchtige Anstellungen in Aussicht stellt.

Unterschiedliche Studien zeigen auf, dass die Mehrzahl der Studierenden den Ruf von Hochschule und Studiengang in ihre Studienentscheidung einbeziehen und diesen dabei besonders anhand von Rankings ausmachen (Hachmeister et al. 2007, S. 84). Allerdings zeigt sich auch, dass Rankingplatzierungen die Entscheidung lediglich bestätigen und unterstützen, Studierende sich jedoch selten ausschließlich daran orientieren (Merkel 2015, S. 40). Dabei verhält es sich in diesen Studien ähnlich wie mit der umgebenden Stadt in meinen Gruppendiskussionen. Sie reicht als alleiniges Argument im Zuge der Studienentscheidung ebenfalls regelmäßig nicht aus (siehe oben).

Gehrau et al. (2013, S. 328) verweisen auf eine Reihe von Studien, die nachweisen, dass die Reputation jedoch von Beginn der Studienentscheidung an, im Blick der Studierenden ist und bedeutsam für das Selbstverständnis wird, mit dem sie studieren. Sie hat Effekte auf das Verhältnis von Studierenden zu ihren Universitäten, zu ihren Lehrenden und zu ihren Kommiliton*innen. Positive Effekte beziehen sich in diesen Studien beispielsweise auf die Loyalität oder die positive Einstellung von Studierenden gegenüber ihrer Hochschule (Gehrau et al. 2013, S. 328). Sie wirkt sich auf die soziale Praxis in Fachkulturen aus und beeinflusst deren Wahrnehmung durch die Studierenden.

Auch in den Gruppendiskussionen meiner Studie zeigt sich, dass der Aspekt der Reputation von Bedeutung für das Verhältnis unter den Kommiliton*innen und für das Verhältnis zwischen Studierenden und Lehrenden ist (siehe Kapitel 6.3). Reputation prägt das Selbstverständnis der Studierenden und ihr Miteinander im Studium. Neben der Stadt stellt sie sich daher als ein zweiter bedeutsamer Rahmen von rechtswissenschaftlichen Fachkulturen heraus.

Reputation von Universität und Studiengang der Fachkultur A

Ein Studiengang von „bestem Ruf“

Zu Beginn der Gruppendiskussion A verweist Anton bei seiner Studienentscheidung auf „eine Mischung unterschiedlicher Komponenten“ (A1, Absatz 35). Noch bevor er die Anziehungskräfte beschreibt, die für ihn von der Stadt A ausgingen (siehe oben), geht er auf die Reputation seines juristischen Studiengangs an der Universität A ein. Indem er wie folgt erläutert, setzt er dieses Thema als bedeutsam für die weitere Gruppendiskussion:

„Also, ich wehre mich so ein bisschen dagegen zu sagen, dass ich so dieser Rankingsauswahltyp bin. Aber (Stadt A) hat schon, als ich angefangen habe, schon einen gewissen Ruf gehabt, dass das Jura-Studium nicht schlecht ist. Die, die noch in dem Bereich mitschwimmen, konnte ich direkt ausschließen. Von daher blieb dann nur noch (Stadt A)“ (A1, Absatz 35)

Typisch für den Beginn einer Gruppendiskussion (siehe Kapitel 5.3.2) verwendet Anton mit „so ein bisschen“, „einen gewissen Ruf“ und „nicht schlecht“ noch recht vorsichtige Formulierungen. Jedoch findet sich mit der zweifachen Verwendung des Partikels „schon“ bereits ein Beleg dafür, dass Anton vom Ruf seines juristischen Studiengangs durchaus überzeugt ist.

In seiner Ausführung führt Anton für jene Studieninteressierte, die sich an Rankings orientieren, die Bezeichnung des „Rankingsauswahltyps“ ein. In dieser Bezeichnung verdeutlicht sich, dass es in Antons Wahrnehmung grundsätzlich Jura-Studierende in seiner Fachkultur gibt, die aufgrund von Rankingplatzierungen ihren rechtswissenschaftlichen Studiengang ausgewählt haben. Diese Studierenden sind für Anton so häufig vorzufinden, dass es für ihn plausibel ist, ihnen die zusammenfassende Umschreibung eines speziellen „Typs“ zuzuweisen.

Die Platzierung eines Studiengangs in Rankings verknüpft sich für Anton im Folgenden mit dem Ruf seines Studiengangs. Dabei lehnt es Anton ab, sich selbst als Vertreter des „Rankingsauswahltyps“ zu beschreiben. Anton versucht sich gegenüber den anderen Diskussionsteilnehmern als nonchalanter Student zu inszenieren und im ersten Satz seiner Ausführungen spiegelt sich ein innerer Widerstand wider, sich selbst und seinen Mitdiskutanten gegenüber einzugestehen, dass er sich aufgrund des Rufs für seinen Studiengang entschieden hat.

Doch war der Ruf, der dem juristischen Studiengang an der Universität A vorauselte, für ihn so eindeutig, dass er andere Universitäten „direkt ausschließen konnte“. Ähnlich wie bei seiner Entscheidung für das Fach der Rechtswissenschaft (A1, Absatz 25) folgt Anton dabei dem Ausschlussverfahren. Mit dessen Hilfe kommt er zu einer Entscheidung, die alle anderen möglichen Studiengänge eliminiert und so eindeutig für seinen jetzigen Studiengang ausfällt.

Der Verweis auf den Ruf seines Studiengangs und die Platzierung in Rankings erfolgt in Antons Ausführungen, ohne dass dies aufgrund meiner Anmoderation oder des vorhergehenden Beitrags eines anderen Teilnehmenden angeregt worden wäre. Somit ist dieses Kriterium für die Wahl des Studienorts so gängig und plausibel, dass sich mit ihm die

Entscheidung für den juristischen Studiengang im Feld A für Anton ohne weitere Argumentationen oder Bewertungen begründen lässt. Gleichzeitig wird so der Ruf des eigenen Studiengangs als eindeutig und unbezweifelbar positiv inszeniert. Dass darüber Einigkeit in der Gruppe entsteht, dokumentiert sich darin, dass beide Mitdiskutanten den Ruf des eigenen Studiengangs in der Gruppendiskussion als Thema aufnehmen und ihn ebenfalls als sehr positiv beurteilen.

Für den zweiten Studierenden dieser Diskussionsrunde – Amadeus – verknüpft sich der gute Ruf des juristischen Studiengangs mit der antizipierten Qualität des Studiums. Er berichtet über seine Studienentscheidung:

„Und es gab keinen Grund warum ich dann eine andere Uni wählen sollte, also es gab keinen fachlichen oder inhaltlichen Grund warum man sich gegen (Stadt A) entscheiden sollte.“ (A1, Absatz 37).

Der gute Ruf des Studiengangs stellt für Amadeus somit eine Art Fundierung im Hintergrund seiner Studienentscheidung dar. Denn hauptsächlich hat er sich für ein Studium in der Stadt A entschieden, da seine Freundin dort bereits wohnte (siehe Kapitel 6.2.1). Weiter geht aus seiner Aussage hervor, dass die Entscheidung für das Fach Jura bereits geklärt war und es kein Argument gab, dieses Fach nicht an der Universität in Stadt A zu studieren. Dabei verwendet Amadeus die Bezeichnung „man“. Er gibt seiner Aussage somit einen allgemeingültigen Charakter und verdeutlicht, dass er die Ansicht vertritt, dass nicht nur er selbst, sondern jedermann, diese Einschätzung des juristischen Studiengangs vertritt. Da der gute Ruf des juristischen Studiengangs in der Fachkultur A über alle drei Gruppendiskussionen hinweg nicht in Frage gestellt wird, zeigt sich hier ein erstes Indiz dafür, dass diese Reputation eine geteilte Orientierung in der Fachkultur A darstellt.

Alexander fasst im Anschluss auf diesen Wortbeitrag und auf abschließende Weise seinen Blick auf den Studiengang zusammen. Dabei richtet sich sein Blick direkt an mich. Es verdeutlicht sich hierdurch, dass ich als außenstehender Forscher derjenige bin, der nicht über jenes konjunktive Wissen verfügt, das von Alexander nun expliziert wird. Er führt im Spiegel seiner Studienentscheidung aus:

„Also, es ist halt so: (Stadt A) ist eine anerkannte juristische Fakultät und dann habe ich mir halt gesagt: „ja, warum nicht““ (A1, Absatz 42)

Seine Studienentscheidung begründet Alexander somit im Duktus einer leichtläufigen Selbstverständlichkeit und mit großem Vertrauen in die eigene Urteilsfähigkeit. Diese Leichtläufigkeit kann darauf zurückgeführt werden, dass Alexander aus einem

juristischen Elternhaus stammt – beide Eltern werden von ihm als Volljuristen⁴⁶ (A1, Absatz 32) bezeichnet – und das Wissen um die gute Reputation seines Studiengangs somit eine geteilte Überzeugung in der Familie darstellt. Die Einleitung seiner Ausführung mit „Also, es ist halt so“ verdeutlicht Alexanders Auffassung, dass es sich bei der guten Reputation seiner Fakultät um eine Tatsache handelt, die weder von Jura-Studierenden noch von jemand anderem bezweifelt wird.

Gleichzeitig dokumentiert sich hier Reputation als eine intersubjektiv geteilte Vorstellung über einen Studiengang. Das geteilte Bild über die von ihm gewählte juristische Fakultät beschreibt Alexander weiter als „anerkannt“. Alexander verweist somit auf eine notwendige Voraussetzung von Reputation: Erst wenn ein Kollektiv einer Institution, wie Alexanders Fakultät, Anerkennung schenkt, kann Reputation als symbolisches Kapital wirksam werden.

Gleichzeitig positioniert sich Alexander im Rahmen der Gruppendiskussion durch die Verwendung dieses Adjektivs bereits als Mitglied der juristischen Professions- und Wissenschaftscommunity und somit als jemand, der in der Lage ist, juristische Fakultäten „anerkennen“ (oder als Antonym nach „missachten“) zu können beziehungsweise zu dürfen. Mit seinem Kommentar „ja, warum nicht?“ stellt Alexander seine Studienentscheidung zudem als einen Prozess dar, der einzig von seinen eigenen Entscheidungen abhängt und nicht die Beteiligung von Dritten – beispielsweise der Universität in Form einer Zulassung zum Studium – voraussetzte.

Zusammenfassend für die Gruppendiskussion A1, ist die Überzeugung, dass der eigene Studiengang einen guten Ruf genießt, somit für den weiteren Verlauf der Diskussion gesetzt. Diese gute Reputation stellt eine geteilte Orientierung der Diskutierenden dar. Dabei ist es für die drei männlichen Studierenden aus akademischen Elternhäusern – im Falle von Alexander gar aus einem juristischen Elternhaus – deshalb von großer Bedeutung, einen Studiengang mit guter Reputation zu studieren, da in ihren Familien ein beliebiges juristisches Studium nicht als etwas Außergewöhnliches gilt. Nur ein prestigeträchtiges Studium kann von ihnen als ein biografischer Erfolg verbucht werden. Die Bedeutung der Reputation verknüpft sich in dieser Diskussion besonders prägnant mit dem Bild, das die beteiligten Studierenden von ihren Lehrenden haben (siehe Kapitel 6.3.1),

⁴⁶ Als Volljurist wird eine Person bezeichnet, die sowohl die Erste Juristische Prüfung als auch das anschließende Rechtsreferendariat mit der Zweiten Juristischen Prüfung erfolgreich abgeschlossen hat.

in ihrem Umgang mit Kommiliton*innen (siehe Kapitel 6.3.2) und dem Leistungsdruck im Studium (siehe Kapitel 6.4.1).

Auch in der Gruppendiskussion A2 nimmt die Reputation des Studiengangs und der Universität einen bedeutsamen Stellenwert ein. So erläutert Astrid ihre Studienentscheidung mit den Worten:

„Ich studiere an der Uni (Stadt A), weil sie für mich einen guten Ruf hat. Weil ich Empfehlungen bekommen habe aus dem Verwandtenkreis und auch von Juristen in der Familie, zwar nicht viele, aber immerhin, und weil der Abschluss im (Himmelsrichtung) und an der (Uni A) wohl ein besonders guter sein soll“ (A2, Absatz 23).

Im Gegensatz zu Amadeus und Alexander in der Gruppendiskussion A1 weist sie die Reputation ihrer Universität mit den Worten „weil sie für mich eine guten Ruf hat“ als eine persönliche Beurteilung aus. Der Ruf der Universität A ergibt sich für sie dabei nicht aus öffentlich zugänglichen Quellen, wie beispielsweise aus Hochschulrankings. Er ist vielmehr an Empfehlungen geknüpft, die Astrid aus dem Verwandtenkreis erhalten hat. Weiter weist sie darauf hin, dass sie diese Empfehlung unter anderem von Familienmitgliedern erhalten hat, die selbst „Juristen“ sind und somit ein Jura-Studium absolviert haben. Mit der humorvollen Wendung „zwar nicht viele, aber immerhin“ weist sie es als eine kostbare Ressource aus, Juristen in der Familie zu haben. Das Adverb „immerhin“ markiert dabei, dass ihr diese Ressource zwar nicht in einem Übermaß zur Verfügung steht, wohl aber so, dass sie von ihr profitieren kann. Weiter kennzeichnet sie auf diese Weise „Juristen“ als eine Personengruppe, die besonders qualifiziert dafür sind, Empfehlungen im Rahmen der Studienentscheidung für ein Jura-Studium auszusprechen und die fundiert über die Reputation eines Studiengangs urteilen können. Anschließend untergliedert sie die Landschaft juristischer Studiengänge in zwei Himmelsrichtungen. Jener Himmelsrichtung, für die sie sich entschieden hat, und damit ihrer eigenen Universität weist sie dabei die „besonders guten“ Abschlüsse zu.

Ihr Fokus auf den Studienabschluss verdeutlicht, dass die Reputation eines Studiengangs für sie vor allem nach dem Studiengang relevant wird und sich dann, möglicherweise in Form von besseren Aussichten auf dem Arbeitsmarkt, auszahlen wird. Damit verfolgt sie einen anderen Erklärungshorizont als Alexander in der Gruppendiskussion A1, der sich an der antizipierten Qualität des Studiums orientiert (siehe oben). Mit dem Partikel „wohl“ bekräftigt sie ihre Aussage und verdeutlicht gleichzeitig, dass sie auf die Einschätzungen aus ihrem Verwandtenkreis vertrauen muss. Das ist insofern unumgänglich,

als dass sie selbst erst nach erfolgreichem Studienabschluss erfahren wird, ob sie von der Reputation ihres Studiengangs profitieren wird.

Der nachfolgende Wortbeitrag von Amelie nimmt die gute Reputation der Universität A auf und führt aus: „Ich habe mich für die Uni (Stadt A) entschieden, weil sie einen guten Ruf hat“ (A2, Absatz 25). Sie folgt hiermit meiner Aufforderung zur Satzvervollständigung, hält es jedoch nicht für erforderlich, den guten Ruf der Universität weiter zu begründen oder zu erläutern. Dies ist ein weiteres Indiz dafür, dass diese Einschätzung als geteilt aufgefasst werden kann und ermöglicht es Amelie zudem zusätzlich herauszustellen, dass ein Studium in der Stadt A schon immer ihrem Wunsch entsprach (ebenda und siehe oben).

Ähnlich wie Astrid in der Gruppendiskussion A2 teilt auch Norik in der Gruppendiskussion A3, an der vier Studierende aus nicht-akademischen Elternhäusern teilnahmen, die Landschaft der juristischen Studiengänge in Himmelsrichtungen ein:

„Dann habe ich mich für (Stadt A) entschieden, weil eben das Jurastudium hier sehr gut sein soll. Anders als im (Himmelsrichtung). Da sind die meisten Unis ja gerade nicht so für ihre Qualität bekannt, was Jura angeht. Außer die (Private Hochschule) vielleicht, aber die kostet dafür auch richtig.“ (A3, Absatz 24)

Norik vertritt die Einschätzung, dass es in seiner Herkunftsregion keine Universität gibt, die ein juristisches Studium von guter Qualität anbietet. Er sucht daher nach einer Studiemöglichkeit außerhalb seiner Heimatregion und orientiert sich dabei an der antizipierten Qualität des Studiums. Er unterscheidet sich in dieser Hinsicht wiederum von Astrid, die sich nach dem Ruf des Studienabschlusses richtet. Sein Fokus auf die antizipierte Qualität des Studiums verdeutlicht, dass für ihn die Vermittlung von fachlichem Wissen und der Kompetenzerwerb von besonderer Bedeutung für sein Studium sind. Norik muss sich weit von seinem Elternhaus entfernen, um ein Jura-Studium aufnehmen zu können, das für ihn über eine gute Reputation verfügt.

Er weist dabei auf eine private Hochschule in seiner Herkunftsregion hin. Diese biete zwar ein gutes juristisches Studium, ist dafür jedoch mit hohen Studiengebühren verbunden. Nonverbal reagieren die anderen Teilnehmer*innen dieser Diskussion gemeinschaftlich auf die Erwähnung der privaten Hochschule. Allen ist sie bekannt und es besteht ein spontanes Einvernehmen darüber, dass diese Hochschule aufgrund der Kosten, die mit einem Studium dort verbunden sind, keine Alternative gewesen ist, die von ihnen ernsthaft in Erwägung gezogen worden wäre.

Die Studierende Nora, die an der gleichen Diskussion wie Norik teilnimmt, orientiert sich im Zuge ihrer Studienentscheidung besonders deutlich an der Reputation der Universität und des Studiengangs. Dies spiegelt sich auch bei ihr in der Entfernung zwischen Elternhaus und Universität wider. Auf die Gründe angesprochen, warum sich Nora für ein Studium an der Universität A entschieden hat, antwortet sie mit den Worten:

„Dann habe ich mich eigentlich nur bei den besten Unis beworben, weil das mein Schnitt zuließ und weil die halt auch vom Ranking her die besten waren, darauf habe ich auch geachtet.“ (A 3, Absatz 25)

Für Nora kamen nur die „besten Unis“ mit den besten Rankingplatzierungen in Frage. Das Adjektiv „gut“, hier im Superlativ und im Kontext „nur bei den besten Unis“ verwendet, weist die Eigenschaft auf, dass vorerst nicht zu erkennen ist, für wen die „Unis“ am besten sind. Mit der Begründung „weil das mein Schnitt zuließ“, verweist Nora jedoch darauf, dass sie sich über die eigenen Möglichkeiten bei der Studienentscheidung sehr bewusst war und gewillt war, die bestmögliche Option für sich selbst zu nutzen. Für dies Reputation ist sie weiter bereit Kompromisse einzugehen, was sich in ihrem Fall für den Aspekt des Wohnens zeigen wird (siehe Kapitel 6.5.1)

Nora inszeniert sich so als eine leistungsstarke Person, die sich per selbsterbrachten Leistungen und selbsterarbeiteten Bildungszertifikaten in eine Position gebracht hat, selber wählen zu können, an welcher Universität sie studiert. Sie markiert sich hierbei als meritokratisch denkende Person, die durch eigene Leistung, ihre Bildung und die von ihr erworbenen Bildungszertifikate profitieren möchte. Die Reputation einer Universität oder eines Studiengangs wird dabei für sie zur richtungsweisenden Entscheidungshilfe. Sie orientiert sich dabei an Hochschulrankings und damit anders als Astrid, die Empfehlungen aus dem Verwandtenkreis nutzen konnte.

Nora macht mit diesen Ausführungen auch deutlich, wie die Reputation von Universität und Studiengang die rechtswissenschaftlichen Fachkulturen beeinflusst. So steigen mit der guten Reputation des juristischen Studiengangs und der dadurch erhöhten Nachfrage auch die Zugangsvoraussetzungen für das Studium: So liegt der Grenzwert der Abiturnote im Auswahlverfahren für den juristischen Studiengang an der Universität A unter der Note 2,0, wohingegen er für den juristischen Studiengang an der Universität B darüber liegt. So stellt Anton fest, dass er sich in seinem Wohnheim plötzlich ausschließlich unter den „Besten“ seines Abitur-Jahrgangs befunden hat (A1, Absatz 232) und erläutert anschaulich, welche Konsequenzen dies für das Miteinander unter den Studierenden hat (siehe Kapitel 6.3.2). Über diese Selektion beeinflusst die Reputation des Studiengangs

das Miteinander unter den Studierenden mit und prägt unter anderem ihren Umgang mit Leistungsdruck (siehe Kapitel 6.4.1).

Illusio und Konstruktionsprozesse von etablierten und außenstehenden Studierenden

Die Forschungspartner*innen in der Fachkultur A eint ein Glaube an die gute Reputation ihres Studiengangs und ihrer Universität. Sie leiten diesen Glauben aus Rankings oder aus persönlichen Empfehlungen ab. Auf persönliche Empfehlungen können dabei jene Forschungspartner*innen zugreifen, deren familiärer Hintergrund sich durch eine Nähe zur akademischen Bildung oder zum Fach der Rechtswissenschaft auszeichnet. In der Fachkultur A wird die Reputation als ein bedeutsamer Faktor bei der Studienentscheidung ausgehandelt. Die Forschungspartner*innen beschreiben ihn als eine Art der Anziehungskraft des Studiengangs.

Dabei bringen sie drei *illusio* in die entsprechenden Aushandlungsprozesse in den Gruppendiskussionen ein. So sehen sie in der Reputation einen Indikator für eine hohe Studienqualität und für die gute Position ihrer rechtswissenschaftlichen Fakultät in der Hierarchie aller rechtswissenschaftlichen Fakultäten in Deutschland. Außerdem markieren die Forschungspartner*innen die Reputation eines Studiengangs als bedeutsam für die späteren Chancen auf dem Arbeitsmarkt.

Einmal in der Fachkultur A angekommen, können alle Studierenden gleichermaßen von der Reputation ihres Studiengangs profitieren und anders als beim Rahmen der Stadt werden keine Konstruktionsprozesse von etablierten und außenstehenden Studierenden sichtbar. Jedoch wird deutlich, dass die Studierenden den Aufwand, den sie für den Antritt eines Studiums mit großer Reputation auf sich nehmen, als unterschiedlich hoch beschreiben. So müssen Studierende weite Umzüge in Kauf nehmen, um von der Reputation des Studiengangs zu profitieren, wenn sie aus einer Gegend stammen, die kein entsprechendes Studienangebot bereithält. Im Fall von Nora wird sich zeigen, dass sie nur von der guten Reputation ihres Studiengangs profitieren kann, weil sie im Bereich des Wohnens zu Kompromissen bereit ist (siehe Kapitel 6.5).

Reputation von Universität und Studiengang der Fachkultur B

Studieren an einer Universität „besser als ihr Ruf“

Während die Reputation von Universität und Studiengang in der Fachkultur A sehr vordergründig und intensiv ausgehandelt sowie als entschieden positiv präsentiert wird, stellt

sie in der Fachkultur B eher eine Hintergrundkonstruktion dar, die die Wahl der Universität und des Studiengangs neben anderen Argumenten stützt. Dabei zeigen sich die Forschungspartner*innen unsicher, wie die Reputation von Universität und Studiengang zu bewerten ist.

So führt Aylin, die hauptsächlich das Argument der elterlichen beziehungsweise mütterlichen Versorgung für ihre Studienentscheidung geltend machte (siehe Kapitel 6.2.1), weiter aus:

„Also, ich habe mich auch in (Stadt X) und (Stadt Y) beworben, habe auch einen Studienplatz in (Stadt X) bekommen, aber bin dann trotzdem hiergeblieben. Weil ich finde auch, dass unsere Uni eigentlich einen ziemlich guten Ruf hat und ich dann keinen Grund sah, warum ich dann weggehen sollte“ (B1, Absatz 23).

Bereits durch die Verwendung des Begriffs „auch“ zeigt sich, dass der Ruf der Universität für Aylin eine zweitrangige Bedeutung einnimmt und sie ihre Studienentscheidung nicht einzig von der Reputation der Universität abhängig machte. Ihre Einschätzung, dass die Universität B über einen guten Ruf verfügt, relativiert Aylin selbst, indem sie ihren Ausführungen das Adverb „eigentlich“ vorausstellt. In dem Ausdruck „ziemlich“ dokumentiert sich zudem eine Unsicherheit, die Reputation der gewählten Uni richtig einzuschätzen und benennen zu können. In der Formulierung „dann keinen Grund sah“ bildet sich ab, dass für Aylin nur eine explizit negative Reputation ihrer Universität oder ihres Studiengangs bewirkt hätte, ihre Heimatstadt für das Studium zu verlassen.

Auffällig ähnlich in der Formulierung und vergleichbar vorsichtig äußert sich auch Nina, in der Gruppendiskussion B2, die unter Studentinnen aus nicht-akademischen Elternhäusern geführt wurde. Für sie spricht für ein Studium an der Universität B – neben der Nähe zu ihrer Heimatstadt –, dass

„die Uni (Stadt B) eigentlich gar nicht so einen schlechten Ruf hat, wie sie eigentlich (..) oder, ja.“ (B2, Absatz 23)

Nina fällt es hier offenkundig schwer, den Ruf der Universität B als eindeutig positiv darzustellen. Auch sie schränkt ihre Einschätzung mit dem Adverb „eigentlich“ ein. Die sehr unsichere Formulierung und nicht zu Ende geführte Ausführung „gar nicht so einen schlechten Ruf hat, wie sie eigentlich (..)“ zeigt, dass Nina davon ausgeht, dass andere Menschen der Universität B durchaus eine negative Reputation zuweisen könnten. Diese Ausführungen sind besonders vor dem Hintergrund interessant, dass Nina zum Ruf ihrer Universität Stellung nimmt, ohne dass dies aufgrund einer Aufforderung durch mich als

Moderator oder aufgrund vorangegangener Diskussionsbeiträge notwendig geworden wäre: Sie vervollständigte als erste in der Gruppendiskussion B2 den Satz „Ich studiere, an der Universität B, weil...“. Somit markiert diese Aussage auch ihre Ansicht, dass es generell üblich ist, mit dem guten Ruf von Universität oder Studiengang für die eigenen Studienentscheidung zu argumentieren. Die abgebrochene Ausführung dieser Argumentationsweise signalisiert, dass es ihr an Überzeugung mangelt, den Ruf ihrer Universität als positiv in die Diskussion einzubringen. In den nachfolgenden Diskussionsbeiträgen (B2, Absatz 24 und 25) greifen die Studentinnen Nele und Natalie die Reputation von Universität und Studiengang nicht als Argument für ihre Studienentscheidung auf, sondern argumentieren damit, am bisherigen Wohnort bleiben zu können oder schlicht damit, von der Universität B zum juristischen Studium zugelassen worden zu sein.

Einzig Arne äußert sich in der Fachkultur B vordergründig und uneingeschränkt positiv über den Ruf seiner Universität. So vervollständigt er den Satz „Ich studiere an der Universität B, weil...“ zu Beginn der Gruppendiskussion B4 mit den Worten:

„Weil sie einen sehr guten Ruf hat und um die Ecke ist“ (B4, Absatz 29).

In den nachfolgenden Diskussionsbeiträgen wird regelmäßig sein Argument der geografischen Lage der Universität aufgegriffen. Dies gilt jedoch nicht für den „sehr guten Ruf“ von dem Arne spricht. Dies signalisiert, dass es sich hierbei um keine verbindende Einschätzung unter den Diskussionsteilnehmer*innen handelt. Augenscheinlich wird dies durch den Wortbeitrag von Arthur, der direkt auf den von Arne folgt und der eine andere Einschätzung über den Ruf der Universität vertritt:

„Ja, weil sie einfach um die Ecke liegt (...) und weil sie auch einen anderen Ruf hat als die Uni (Stadt X), die die nächste in der Umgebung wäre. Die (Uni X) hat so ein bisschen so einen elitären Ruf. Und da gefiel es mir besser hier. Dieses (Lokalkolorit), möchte ich sagen, ist lockerer. Klar der Ruf ist, was das Fachliche angeht, wesentlich schlechter als in (Stadt X). Aber das hat mich nicht gestört. Weil das Interesse weniger durch die Fakultät geweckt wird, sondern einfach durch die Leute“ (B4, Absatz 31).

Die Reputation der eigenen Universität B grenzt sich für Arthur von dem Ruf der Universität (Stadt X) ab. Dieser Universität eilt seiner Meinung nach ein „elitärer Ruf“ voraus. Der Ruf der eigenen Universität ist für Arthur besonders durch die Atmosphäre der geografischen Umgebung geprägt. Diese Atmosphäre beschreibt Arthur als „locker“ und markiert sie damit als ein Umfeld, in dem es wenige kulturelle Standards einzuhalten gilt und in dem sich Arthur zwanglos verhalten kann. Diese Atmosphäre steht für ihn in einem

deutlichen Kontrast zu der Atmosphäre, die er an der Universität der (Stadt X) vermutet. Dies markiert, dass Arthur dort fachkulturelle Standards erwartet, denen er nicht unterliegen möchte. Arthur zieht die „lockere“ Atmosphäre seiner Universität und seines Studiengangs vor, obwohl er selbst die Einschätzung vertritt, dass seine Fakultät bezogen auf die wissenschaftliche Qualität über einen wesentlich schlechteren Ruf verfügt. Sein Interesse an einem Studium an der Universität B ist hingegen davon geleitet, dass er hier auf Menschen trifft, die die lokalkoloritische Atmosphäre vertreten. Die Vermutung, dass sich diese Atmosphäre im Studium wiederfindet, ist insofern folgerichtig, als dass die Universität tatsächlich zu einem großen Anteil Studierende aus dem direkten Umfeld anzieht.

Illusio und Konstruktionsprozesse von etablierten und außenstehenden Studierenden

Während die Studierenden in der Fachkultur A die *illusio* teilen, einen Studiengang von sehr guter Reputation zu absolvieren, gilt dies für die Studierenden in der Fachkultur B nicht. Nur sehr vereinzelt wird der Glaube an die gute Reputation von Universität und Studiengang in der Studienentscheidung aufgeführt und oftmals im Anschluss von Mitdiskutierenden relativiert. In den Gruppendiskussionen zeigen sich die Teilnehmenden unsicher, sich zur Reputation von Universität und Studiengang zu positionieren. Gleichzeitig eint sie jedoch der Glaube, dass der Ruf von Universität und Studiengang ein gängiges Erklärungsmuster für die Studienortwahl ist.

Eine konjunktive Einschätzung über die Reputation ihrer Universität und Studiengang lässt sich jedoch nicht nachweisen. Sie prägt die rechtswissenschaftliche Fachkultur nicht auf eine Art und Weise, wie sich dies für die Fachkultur A zeigt. Auch werden in den Aushandlungsprozessen zur Reputation von Universität und Studiengang keine Trennungslinien sichtbar, die die dortigen Studierenden zu etablierten oder außenstehenden Studierenden konstruieren.

6.3 Beziehungen in rechtswissenschaftlichen Fachkulturen

6.3.1 Beziehungen zu den Lehrenden

Die rechtswissenschaftlichen Fachkulturen unter den Studierenden werden von der akademischen Fachkultur mitbestimmt (siehe Kapitel 3.3.2). Die akademischen Fachkulturen werden wiederum von der Professor*innenschaft und anderen Wissenschaftler*innen und Lehrenden geprägt. Insbesondere die Gruppe der Professor*innen nimmt in den

Fachkulturen eine dominante Stellung ein. Dies gilt, da sie die Inhaber*innen des höchsten akademischen Titels an Universitäten sind und damit über die höchste Form von institutionalisiertem, kulturellem Kapital verfügen (Engler 1993, S. 50). Die Professor*innen transportieren historische Traditionen in die rechtswissenschaftlichen Fachkulturen und stehen für die Position des Fachs in der Gesellschaft sowie für die Position des Fachs in der Hierarchie der universitären Fächer (Friebertshäuser 1992, S. 73). In rechtswissenschaftlichen Fachkulturen unter den Studierenden werden die Professor*innen für die Studierenden so zu den bedeutsamsten Repräsentant*innen der akademischen Kultur (Engler 1993, S. 50). In beiden untersuchten rechtswissenschaftlichen Fachkulturen wird diese Gruppe von männlichen Vertretern dominiert und Professorinnen sind in der deutlichen Unterzahl. Insofern ist die akademische Fachkultur in beiden untersuchten rechtswissenschaftlichen Fachkulturen eine vornehmlich männlich geprägte.

Die rechtswissenschaftlichen Fachkulturen werden neben den Professor*innen auch von jenen Universitätsangestellten in besonderer Weise geprägt, die zwar über keine Professur verfügen, aber dennoch in der Lehre gegenüber den Studierenden in Erscheinung treten. Dazu zählen beispielsweise Privatdozent*innen, Honorarprofessor*innen, Lehrbeauftragte und Wissenschaftliche Mitarbeitende. Wie bereits ausgeführt (siehe Kapitel 3.3.2), weisen Huber et al. (1983) der akademischen Fachkultur, vertreten durch die Professor*innen und die anderen Lehrenden, neben der antizipierten Berufskultur den stärksten Einfluss auf die studentischen Fachkulturen zu.

Im sogenannten „Studierendensurvey“ zur Studiensituation und zu studentischen Orientierungen (Bargel et al. 2017) wird die Beziehung von Studierenden zu ihren Lehrenden über sämtliche Fächergruppen hinweg beleuchtet. Dabei kommen die Autor*innen zu folgender Einschätzung: „Gute Beziehungen zu Lehrenden erfahren vor allem Studierende der Kulturwissenschaften an Universitäten: 44 Prozent sehen gute Beziehungen zu Professorinnen und Professoren als wesentliches Kennzeichen ihres Fachs. Es folgen Studierende der Natur- und Sozialwissenschaften, von denen 37 Prozent beziehungsweise 36 Prozent einen guten Umgang zwischen Studierenden und Lehrenden bestätigen. Unter den übrigen Fächergruppen berichten zwischen 21 Prozent und 27 Prozent von guten Beziehungen. Nur die Studierenden der Rechtswissenschaften erleben noch schlechtere Beziehungen: Hier zählen nur 14 Prozent der Studierenden gute Beziehungen zu Lehrenden zu den Kennzeichen ihres Fachs“ (Bargel et al. 2017, S. 44).

Damit richtet die vorliegende Studie ihren Blick auf jenes Fach, in dem die Beziehungen zu den Lehrenden als vergleichsweise schlecht bewertet werden. Dieses Kapitel beleuchtet diese Beziehung in den beiden untersuchten rechtswissenschaftlichen Fachkulturen aus den Wahrnehmungen der Studierenden heraus. Dabei wird betrachtet, wie die Beziehungen in den Gruppendiskussionen beschrieben und ausgehandelt werden und welche Bilder der Lehrenden seitens der Studierenden die beiden rechtswissenschaftlichen Fachkulturen prägen.

Beziehungen zu den Lehrenden in der Fachkultur A

In allen drei Gruppendiskussionen in der Fachkultur A wird ein deutliches Bild über die Beziehung zwischen Studierenden und Lehrenden ausgehandelt. Einerseits überschneiden sich diese Bilder über die Beziehung zu den Lehrenden über die Gruppendiskussionen hinweg. Andererseits unterscheiden sie sich jedoch deutlich. Diese Unterschiede lassen sich dabei auf jene spezifischen Wahrnehmungen der Studierenden zurückführen, die sich aus der je homogenen Zusammensetzung der Gruppendiskussionen ergeben. In Bezug auf die Lehrenden gilt dies in der Fachkultur A besonders in Bezug auf die Zusammensetzung der Gruppendiskussionen hinsichtlich der Ungleichheitskategorie des Geschlechts.

(Fehlende) Vorbilder – Viel „Kompetenz“, aber „keine Frauen“

Nachdem Anton in seiner Studienentscheidung auf die gute Reputation seines Studiengangs an der Universität A hingewiesen hat (siehe Kapitel 6.2.2), verknüpft er diesen Aspekt mit dem Bild, das er von seinen Professor*innen hat. Dieses Bild erläutert er mit den Worten:

"Kompetenz ist, glaube ich, der durchschlagende Begriff. Das geht ja Hand in Hand damit, dass die Rankings so für Stadt A sprechen. Weil eben ein unglaubliches Potential von den (Stadt A)er Professoren ausgeht. (...) Also ich glaube, wir sind die einzige Fakultät, die (Anzahl) Bundesverfassungsrichter hat. Also, (Anzahl) Ehemalige und (Anzahl) Aktive und das bringt natürlich deswegen Qualität, weil die natürlich nicht zufällig Bundesverfassungsrichter geworden sind, sondern weil es einfach sehr, sehr, sehr intelligente Männer sind" (A1, Absatz 64).

In dieser Aussage markiert Anton an mehreren Stellen, dass sich die akademische juristische Kultur an der Universität A für ihn als eine männlich dominierte Fachkultur darstellt. Obwohl ich als Moderator ausdrücklich von Professor*innen spreche (A1, Absatz 63), benutzt Anton ausschließlich männliche Bezeichnungen für die Gruppe der

Professor*innen. Er umschreibt diese Gruppe mit dem Begriff der Kompetenz als „durchschlagenden Begriff“ und weist ihnen so einen hohen rechtswissenschaftlichen Sachverstand zu. Von diesen „Professoren“ geht für ihn weiter ein „unglaubliches Potential“ aus, wobei Anton nicht explizit verdeutlicht, an wen sich dieses Potential richtet und wer davon profitieren kann. Spricht er hier über sich in seiner Position als Student der Rechtswissenschaft, so profitieren er und seine Kommiliton*innen von der Stärke, die von den „Professoren“ in der Fachkultur A ausgeht.

Weiter verdeutlicht sich der gute Ruf des Studiengangs und die Kompetenz der Lehrenden, dadurch, dass sich der Lehrkörper in der Fachkultur A durch eine vergleichsweise hohe Anzahl aktueller oder ehemaliger „Bundesverfassungsrichter“ auszeichnet. Diese sind laut seiner Ausführung ausschließlich männlichen Geschlechts. Dabei führt er zudem aus, dass diese Personen nicht „zufällig“ Bundesverfassungsrichter geworden sind, sondern weil es sich bei ihnen um außergewöhnlich „intelligente Männer“ handelt. In gewisser Weise gibt diese Begründung wieder, dass die Anzahl der Bundesverfassungsrichterrinnen nach wie vor so klein ist, dass es nicht verwundern würde, wenn Anton tatsächlich – möglicherweise auch unbewusst – das Geschlecht für ein weiteres Zugangskriterium neben der Intelligenz auffasst⁴⁷.

Diesen Richtern am Bundesverfassungsgericht schreibt Anton eine herausgehobene Position in der Hierarchie der juristischen Berufe und Tätigkeiten zu. Dies entspricht der gesellschaftlich herausgehobenen Stellung des Bundesverfassungsgerichts und seinen Richter*innen, die als „Hüter und Ausgestalter der Verfassung“ (Rudzio 2019, S. 267–297) bezeichnet werden. Gleichzeitig spiegelt sich darin wider, dass sich das rechtswissenschaftliche Studium in Deutschland am Richteramt orientiert (siehe Kapitel 4.1) und die Expertisen von (Bundesverfassungs-)Richter*innen für die Studierenden so besonders relevant werden.

Anton verbindet mit den „Bundesverfassungsrichtern“ weiter eine außerordentlich hohe juristische Kompetenz, die die hohe Strahlkraft seines rechtswissenschaftlichen Studiengangs mitbestimmt und erklärt. Aus der Tätigkeit der „Bundesverfassungsrichter“ an seiner juristischen Fakultät resultiert für Anton eine hohe fachliche Qualität in Forschung und Lehre.

⁴⁷ Von den 106 Richter*innen, die seit 1951 dem Bundesverfassungsgericht angehörten, waren 88 männlich und nur 18 weiblich. Zum Zeitpunkt der Gruppendiskussion lag die Frauenquote im ersten Senat des Gerichts bei 25 Prozent und im zweiten Senat bei 37,5 Prozent.

Insgesamt spiegelt sich in seiner Aussage ein hoher Respekt und eine hohe Anerkennung gegenüber der Arbeit der „Bundesverfassungsrichter“ wider. Sie werden so zu Vorbildern in seinem Studium. Da er dabei nur in der männlichen Form spricht, verknüpfen sich jene Eigenschaften wie „Intelligenz“, „Kompetenz“, „Potential“ und „Qualität“ für ihn mit diesen „Männern“. Durch die sehr direkte Benennung des gemeinsamen Geschlechts – zudem in einem sehr stolzen Tonfall – verbrüdernd sich Anton mit diesen „Bundesverfassungsrichtern“. Gleichzeitig stellt er so die gemeinsame Geschlechtszugehörigkeit als ein verbindendes Element zwischen den Diskussionsteilnehmern und dem Moderator dieser Gruppendiskussion heraus.

Sowohl Amadeus als auch Alexander übernehmen in ihren darauffolgenden Wortbeiträgen männliche Bezeichnungen für die Professor*innenschaft (A1, Absatz 65, 67, 69). Dies obwohl von mir als Moderator mit der Bezeichnung „Professor*innen“ erneut jene Variante benutzt wird, die ausdrücklich weibliche und männliche Mitglieder dieser Gruppe einschließt (A1, Absatz 66).

In deutlichem Kontrast dazu steht eine Passage der Diskussion A2, die unter drei Studentinnen aus akademischen Elternhäusern geführt wurde. Auch dort – jedoch auf völlig andere Weise – wird die Beziehung zwischen Studierenden und Lehrenden über die Ungleichheitskategorie des Geschlechts der Lehrenden ausgehandelt.

Dieser Aushandlungsprozess wird von Anna eingeleitet, die ihre Beziehung zu den Lehrenden in der Fachkultur A mit den Wörtern abschließt:

„Und: keine Frauen. Das ist wahnsinnig enttäuschend“ (A2, Absatz 57).

Bereits dieser sehr kurze Diskussionsauszug markiert, dass Anna weibliche Vorbilder fehlen und dass sie diese ganz bewusst vermisst. Im weiteren Diskussionsverlauf tauschen sich die drei Studentinnen über einen Generationswechsel unter ihren Lehrenden aus und heben dabei hervor, dass sich durch diesen Generationswechsel auch der Anteil weiblicher Lehrender beziehungsweise Professorinnen erhöht (A2, Absatz 58 bis 64). Diese Passage kommentiert Anna dann wie folgt:

"Also, das ist sehr schön. Bei uns hat das angefangen mit der Frau *Name*. (...) Ich glaube sie war vierunddreißig oder so als sie ankam. Sie hat auch ein Kind und sie ist eine Professorin, die mehr geschafft hat, als ich das vorher kannte“ (A2, Absatz 65).

Während sich in der ersten Aussage von Anna verdeutlicht, dass sie sich unter den Lehrenden weibliche Bezugspersonen wünscht, markiert dieser zweite Auszug, dass die erste

Professorin, die ihr im Studium begegnet, ihr direkt zu einem Vorbild wird. Im Gegensatz zu Anton, der die Kompetenz seiner Professoren für deren Erfolg verantwortlich sieht, hebt Anna jene Leistung ihrer Professorin hervor, die diese in der Vereinbarung von Beruf und Familie erbringt.

Den Grund für den Erfolg dieser Professorin schätzt Astrid darüber hinaus dann mit folgendem Kommentar ein:

"Wahrscheinlich, weil sie sich relativ viel selbstprofiliert." (A2, Absatz 66)

Dass die Professorin in Astrids Wahrnehmung zur Selbstprofilierung neigt, begründet wiederum Anna wie folgt:

"Ja, wahrscheinlich auch, weil sie sich immer durchboxen musste. Also, ich glaube nicht, dass es Frauen leicht hatten, die es bis jetzt bis dahin geschafft haben. Ich glaube, dass die es sehr gewohnt sind ((klopft mit der Faust hart auf den Tisch)) Härte zu zeigen, nach außen. Und nicht so entspannt sein können, wie manche Jungprofessoren, die wir haben. Die einfach ((im Singsang gesprochen)) mit einer guten Laune und einer Gelassenheit in die Vorlesung gehen, wie man das von einer Frau einfach bisher nicht kennt" (A2, Absatz 69).

Im Gesamten betrachtet dokumentiert sich in dieser Diskussionspassage, dass der Lehrkörper in der juristischen Fachkultur A von männlichen Mitgliedern dominiert wird. Jedoch stellen die Studentinnen einen Generationswechsel unter den Lehrenden fest, in dessen Zuge sich das Geschlechterverhältnis ändert und der Anteil an Frauen unter den Lehrenden zunimmt. Weiter teilen die drei Studentinnen die Einschätzung, dass Frauen auf dem Weg zur Professur zielstrebig und durchsetzungsstärker agieren müssen, als dies für ihre männlichen Kollegen gilt. Diese anderen Anforderungen an eine rechtswissenschaftliche Karriere spiegeln sich auch in dem Auftreten der Professorinnen gegenüber ihren Studierenden wider: So wird die Professorin als „eiskalt“ (A2, Absatz 68) beschrieben und die Professorinnen als eine Personengruppe bezeichnet, die „nach außen“ Härte zeigen müssen. Die letztgenannte Aussage impliziert, dass Anna davon ausgeht, dass Professorinnen sich in ihrem Berufsalltag verstellen müssen, um zu bestehen. Im Gegensatz dazu werden die „Jungprofessoren“ genannt, die sich gut gelaunt und gelassen präsentieren können. Während den Professoren in der Diskussion A1 „Kompetenz“ und „Intelligenz“ als Erfolgsfaktoren für ihre rechtswissenschaftlichen Karrieren zugeschrieben werden, wird in der Diskussion A2 die Vereinbarung von Professur und Familie betont. In diesem Sinne verschieben sich auch die Vorstellungen, die die Studierenden in ihre Professoren beziehungsweise Professorinnen als Vorbilder projizieren. Während für Anton

der Status der älteren, etablierten Professoren als besonders bemerkenswert umschrieben wird (siehe unten), fällt in den Äußerungen von Anna auf, dass es eine junge Professorin ist, die für ihren zügigen Werdegang bewundert wird. Während Anton jene „Kompetenz“ und „Intelligenz“ von Männern hochschätzt, ist es für Anna die Fähigkeit der Frauen, wissenschaftliche Karriere und Familie miteinander zu vereinbaren.

In Forschung oder Lehre – ein „hohes Niveau“

Im weiteren Verlauf der Gruppendiskussionen A1 benennt Alexander die rechtswissenschaftliche Kompetenz als ein verbindendes Merkmal der Professor*innen seiner rechtswissenschaftlichen Fakultät, wobei er wiederum nur die männliche Form benutzt, um die gesamte Professor*innenschaft zu beschreiben:

"Ja, um die Professoren insgesamt zu definieren, könnte ich eigentlich auch nur sagen, dass (Stadt A) da insgesamt ein sehr hohes Niveau stellt" (A1, Absatz 69).

Zusätzlich weist er jedoch darauf hin, dass

„es halt stark variiert. Es gibt Professoren, ich denk da an einzelne Professoren, die sich sehr stark für die Lehre begeistern und die vielleicht fachlich in ihren Kollegenkreisen gar nicht mal so anerkannt sind. Aber sich unglaublich für die Studenten und für die Vorbereitung der Studenten engagieren und einsetzen. Und es gibt auf der anderen Seite das krasse Gegenteil: Leute, die wahnsinnig in ihren Fachsphären schweben, sich aber herzlich wenig für die Studenten begeistern (...)“ (A1, Absatz 69).

Die rechtswissenschaftliche Kompetenz unter den Professor*innen teilt sich für ihn in zwei unterschiedliche Lager. Diese Lager entzweien gewissermaßen die Einheit von Forschung und Lehre (siehe Kapitel 2.1), indem sie sich je auf einen dieser beiden Schwerpunkte verlegen. Zum einen zeigt Alexander so auf, dass es Lehrende gibt, die gerne und gut didaktisch arbeiten, dabei aber in der Forschung wenig „anerkannt“ sind. Damit verweist er erneut (siehe auch Kapitel 6.2.2) auf das Konzept der Anerkennung, das als symbolisches Kapital von hoher Bedeutung im Wissenschaftsbetrieb ist (siehe auch Kapitel 3.2.2). Im Kontext dieser Lehrenden markiert Alexander mit dem Hinweis, dass sich diese Lehrenden „für die Vorbereitung der Studenten engagieren“, eine Besonderheit des rechtswissenschaftlichen Studiums: Dieses schließt mit der „Ersten Juristischen Prüfung“ ab, die zu einem erheblichen Anteil („Pflichtfachprüfung“, 70 Prozent) aus einem staatlichen Teil besteht, auf den die Professor*innen selbst keinen Einfluss haben (§5, *Deutsches Richtergesetz.*, siehe Kapitel 4.1). Da er diese Gruppe mit „einzelnen“ Professoren assoziiert, ist sie für ihn in der Minderheit. In seinen Ausführungen dokumentiert sich zum

anderen, dass es – mehrheitlich – Lehrende gibt, die sich mit deutlichem Schwerpunkt dem Erwerb symbolischen Kapitals im Wissenschaftsbetrieb widmen, indem sie „in ihren Fachsphären schweben“ – sich dort also mit Forschungstätigkeiten und entsprechenden Publikationen hervortun –, dabei jedoch die Belange der Studierenden – in Form eines Anspruches auf gute Lehre, die auf die Prüfungen vorbereitet – vernachlässigen. Dabei markiert Alexander über die Formulierung „herzlich wenig (..) begeistern“ eine mangelnde emotionale Verbundenheit der Professor*innen gegenüber den Anliegen ihrer Studierenden.

In der Gruppendiskussion unter drei Studierenden aus nicht-akademischen Elternhäusern bringt Nora eine Erklärung für die didaktischen Schwäche einiger Professor*innen vor, die sich geradewegs aus deren fachlicher Kompetenz ergibt:

„Mir ist direkt eingefallen, Didaktik und Kompetenz. Also, ich find die sind viel zu überqualifiziert – also die reißen da ihr Lehrbuch runter. Aber sie können halt viel zu viel, um es einem Anfänger zu erklären“ (A3, Absatz 42).

Im Gegensatz zu Alexander erklärt Nora die Beziehung zwischen den Professor*innen und den Studierenden, indem sie darauf verweist, dass die Tätigkeit des Lehrens nicht dem fachlichen Anspruch der Lehrenden entspricht. Mit der Verwendung des Adjektivs „überqualifiziert“ markiert sie, dass sie die Lehrenden aufgrund ihrer hohen Kompetenz und durch ihre Gewohnheit in sehr komplexen Zusammenhängen zu denken, nicht mehr in der Lage sieht, ihr Wissen an die Studierenden zu vermitteln. Sich selbst weist sie dabei in der Beziehung zu den Lehrenden eine Position zu, die weiter entfernter kaum sein könnte. Die Distanz zwischen sich und den Professor*innen empfindet sie als so weit, dass es ihr als plausibel erscheint, anzunehmen, dass es den Professor*innen nicht möglich ist, ihr rechtswissenschaftliche Sachverhalte näher zu bringen. In dieser drastischen Wahrnehmung verdeutlicht sich das Selbstbild einer Studentin, deren Eltern beide nicht studiert haben. Die Bildungsferne ihres Elternhauses lässt Nora dabei so bescheiden und geradezu ehrfürchtig auftreten, dass sie keine Unfähigkeit der Professor*innen oder Vernachlässigung ihrer Pflichten gegenüber den Studierenden in deren mangelnder didaktischer Kompetenz erkennen kann.

Distanziert – „Gewichtige Aura“ führt zu „Hemmschwellen“

Unabhängig des Bildungshintergrundes ihrer Eltern zeigt sich in Noras Aussage eine Distanz zwischen Lehrenden und Studierenden, die sich aus dem Selbstverständnis der Studentin als Anfängerin und dem Fremdbild der Professor*innen als „überqualifiziert“

ergibt. Diese distanzierte Beziehung zwischen den Studierenden und ihren Professor*innen wird in der Fachkultur A über alle drei Gruppendiskussionen hinweg augenscheinlich und wird sich auch in der Fachkultur B (siehe unten) nachweisen lassen.

Laut Antons folgendem Diskussionsbeitrag erklärt sich die empfundene Distanz zu den Professor*innen durch die Ausstrahlung, die von ihnen ausgeht. Er umschreibt diese mit den Worten:

„Also, speziell diese ältere Generation, die ja schon so eine gewichtige Aura hat und einfach so viel redet und dabei am besten noch spricht, wie gedruckt. Und dann auch noch dieses geballte Wissen ausstrahlt. Dann ist die Hemmschwelle natürlich noch viel größer, da irgendwie Kontakt aufzubauen“ (A1, Absatz 174).

Anton markiert das Alter als eine Ungleichheitskategorie in der Gruppe der Professor*innen. Dabei ist die wahrgenommene Distanz zu den Professor*innen der älteren Generation für ihn besonders hoch. Diese Distanz ergibt sich neben dem Altersunterschied aus der „Aura“, die von diesen Professor*innen ausgeht. Diese wird durch eine herausragende sprachliche und rhetorische Eloquenz und Überlegenheit vermittelt. Eine solche Ausstrahlung empfinden Studierende laut Anton regelmäßig als hinderlich, um in einen persönlichen Austausch mit ihren Professor*innen zu gehen.

Auch in der Gruppendiskussion A 3 unter Studierenden aus nicht-akademischen Elternhäusern, wird das Verhältnis zu den Professor*innen als distanziert beschrieben, wobei zum einen der Vergleich zu anderen Studienfächern angestellt wird und zum anderen auf ausgeprägte Hierarchien im Universitätsbetrieb rekuriert wird.

So beschreibt Nesim seine Beziehungen zu den Lehrenden als „klar distanziert“ (A3, Absatz 39) und erklärt sich das wie folgt:

„Das bringt der Studiengang mit sich. In anderen Studiengängen ist es oft erwünscht, dass man Kontakt zu den Professoren sucht. Sei es jetzt zur Besprechung von Hausarbeiten oder für sonst irgendetwas. Wenn du nicht in die Sprechstunde gegangen bist, konntest du die Hausarbeit eigentlich knicken. Hier ist es genau andersrum. Du darfst einfach nicht auftauchen. Das war so der Knackpunkt, an dem ich gemerkt habe: ‚Ok, Jura ist komisch‘“ (A3, Absatz 39)

Nesim, der bereits ein regionalwissenschaftliches Studium abgeschlossen hat, markiert den persönlichen Kontakt zu Professor*innen in anderen Studiengängen als einen bedeutsamen Erfolgsfaktor. So benennt er das persönliche Gespräch über eine Hausarbeit als ein mögliches Kriterium für ihr Bestehen. Im Falle des rechtswissenschaftlichen

Studiums beschreibt er den persönlichen Kontakt zu Professor*innen hingegen als unerwünscht und als nicht zielführend für das Vorankommen im Studium. Das Verb „auftauchen“ zeichnet dabei ein Bild des rechtswissenschaftlichen Studiums als ein Massenfach. In diesem ist es nicht üblich, als Einzelperson aus der Masse herauszutreten und gegenüber den Professor*innen in Erscheinung zu treten. Diese Gesichtszüge seines zweiten Studiums empfindet Nesim als befremdlich.

Im weiteren Diskussionsverlauf wird diese Einschätzung von Nora untermauert. Nachdem sie einige Klausuren nicht bestanden hat, berichtet sie von einem Gespräch mit ihrer Mutter:

„Dann hat meine Mutter gesagt: ‚geh doch zu deinen Professoren und sage denen, dass es dir schlecht geht. Vielleicht kannst du die dann nochmal schreiben‘. Und ich dann so zu ihr: ‚Mama, wir sind nicht in der Schule“ (A3, Absatz 116)

Zum einen markiert Nora mit diesem Diskussionsbeitrag ihre Mutter als eine Person, die die Situation ihrer Tochter im Studium von außen falsch einschätzt und wahrnimmt und ihr dabei wenig zielführende Ratschläge erteilt. Damit verdeutlicht Nora, dass ihre Mutter ihr keine Beraterin für ihr rechtswissenschaftliches Studium sein kann, was in ihrem Fall unter anderem auf das nicht-akademische Elternhaus und damit auf die fehlende Studienerfahrung der Mutter zurückzuführen ist. Außerdem macht Nora mit dieser Aussage auch deutlich, dass die Professor*innen in der Fachkultur A auf individuelle und das Studium erschwerende Lebenssituationen keine Rücksicht nehmen und den Studierenden für einen Austausch oder mit beratenden Angeboten nicht zur Verfügung stehen. Dies erhöht die Distanz, die von den Studierenden wahrgenommen wird.

Niklas verweist im Anschluss an den Diskussionsbeitrag von Nesim auf die deutlichen Hierarchien im Universitätsbetrieb, die ihm die distanzierte Beziehung zu den Professor*innen zusätzlich verdeutlichen:

„Also, du hast an der Uni so ein streng hierarchisches System. Also, man fängt so als kleiner Student an. Und dann, wenn man sich so ein bisschen hochgearbeitet hat im Verlauf des Studiums, dann wird man schon so ein bisschen anders angesehen. Dann kommen die wissenschaftlichen Mitarbeiter, die kurz vor der Promotion stehen. Und die Professoren sind ganz oben in der Rangordnung. Und selbst zwischen den wissenschaftlichen Mitarbeitern oder den Habilitanden und den Professoren ist einfach so eine riesige Lücke. Also das unterstreicht, dass man sich gerade am Anfang des Studiums oft gar nicht traut, auch mal eine Frage zu stellen. Nach der Vorlesung oder so. Vielleicht ist

das unberechtigt. Aber dieser Respekt vor den Professoren der ist schon groß“ (A3, Absatz 40).

Niklas empfindet die eigene Position als Student als die niedrigste Stufe auf der Karriereleiter hin zu einer Professur. Das daraus resultierende Ansehen der Studierenden verändert sich aus der Perspektive der Professor*innen im Laufe des Studiums nur marginal und verbleibt damit auf einer niedrigen Stufe. Um die hohe Distanz zwischen Studierenden und Professor*innen weiter zu erklären, verweist Niklas auf die „riesige Lücke“, die „selbst zwischen“ wissenschaftlichen Mitarbeitenden oder Habilitand*innen und ihren vorgesetzten Professor*innen besteht. Darin verdeutlicht sich für ihn, dass es auf dem Karriereweg hin zu einer Professur ein ausgeprägtes Hierarchiesystem unter den Lehrenden gibt, dem die Studierenden unmissverständlich außen vor stehen. Dies mündet für Niklas in ein distanziertes Verhältnis zu den Professor*innen, das mit einer hohen Achtung vor dem Status der Professor*innen einhergeht und die Studierenden beispielsweise daran hemmt, die Professor*innen nach Vorlesungen mit eigenen Fragen zu konfrontieren.

Diese deutliche Distanz zwischen Studierenden und Professor*innen dokumentiert sich zudem in der Funktion, die die Sekretär*innen in der Beziehung zwischen Studierenden und Professor*innen einnehmen. So bezweifelt Anton, dass E-Mails von Studierenden direkt bei den Professor*innen ankommen und von ihnen gelesen werden:

„Weil normalerweise ist es ja die Sekretärin, die E-Mails vorher filtert und dann nur das „Best-of“ an den Professor weiterschickt“ (A1, Absatz 172).

Als „Best-of“ bezeichnet Anton im Kontext dieses Diskussionsbeitrages jene E-Mails, die die Professor*innen von den Sekretär*innen weitergeleitet bekommen, um sich „künstlich in der Vorlesung“ (A1, Absatz 172) über den Kommunikationsstil der Studierenden gegenüber den Professor*innen aufzuregen. Weiter dokumentiert der Diskussionsauszug Antons Annahme, dass ein Großteil der schriftlichen Kommunikation der Studierenden an die Professor*innen von den Sekretär*innen abgefangen und abgearbeitet wird und so nur ein Teil der eingehenden E-Mails direkt an die Professor*innen weitergeleitet wird. In der Fachkultur A symbolisieren die Sekretär*innen durch diese Tätigkeit die Distanz zwischen den Studierenden und ihren Professor*innen.

Ein distanziertes Verhältnis dokumentiert sich nicht nur in der schriftlichen Kommunikation, den Nachfragen im Anschluss an eine Vorlesung oder den Besuch einer

Sprechstunde, sondern hemmt die Studierenden auch daran, in der Vorlesung selbst Fragen zu stellen. So führt Anton weiter illustrierend aus:

"Also es gibt Professoren, die halten so eine anspruchsvolle Vorlesung und strahlen dabei so viel Kompetenz aus. Bei denen löst du mit einer Frage doch eher einen Monolog darüber aus, wie du die Frage hättest richtig formulieren sollen, anstatt eine Antwort auf deine Frage zu bekommen" (A1, Absatz 179).

Anton berichtet somit von Professor*innen, die jene Studierende, die sich trauen eine Frage zu stellen, bloßstellen. Dies geschieht, indem die eigentliche Frage in Form längerer Ausführungen als fehlerhaft formuliert dargestellt wird. Eine solche Reaktion wird auch deshalb als besonders schamvoll empfunden, da es sich bei den Vorlesungen oftmals um Veranstaltungen vor einer großen Gruppe von Studierenden handelt. Antons Diskussionsbeiträge werden von Alexander gestützt und dieser bringt diesbezüglich zuvor ein:

„Ich glaube, das hängt ganz stark von der Größe der Gruppe ab. Also das ist halt so eine natürliche Hemmschwelle vor fünfhundert Leuten, das ist vielleicht ein bisschen übertrieben, vor dreihundert Leuten, was zu sagen oder vor zehn“ (A1, Absatz 177).

Damit weist Alexander nicht nur der distanzierten Beziehung zwischen Jura-Studierenden und ihren Professor*innen eine hemmende Wirkung, auf die Bereitschaft der Studierenden in der Vorlesung Fragen zu stellen, zu, sondern auch dem Veranstaltungsformat. Erneut wird das rechtswissenschaftliche Studium als ein Massenstudium markiert. Von Lehrveranstaltungen mit 300 Studierenden im Auditorium geht für Alexander unabhängig von den beteiligten Lehrenden eine Hemmschwelle aus, die die Studierenden daran hindert sich aktiv in die Veranstaltung einzubringen. Gleichzeitig wird die Größe des Auditoriums beziehungsweise das Veranstaltungsformat in den Gruppendiskussionen regelmäßig als maßgeblich für die empfundene Distanz zwischen den Studierenden und den Lehrenden ausgehandelt.

So berichtet Amelie über die Atmosphäre in den „Arbeitsgemeinschaften“:

„Was dort die Lehrenden angeht, die fand ich eigentlich immer richtig gut. Also, da war die Beziehung zu ihnen immer richtig gut. Man kennt sich richtig gut. Und dort ist es dann einfach entspannter. Da hat man auch das Gefühl, dass die sich für einen interessieren und wenn es um die Klausur geht, dann fragen die selbst mal, was man denn nochmal wissen möchte“ (A2, Absatz 79).

Amelie verweist hier auf Arbeitsgemeinschaften und damit auf ein Veranstaltungsformat im rechtswissenschaftlichen Studium, das die jeweiligen Vorlesungen ergänzt. Sie dienen

der Einübung rechtswissenschaftlicher Arbeitsmethoden für die Klausurvorbereitung und werden im Vergleich zu den Vorlesungen in einer wesentlich kleineren Gruppengröße abgehalten. Weiter ist für diese Arbeitsgemeinschaften typisch, dass sie regelmäßig von wissenschaftlichen Nachwuchskräften, wie beispielsweise Doktorand*innen und wissenschaftlichen Mitarbeitenden der jeweiligen Professor*in, übernommen werden. Dadurch ergibt sich in aller Regel im Vergleich zu den Professor*innen ein geringerer Altersunterschied zwischen diesen Lehrenden und ihren Studierenden. Dieser erklärt sich dadurch, dass der Erwerb wissenschaftlichen Kapitals und so auch das Erlangen einer Professur, Lebenszeit in Anspruch nimmt (siehe Kapitel 3.2.2). An dem Veranstaltungsformat der Arbeitsgemeinschaft schätzt Amelie die vertraute Atmosphäre und den Blick der Lehrenden für die Bedürfnisse ihrer Studierenden.

Als ein weiteres Veranstaltungsformat, das in den Gruppendiskussionen bezüglich der Beziehungen zu den Lehrenden, positiv hervorgehoben wird, ist der sogenannte Schwerpunktbereich. Diesen umschreibt Alexander im Vergleich zum Veranstaltungsformat der Vorlesungen mit den Worten:

"Aber das ist zum Beispiel auch was, was ich dann in den Schwerpunktbereichsvorlesungen komplett anders erlebt habe, also da war es wirklich viel näher und da war auch die Kommunikation viel besser" (A1, Absatz 177).

Anders als die Arbeitsgemeinschaften werden die Veranstaltungen im Schwerpunktbereich auch von Professor*innen unterrichtet. Für die Studierenden der Rechtswissenschaft stellt der Schwerpunktbereich (kurz: SFB) den hintergründigen Einstieg in ein selbstgewähltes rechtswissenschaftliches Feld dar. Der Schwerpunktbereich wird dabei an den meisten Universitäten ab dem 5. Semester – und somit für fortgeschrittene Studierende – angeboten. Auch bei diesem Veranstaltungsformat können die Studierenden mit geringeren Gruppenstärken als im Vergleich zur Vorlesung rechnen. Im Falle von Alexander sorgten diese Bedingungen für eine bessere Kommunikation zwischen Studierenden und Lehrenden. Dies lässt sich zudem auch damit begründen, dass die Lehrenden hier mit Studierenden konfrontiert werden, die sich für den eigenen rechtswissenschaftlichen Schwerpunkt interessieren und sich bewusst für diesen entschieden haben.

Neben diesen beiden spezifischen Veranstaltungsformaten wird der persönliche Austausch bei universitäts- oder fakultätsinternen Veranstaltungen als eine Möglichkeit genannt, um die Distanz zu Lehrenden zu reduzieren.

So berichtet ebenfalls Alexander von Anstrengungen seitens der juristischen Fakultät, die Distanz zwischen Studierenden und Lehrenden zu verringern. Dazu bringt er seine Karten „Examensball“ und „Erstsemesterwanderung“ in die Diskussion ein und stellt diese Veranstaltungen als einen Versuch dar,

„so ein gewisses Klima zu erzeugen, das sich die Leute mal kennen lernen und auch mal Professoren näherkommen können. Nicht nur nach der Vorlesung oder in der Sprechstunde, sondern auch in einem privaten Umfeld (...). Also, dass es da schon Anstrengungen gibt für eine gute Atmosphäre zu sorgen. Ich persönlich habe aber irgendwie immer das Gefühl, dass das doch etwas befangen bleibt. Also, so ganz unverkrampt wie es gerne wäre, ist es dann doch nicht“ (A1, Absatz 142).

Auch wenn Alexander die Intention dieser Veranstaltungen nachvollziehen kann und gut heißt, attestiert er ihnen doch eher eine beklemmende Atmosphäre. Mit „befangen“ entleiht er sich dabei einen Begriff aus der juristischen Berufskultur, der dort die Besorgnis beschreibt, wenn Menschen aus persönlichen Gründen, die ihnen übertragene Funktion – in der juristischen Praxis meist die einer Richter*in, eines Richters – nicht unparteilich wahrnehmen können (§42, *Zivilprozessordnung*). Damit weist Alexander folglich darauf hin, dass die Lehrenden in der Situation von Veranstaltungen wie dem „Examensball“ oder der „Erstsemesterwanderung“ in ihrer distanzierten Position verbleiben. Dies entspricht seiner Auffassung nach nicht dem eigentlichen Ziel dieser Veranstaltungen, eine gewisse Ungezwungenheit in der Beziehung zwischen Studierenden und Lehrenden zu etablieren.

Illusio und Konstruktionsprozesse von etablierten und außenstehenden Studierenden

Über alle drei Gruppendiskussionen hinweg wird die Beziehung zu den Lehrenden in der Fachkultur A intensiv ausgehandelt. Dabei wird in erster Linie die Gruppe der Professor*innen fokussiert, die, im Vergleich zu anderen Lehrenden, mit einer hohen Distanz zu den Studierenden markiert wird.

Die Forschungspartner*innen bringen regelmäßig ihren Glauben an die hohe rechtswissenschaftliche Kompetenz ihrer Lehrenden ein. Als eine *illusio* wird gleichzeitig ein großer Respekt vor dem Berufsstand der Professor*innen sichtbar. Dabei machen die männlichen Studierenden ihren Glauben an die Intelligenz und Kompetenz ihrer männlichen Professoren geltend und beziehen sich dabei auch auf außeruniversitäre Tätigkeiten ihrer Professoren. Wohingegen sich in der Gruppendiskussion A2 zeigt, dass den weiblichen Professorinnen eher Respekt entgegengebracht wird, weil sie es vermögen Beruf und

Familie miteinander zu vereinbaren und weil ihnen zugesprochen wird, sich in der männlich geprägten akademischen Kultur durchgesetzt zu haben.

Besonders die Distanz zu den Professor*innen stellt eine Linie dar, die zwischen etablierten und außenstehenden Studierenden unterscheidet lässt. So können in der Fachkultur A jene Studierende zu etablierten Studierenden werden, die es vermögen eine Nähe zu den Professor*innen herzustellen und von dieser Nähe für ihr Studium zu profitieren. Hierbei werden sich in der Fachkultur A die Aspekte „Moot-Courts“ (Kapitel 6.4.2) und „Studienfinanzierung“ (Kapitel 6.5.2) als bedeutsam zeigen. Gleichzeitig markieren die Aussagen der Studierenden aus nicht-akademischen Elternhäusern, dass es ihnen besonders schwer fällt die Distanz zu den Professor*innen zu überwinden. Für sie bestehen Hemmschwellen, die unter ihnen über das hierarchische System der Universität und über Unsicherheiten in der Kommunikation mit der Gruppe der Professor*innen ausgehandelt werden.

Beziehungen zu den Lehrenden in Fachkultur B:

In der Fachkultur A wurde über die drei Gruppendiskussionen hinweg ein Bild von „kompetenten“, aber „distanzierten“ Lehrenden ausgehandelt. Diese Lehrenden prägen dort über ihre hohen fachlichen und kulturellen Ansprüche die Fachkultur mit. In der Fachkultur B dokumentiert sich in den Gruppendiskussionen ein anderes Bild, das die Studierenden von ihren Lehrenden haben. Zum einen beschreiben die Studierenden die Gruppe der Lehrenden als sehr unterschiedlich. Dies gilt in der Fachkultur B sowohl in Bezug auf ihre didaktischen und fachlichen Fähigkeiten. Zum anderen ist dieses Bild auch hier durch eine hohe wahrgenommene Distanz der Studierenden zu ihren Lehrenden bestimmt.

„Starke Schwankungen“ und ein „starkes Gefälle“

In der Gruppendiskussion B 1 attestiert Aylin den Lehrenden pauschal „mangelnde didaktische Fähigkeiten“ (B1, Absatz 43). Diese Einschätzung stellt sie im weiteren Verlauf der Diskussion mit einer Anekdote heraus:

„Also, wir hatten in diesem Semester einen Professor, da sind wir zu der Vorlesung gegangen und er hat ganz ernsthaft gesagt ‚Sind Sie krank?‘. Und wir haben uns gefragt, warum stellt der jetzt so eine Frage. Und dann hat er gesagt ‚Ja, weil Sie zu meiner Vorlesung gekommen sind und das auch noch um diese Uhrzeit‘. Dann denke ich mir: ‚Okay, wenn ein Professor schon solche Äußerungen über seine eigene Vorlesung macht, dann ist das schon sehr aussagekräftig‘. Und die Qualität dieser Vorlesung ist auch sehr niedrig, also man muss da wirklich nicht hingehen“ (B1, Absatz 190).

Für Aylin hat die empfundene mangelnde Qualität einer Vorlesung zur Konsequenz, dass es ihr nicht lohnend erscheint, diese zu besuchen. Diese Einstellung erscheint ihr legitim, da ein Professor die Sinnhaftigkeit des Besuchs seiner eigenen Vorlesung selbst öffentlich in Frage stellt. In dem von ihr wiedergegebenen Zitat des Professors verweist dieser indirekt und implizit – über den Hinweis auf die unattraktive Uhrzeit seiner Veranstaltung – auf die Möglichkeit, den Stoff im Selbststudium zu erwerben.

Die Einschätzung, dass sich in der Fachkultur B alle Professor*innen durch „mangelnde didaktische“ Fähigkeiten kennzeichnen, wird von Antonia relativiert und sie spricht von „starken Schwankungen“ und ist der Ansicht, dass es unter den Lehrenden „auf jeden Fall ein starkes Gefälle“ (B1, Absatz 45) gibt. Dies wird auch von Annabelle geteilt, wenn sie anschließend ausführt: „Hätte ich jetzt auch gesagt, dass es auf jeden Fall ganz unterschiedliche gibt“ (B1, Absatz 46). Besonders drastisch drückt sich Nino in der Diskussion B 3 unter zwei Studenten aus nicht-akademischen Elternhäusern aus. Indem er seine Karte „Himmel und Hölle“ in die Diskussion einbringt, führt er aus:

„Gut, dann nehme ich diesmal: ‚Himmel und Hölle‘. Damit meine ich die Profs. Also von hochgradig kompetent bis: ‚kannst du in Saft packen, mit dem Hammer draufhauen. Würde überhaupt nicht übertun‘. Also, wir haben leider hier in (Stadt B) halt alles dabei“ (B3, Absatz 67).

In diesem Diskussionsauszug findet sich eine derbe Umgangssprache wieder, die sich im weiteren Verlauf als charakteristisch für die Diskussion unter diesen beiden Studenten herausstellen wird. Diese Umgangssprache steht in höchster Gegensätzlichkeit zu jener distinguierten Sprache, die von den Studierenden aus akademischen Elternhäusern in der Fachkultur A in den Diskussionen A1 und A2 verwendet wird. Sachlicher führt Nino seine Einschätzung im Anschluss aus:

„Wir haben hier halt wirklich erstklassige Professoren, die wirklich ihr Geld auch wert sind und es gibt halt auch Professoren bei uns an der Universität, die leider wirklich nicht didaktisch so gut sind“ (B3, Absatz 71).

Dabei verweist er auf die didaktischen Fähigkeiten, die die Professor*innenschaft für ihn in das Gegensatzpaar „Himmel und Hölle“ teilt.

Spezifischer führt Antonia in der Diskussion B 1 aus, worin sich für sie ein „Gefälle“ unter den Lehrenden deutlich macht beziehungsweise worin sich für sie „gute“ und „schlechte“ Lehrende unterscheiden:

„Also, man hat als Student das Bild, dass alles so kompliziert ist. Und von schlechten Professoren wird das einem auch so verkauft. (...). Und die guten Professoren, die erklären einem einfach: ‚Wie ist denn jemand da mal draufgekommen? Wie wurde so eine Theorie überhaupt entwickelt?‘ (...). Und dann versteht man das auch. Dann muss man auch kein Prüfungsschema oder einen Streit auswendig lernen, sondern dann versteht man das und kommt da auch selbst drauf. Und das ist ja auch das, wofür es im Examen hinterher gute Punkte gibt: nämlich einfach mal selbst zu argumentieren (...).“ (B1, Absatz 170).

Während für Antonia „schlechte“ Lehrende juristische Sachverhalte – in Form von Theorien und Fällen – weiter als „kompliziert“ darstellen und so den Studierenden kein eigenes Verständnis über diese ermöglichen, vermitteln gute Lehrende den Studierenden die Kompetenz juristische Sachverhalte selbst zu durchdringen, zu beurteilen und bewerten zu können.

Somit liegt für Antonia der Mehrwert von Lehre, den die Lehrenden ihren Studierenden bieten können, in der Vermittlung einer Kompetenz, juristische Sachverhalte so zu durchdringen, dass sie selbstständig eine Lösung entwickeln und für diese Lösung argumentieren können. Diese Kompetenz stellt Antonia hierbei in den Gegensatz zu der Technik des Auswendiglernens. Dabei führt sie im Folgenden aus, dass diese Technik von vielen Studierenden zwar angewandt wird, aber von den Lehrenden nicht unbedingt erwünscht ist:

„Die wollen ja alle gar nicht, dass wir irgendwas auswendig lernen. Die wollen, dass wir das verstehen. Nur, es wird nicht so vermittelt. Also bei vielen wird es nicht so vermittelt. Und das ist meiner Meinung nach dann eine schlechte Vorlesung. Und das sind auch die Vorlesungen, in denen man nichts lernt und die, wo man sich fragt: ‚Warum gehe ich überhaupt hin?‘“ (B1, Absatz 170).

Als Absicht der Lehrenden und als Ziel der Hochschullehre stellt Antonia das Verstehen juristischer Sachverhalte heraus. Weiter macht sie deutlich, dass sich die oft angewandte Technik des Auswendiglernens für die Studierenden daraus ergibt, dass der Stoff in schlechten Vorlesungen auf eine Art und Weise vermittelt wird, der ausschließlich dieser Form der Rezeption zugänglich ist. Diesen Vorlesungen attestiert sie, dass ein Besuch nicht lohnend ist. Dies gilt, da auch in den abschließenden Prüfungen nicht das Auswendiglernen wohl aber das Verständnis von juristischen Sachverhalten bewertet und belohnt wird.

Auch in der Gruppendiskussion B2, die unter drei Studentinnen aus nicht-akademischen Elternhäusern stattfand, wird eine hohe Unterschiedlichkeit unter den Lehrenden in der Fachkultur B diskutiert. So führt Natalie aus:

„Wenn ich an meine Professoren und Lehrenden denke, dann denke ich daran, dass es viele Professoren und Dozenten gibt, die sehr kompetent sind und auch sehr gut und einem sehr gut alles vermitteln können (.) aber es gibt auch viele, die einfach nur ihren Job machen und einfach überhaupt gar nicht auf die Studierenden eingehen. Man hat das Gefühl, die haben gar keine Lust darauf und es ist denen so ziemlich egal, was mit uns ist. Hauptsache, sie kriegen ihr Geld für ihren Beruf“ (B2, Absatz 46).

Hier heben sich „kompetente“ Lehrende von jenen Lehrenden ab, die nicht dazu bereit sind, auf ihre Studierenden einzugehen. In dieser Aussage dokumentiert sich ein Bedürfnis der Studentin Natalie, im Studium persönlich wahrgenommen und individuell betreut zu werden. Dieses Bedürfnis kann an ihre persönliche Bildungsgeschichte geknüpft werden. Als erste Person in ihrer Familie studiert Natalie. Ihr Studium stellt damit für sie einen Schritt ins Unbekannte und somit ein vergleichsweise hohes Wagnis dar. Unter diesen Umständen nimmt sie Lehrende als unzureichend wahr, die „einfach nur ihren Job machen“ – im Sinne der Vermittlung der Lehrinhalte – und dabei keine Empathie und kein Interesse daran zeigen, wie es einzelnen Studierenden im Studium geht und was dort mit ihnen geschieht. Sie ist zwar der Auffassung, dass diese Lehrenden „ihren Job“ erfüllen, unterstellt ihnen aber gleichzeitig, einzig an der Bezahlung ihrer Tätigkeit interessiert zu sein. Damit verweist sie auf eine Arbeitsmotivation, die eher mit nicht-akademischen Tätigkeiten, in denen keinerlei Möglichkeit zur persönlichen Entfaltung besteht, verbunden wird. Darauf lässt sich auch die Bezeichnung „Job“ beziehen. Mit dieser werden in der Umgangssprache eher kurzfristige oder gelegentliche Tätigkeiten zur reinen Einkommenserzielung beschrieben. Im Kontext der wissenschaftlichen Erwerbsarbeit an Universitäten ist es hingegen unpassend die Einkommenserzielung als vorrangige oder alleinige Motivation zu vermuten. Dies gilt, da Wissenschaftler*innen im Rahmen ihrer Erwerbsarbeit regelmäßig die Möglichkeiten haben, ihren persönlichen Interessen innerhalb des jeweiligen Fachs nachzugehen. Sie betrachten ihre monetäre Entlohnung meist zumindest in Verbindung zu diesen Möglichkeiten.

Nina führt in der Gruppendiskussion B2 einen weiteren Aspekt aus, in dem sich die Professor*innen und Lehrenden ihrer Meinung nach unterscheiden:

„Wenn ich an meine Lehrenden und Professoren denke, (...) denke ich daran, dass die Professoren oftmals nicht wirklich was mit der Praxis zu tun haben, sondern dass sie wirklich Theoretiker sind. (...) Und das dann hinterher oder wirklich erst später kommt, um das zu lernen und dass manche wirklich auch weltfremd sind“ (B2, Absatz 45).

Damit sieht Nina ein weiteres Unterscheidungsmerkmal für die Gruppe der Professor*innen in ihren unterschiedlich stark ausgeprägten Bezügen zu juristischen Berufspraxen außerhalb der Universität und des Studiums. Sie vermutet unter den Professor*innen in ihrem Studiengang hauptsächlich „Theoretiker“, die nicht mit jenen Feldern in Berührung kommen, die Nina für ihre eigene spätere berufliche Tätigkeit in Betracht zieht. Nina fühlt sich in ihrem Studium nicht ausreichend auf ihre möglichen späteren beruflichen Tätigkeiten vorbereitet und schätzt ab, dass sie die konkrete Anwendung des juristischen Wissens, das sie sich im Studium aneignet, erst in der beruflichen Praxis erlernen wird. Daher empfindet sie es als stimmig, die Professor*innen als „weltfremd“ zu bezeichnen. Darin dokumentiert sich die Vorstellung einer juristischen Praxis, die einer angewandten Praxis entspricht und nicht mit einer wissenschaftlichen Beschäftigung zu juristischen Fragen verknüpft wird. Weiter lässt sich schlussfolgern, dass eine wissenschaftliche Karriere von Nina nicht in Betracht gezogen wird und die Professor*innen somit keine Vorbildfunktion für ihre eigene spätere berufliche Praxis einnehmen. Dies ist insofern aufschlussreich, als dass ein fehlender Praxisbezug – unter anderem illustriert durch den Begriff „weltfremd“ – in der Gruppendiskussion B2 unter Studentinnen aus nicht-akademischen Elternhäusern ausgehandelt wird, während gegensätzlich dazu in der Gruppendiskussion B1 unter Studentinnen aus akademischen Elternhäusern kritisiert wird, dass eben jene Kompetenz, theoretische, juristische Sachverhalte zu verstehen, nicht ausreichend vermittelt wird. Darin spiegeln sich Erwartungshaltungen von den Studierenden an die Lehrenden wider, die sich aufgrund der familiären Bildungsgeschichten der Studierenden deutlich unterscheiden können.

„Distanz“ und „Respekt“

Die Forschungspartner*innen handeln in den Gruppendiskussionen in der Fachkultur B darüber hinaus ihre Beziehung zu den Lehrenden über die Begrifflichkeiten „Distanz“ und „Respekt“ aus. Diese Begrifflichkeiten bieten sich daher ebenfalls an, um die Beziehung von Studierenden zu ihren Lehrenden in der Fachkultur B nachzuzeichnen.

In der Gruppendiskussion B1 fasst im fortgeschrittenen Verlauf Aylin ihre Beziehung zu den Lehrenden zusammen:

„Ja, also, ich habe das ja jetzt schon des Öfteren erwähnt, dass mir diese Distanz eigentlich nicht gefällt, weil ich einfach wirklich von denen erwarte, dass sie auf die Studenten zugehen und, dass sie ein Ansprechpartner für die Studenten sein können“ (B1, Absatz 186).

In dieser Aussage dokumentiert sich eine Erwartungshaltung gegenüber den Lehrenden: Aylin sieht es als deren Aufgabe an, sich für die Klärung von individuellen Anliegen der Studierenden anzubieten. Aylin nimmt die Lehrenden als distanziert wahr, da diese für sie – als einzelne Studentin – nicht für einen persönlichen Kontakt zur Verfügung stehen, nicht ansprechbar erscheinen und so auch nicht ihren Erwartungen entsprechen.

Dem voraus ging in dieser Diskussion unter drei Studentinnen aus akademischen Elternhäusern ein Aushandlungsprozess (B1, Absatz 49 bis 52), in dem die empfundene Distanz zu den Professor*innen aus drei unterschiedlichen Blickwinkeln herausgestellt wurde.

Dabei schildert Aylin ihre Professor*innen als „sehr distanziert“ und verweist auf andere Universitäten an denen diese „ein sehr inniges Verhältnis mit ihren Studenten haben“ (B1, Absatz 49). Weiter führt sie aus, dass in ihrem Studiengang E-Mails an Professor*innen unbeantwortet blieben und die Studierenden „nicht mal auf eine Sekretärin oder so verwiesen“ werden (B1, Absatz 49). In dieser Aussage dokumentiert sich ein weiteres hierarchisches Gefälle an Universitäten, das zwischen Professor*innen und Angestellten der Universitätsadministration – hier den Sekretär*innen – besteht und sich bereits in der Fachkultur A gezeigt hat. Diese Erfahrung von Aylin schätzt Antonia so ein, dass es

„auch stark damit zusammenhängt, ob jemand Lust hat sich auf mein Niveau, Niveau bezüglich Jura in dem Fall, hinab zu begeben und mir das einfach zu erklären, so dass ich das auch verstehen kann, selbst wenn ich eben noch nicht promoviert bin“ (B1, Absatz 51).

Darüber dokumentiert sich für Antonia, dass ihre Professor*innen die Studierenden nicht zur Wissenschaftscommunity der Jurist*innen zählen, da sie nicht über einen ebenbürtigen juristischen Bildungsstand verfügen. Dabei markiert sie eine abgeschlossene Promotion als Eintrittskriterium in die Wissenschaftscommunity. Das Verb „hinabbegeben“ symbolisiert hierbei zusätzlich, dass eine deutlich hierarchische Distanz die Studierenden von ihren Lehrenden trennt.

Im Falle von Annabelle wirkt diese Distanz dahingehend, dass sie gar nicht auf die Idee kommt, mit ihren Jura-Professor*innen in einen persönlichen Kontakt zu treten. Sie berichtet, dass sie „noch nie wirklich den Kontakt zu Professoren gesucht“ hat und nie auf den Gedanken kam, „du hast eine Frage, also gehe dahin und frage mal“ (B1, Absatz 185). Sie begründet dies damit, dass bei ihr „immer die totale Distanz zu den Professoren da gewesen wäre“ (B1, Absatz 185).

Auch in der Diskussion B 2 dokumentiert sich eine große wahrgenommene Distanz von den Studierenden zu ihren Professor*innen. Dort wird diese Beziehung als ein „klares Über- und Unterordnungsverhältnis“ (B2, Absatz 73) beschrieben. In dieser Formulierung drückt sich aus, dass die Professor*innen eine deutlich machtvollere Position innehaben, als dies für die Studierenden gilt und dies von den Studierenden auch so empfunden wird. Die dadurch entstehende Distanz zwischen den beiden Gruppen zeigt sich für Natalie darin, dass es „überhaupt gar kein Miteinander“ (B2, Absatz 75) gibt. Nele führt darauf hin aus:

„Also, ich weiß nicht, ob ich mich so richtig trauen würde zu sagen ‚Das finde ich jetzt aber so nicht so gut‘ oder ‚können wir das nicht mal lieber so machen‘ und ich denke, das geht ja in die gleiche Richtung, dass der Professor so hochgestellt wird und man sich gar nicht so richtig traut, irgendwie dem so richtig zu begegnen“ (B2, Absatz 77).

In diesem Auszug dokumentiert wiederum das Verb „hochgestellt“ die hierarchische Beziehung zwischen Studierenden und ihren Professor*innen. Weiter zeigt sich, dass es aufgrund dieser Beziehung zu keiner Begegnung zwischen den beiden Gruppen kommt.

Nina erläutert anschließend weiter:

„Dazu passt dann auch meine Karte mit dem Stichwort "Respekt", man tritt dem Professor mit dem größten Respekt eigentlich gegenüber, weil man sich irgendwie auch nicht traut, irgendwas falsch zu machen, wenn man wirklich irgendwie mal eine Frage hat, dann überlegt man sich das dreimal, eben überhaupt eine E-Mail zu schreiben“ (B2, Absatz 78).

Für diese Studentin aus nicht-akademischem Elternhaus kombiniert sich folglich die wahrgenommene Distanz zu den Professor*innen mit einem ausgeprägten Respekt gegenüber dieser Berufsgruppe hin zu einem Hemmnis, das ihr die Kontaktaufnahme erschwert. Hierfür kann wieder ihr familiärer Hintergrund eine Erklärung sein. Als Studentin aus einem nicht-akademischen Elternhaus und als erste Person in ihrer Familie, die studiert, ist ihr der Kontakt zu Professor*innen ungewohnt und mündet in eine hohe ehrfürchtige Unsicherheit.

Ihre „letzte persönliche Begegnung mit einem Prof.“ (B2, Absatz 83) beschreibt sie als

„nicht unbedingt schön, was dann gerade das Verhältnis betrifft. Da hat er dann so einen Scherz gemacht, der aber sehr, sehr echt rüberkam. Als ob es eigentlich doch gar kein Scherz gewesen wäre. Und zwar hat er nämlich gesagt ‚Ja, studieren und die Uni ist ja ganz schön, wenn die Studenten nicht wären‘“ (B2, Absatz 83)

Diese Aussage erlebt Nina als „respektlos“. Sie geht davon aus, dass die sich in dieser Aussage offenbarende Einstellung „nicht unbedingt das Verhältnis zwischen Studenten und Professoren“ (B2, Absatz 83) fördert. Auch Adrian berichtet in der Gruppendiskussion B4 von einer ähnlichen Erfahrung:

„Und manche, (...) die zeigen das auch, die forschen irgendwie lieber. Das kann ja auch sein, dass die das gut können, aber denen ist das andere egal“ (B4, Absatz 55).

Adrian markiert damit – ähnlich wie Alexander in der Fachkultur A – einen Bruch, der sich durch die Einheit von Forschung und Lehre zieht und sich dahingehend äußert, dass es Professor*innen gibt, die einen eindeutigen Schwerpunkt auf den Bereich der Forschung legen. Oftmals, weil diese Strategie das wirksamere wissenschaftliche Kapital (siehe Kapitel 3.2.2) in Aussicht stellt.

Jedoch werden in den Gruppendiskussionen in der Fachkultur B auch drei Gegenbeispiele ausgeführt, die aufzeigen, unter welchen Umständen die Distanz und ein allzu hemmender Respekt gegenüber den Professor*innen überwunden werden können.

So führt Nino das Beispiel eines jungen Professors auf und markiert damit die Ungleichheitskategorie des Alters als bedeutsam für die empfundene Distanz zwischen Studierenden und Lehrenden. Als Lehrende wünscht er sich dafür,

„so Leute, wie *Name* zum Beispiel. Junge Professoren also, die mehr auf die Studenten eingehen und die auch wissen: ‚Was wird im Examen eigentlich gefordert? Worauf muss ich die Leute vorbereiten?‘. Also jemand, der immer noch den Blick halt dafür hat. Die nicht so weit weg sind“ (B3, Absatz 240).

Die empfundene Distanz zwischen Studierenden und Lehrenden wird hier überwunden, da Nino dem genannten Professor aufgrund seines niedrigen Alters zuspricht, über ein Gespür für die Bedürfnisse seiner Studierenden in Bezug auf die erfolgreiche Absolvierung des Abschlussexamens zu verfügen. Dabei geht Nino implizit davon aus, dass dieses Gespür bei Lehrenden mit zunehmendem Alter abnimmt, da das eigene rechtswissenschaftliche Studium in die Ferne rückt. Das Alter wird somit für ihn zu einem Indikator, wie empathisch ein*e Professor*in gegenüber den Studierenden auftritt oder auftreten kann.

Abweichend von den Einschätzungen der anderen Studentinnen in der Gruppendiskussion B1 berichtet Antonia über ein „Näheverhältnis“ zu ihren Professor*innen. Wie

Alexander in der Fachkultur A lässt sie dabei die Bedeutung ihrer Tätigkeit als studentische Hilfskraft an einem juristischen Lehrstuhl anklingen.

„Ich habe es bis jetzt eigentlich selten erlebt, dass Professoren nicht ansprechbar waren, aber das liegt vielleicht auch an mir. Also ich kenne einfach viele. Also, ich weiß auch vielleicht so, von welchen du so sprichst (...) Aber ja, wie soll ich das sagen? Also eigentlich sind immer alle ansprechbar, auch nach Vorlesungen, aber ich sag mal, ein Näheverhältnis baut sich da jetzt wahrscheinlich nicht auf. Und das ändert sich wahrscheinlich auch erst, wenn man an einem Lehrstuhl arbeitet. Aber das lasse ich jetzt einfach mal raus, weil das ja jetzt nicht die Masse der Studenten betrifft“ (B1, Absatz 189).

Als studentische Hilfskraft ist Antonia bereits in die Wissenschaftscommunity integriert und partizipiert auf intensivere Weise an der akademischen Kultur unter den Professor*innen und Lehrenden. Diese Möglichkeit führt sie als ein Privileg auf, das in ihrem Fall dazu führt, dass sie viele Lehrende kennt und auch unter ihnen als studentische Hilfskraft bekannt ist. So hat sie die Möglichkeit, aus distanzierten Verhältnissen ein „Näheverhältnis“ aufzubauen. Diese Möglichkeit nutzt sie als Ressource für ihr Studium, indem sie die Professor*innen als „ansprechbar“ beschreibt und somit selbst keine Hemmungen verspürt mit ihnen in Kontakt zu treten.

Ebenso wie bereits in der Fachkultur A wird in der Diskussion B2 unter Studentinnen aus nicht-akademischen Elternhäusern, aber auch in der Diskussion B1 unter Studentinnen aus akademischen Elternhäusern ausgehandelt, dass die Veranstaltungsform der Arbeitsgemeinschaft (kurz AG) als ein Lehrformat empfunden wird, in dem die Distanz zu den Lehrenden überwunden wird. Annabelle berichtet über ihre Erfahrungen mit diesem Veranstaltungsformat:

„Und Fragen hat man dann meist auch in der AG gestellt (...), aber das hat mir jetzt halt meistens auch so gereicht, muss ich sagen, aber vielleicht auch, weil ich es einfach nicht anders kenne“ (B1, Absatz 185).

Für Annabelle wird die Distanz im Kontakt zu den Professor*innen über das Format der Arbeitsgemeinschaft ausgeglichen. Dort hat sie die Möglichkeit, ihre individuellen Anliegen vorzutragen und mit dem wissenschaftlichen Personal der Professor*innen zu besprechen. Diese Möglichkeit empfindet sie als ausreichend und weist darauf hin, dass dies für sie der gewohnte Weg ist, um fachliche Fragen zu klären. Die Kontaktaufnahme oder das persönliche Gespräch mit einer*m Professor*in empfindet sie hingegen als unüblich.

Nina führt über die das Lehrformat der Arbeitsgemeinschaften in der Gruppendiskussion 2 unter Studierenden aus nicht-akademischen Elternhäusern weiter aus, dass dort

„die Distanz auf jeden Fall geringer, oder nicht ganz so groß ist. Also, je kleiner das Grüppchen ist, desto familiärer wird das schon und dann hat man auch nicht mehr so die große Angst irgendwas zu fragen“ (B2, Absatz 90).

Sie beschreibt die Atmosphäre der Arbeitsgemeinschaft mit dem Adjektiv „familiär“ als freundschaftlich und ungezwungen. Diese Atmosphäre ergibt sich für sie aus der Anzahl der Teilnehmenden, die mit der Bezeichnung „Grüppchen“ als überschaubar beschrieben wird. In diesem Lernumfeld verliert Nina die Scheu, Fragen zu stellen. Nele greift diesen Wortbeitrag auf und erläutert konkreter:

„Also, ich muss auch sagen, wir haben im Moment eine AG, da sind wir immer so zehn, fünfzehn Leute und der macht das echt super, also, wir duzen uns halt auch, damit fängt das schon an, und ich habe das Gefühl, dass da wirklich keiner Angst hat, etwas zu fragen. (...). (B2, Absatz 91)

Neben der relativ kleinen Gruppenstärke, die im Kontrast zu Vorlesungen mit bis zu 300 Teilnehmenden steht, tragen für Nele die vereinbarten Umgangsformen wesentlich zur Atmosphäre in den Arbeitsgemeinschaften bei. Über die Umgangsform des Duzens zwischen dem Lehrenden und den Studierenden konstruiert sich in ihren Ausführungen eine Gemeinschaft, die sich in der Verwendung des Personalpronomens „wir“ dokumentiert. Natalie fügt dem in ihrem folgenden Wortbeitrag hinzu, dass die AG-Leiter*innen „mit einem über persönliche Sachen reden“ und „allein das ja schon das Eis“ (B2, Absatz 5) bricht.

In der Fachkultur B stellt die persönliche Beziehung zu einer*m AG-Leiter*in für viele meiner Forschungspartner*innen einen ersten direkten Kontakt mit der akademischen juristischen Kultur dar.

Illusio und Konstruktionsprozesse von etablierten und außenstehenden Studierenden

Die Forschungspartner*innen in der Fachkultur B teilen die *illusio*, einen rechtswissenschaftlichen Studiengang zu belegen, der sich hinsichtlich der eingesetzten Professor*innen durch große Unterschiede auszeichnet. Diese Unterschiede handeln sie vorwiegend anhand der fachlichen Kompetenz und der didaktischen Fähigkeiten aus.

Weiter beschreiben die Forschungspartner*innen ihre Beziehung zu den Lehrenden als distanziert, führen dies jedoch nicht, wie in der Fachkultur A, auf die hierarchische Stellung der Professor*innen im Universitätsbetrieb zurück, sondern begründen es eher mit

der mangelnden Bereitschaft der Professor*innen sich auf Lehre und Studierende einzulassen.

Forschungspartner*innen aus nicht-akademischen Elternhäusern nehmen diese Distanz noch deutlicher wahr, da sie ihren Lehrenden einen mangelnden Bezug zur (juristischen) Praxis attestieren und sie als „weltfremd“ bezeichnen. Gleichzeitig sind sie es, die den Professor*innen mit hohem Respekt gegenüber treten, dann jedoch in der Kommunikation mit ihnen enttäuscht werden.

Auch in der Fachkultur B stellt sich die Arbeit als Studentische Hilfskraft als eine Möglichkeit dar, die Distanz zu den Professor*innen zu verringern und daraus Vorteile für das Vorankommen im Studium zu ziehen.

Die Aussagen der Forschungspartner*innen aus nicht-akademischen verdeutlichen, dass es ihnen schwerfällt, Professor*innen als Vorbilder zu betrachten, die keinen Bezug zu jener beruflichen Praxis vorweisen, die diesen Studierenden vorzuschweben scheint.

*6.3.2 Beziehungen zu den Kommiliton*innen*

Neben den akademischen Fachkulturen, die über die Beziehung zu den Lehrenden in die studentischen rechtswissenschaftlichen Fachkulturen hineinwirken, prägt freilich auch die studentische Kultur die beiden untersuchten rechtswissenschaftlichen Fachkulturen mit. Die studentische Kultur beschreibt jene kulturellen Gemeinsamkeiten, die die Studierenden über Fächergrenzen hinweg teilen und die sich als verbindende Elemente auf die einzelnen Fachkulturen auswirken, dort jedoch eigene Spielformen entwickeln, die dann wiederum das Spezifische der einzelnen Fachkulturen ausmachen. Die studentische Kultur formt in den beiden untersuchten rechtswissenschaftlichen Fachkulturen spezifische Lebensstile heraus, von denen in den folgenden Kapiteln 6.4 und 6.5 eine Auswahl eingehend nachgezeichnet wird. Aufgrund ihrer Anlage kann die studentische Kultur in dieser Studie nur über die Wahrnehmungen der Forschungspartner*innen aus den beiden rechtswissenschaftlichen Studiengängen betrachtet werden.

Die studentische Kultur ist laut Friebertshäuser von einer „relativen Homogenität der gesellschaftlichen und lebensgeschichtlichen Situation von Studierenden“ (Friebertshäuser 1992, S. 73) im Vergleich zu anderen gesellschaftlichen Gruppen geprägt. Demnach befinden sich Studierende in „einer postadoleszenten Lebensphase, einer Fortdauer ökonomischer Abhängigkeiten bei relativer physischer, sozialer und kultureller Verselbstständigung der Person“ (Friebertshäuser 1992, S. 73). Auch wenn diese Einschätzung

tatsächlich für die meisten Forschungspartner*innen dieser Studie zutreffen mag, ist sie mit Vorsicht zu genießen, da sie von einer biografischen Einbettung des Studiums ausgeht, die sich in Zeiten des lebenslangen Lernens immer häufiger nicht wiederfinden lässt. So lässt sich das rechtswissenschaftliche Studium beispielsweise auch im Falle von Nesim nicht als postadoleszente Lebensphase beschreiben, da er sich bereits seit längerer Zeit physisch und wirtschaftlich von seinem Elternhaus gelöst und zudem bereits ein anderes Studium abgeschlossen hat.

In diesem Kapitel nähere ich mich der studentischen Kultur in den beiden rechtswissenschaftlichen Fachkulturen an, indem ich mich vorerst der Beziehung der Studierenden untereinander widme. Dieser Blick erweist sich dabei als eine Möglichkeit, ein Gespür für das soziale Klima unter den Studierenden zu vermitteln und erstmalig Themen anklängen zu lassen, die im weiteren Verlauf der Studie dann noch eingehender betrachtet werden. So spielen beispielsweise Aspekte von rechtswissenschaftlichen Fachkulturen, wie Leistungsdruck, Moot-Courts, Wohnformen und Kleidungsstile eine Bedeutung für die Beziehung der Studierenden untereinander und werden in den folgenden Kapiteln dann erneut und tiefergehend nachgezeichnet.

Auch im Studierenden-survey wird die Beziehung unter Studierenden als bedeutsamer Faktor für die soziale Studiensituation herausgestellt. Im Fächervergleich erweist sich dabei die Rechtswissenschaft als jenes Fach, in dem die Beziehungen unter den Studierenden am deutlichsten von einem Konkurrenzdenken geprägt werden. So geben „57 Prozent der Studierenden an, Konkurrenz sei ein charakteristisches Merkmal ihres Fachs“ (Bargel et al. 2017, S. 44). Dabei fällt den Autor*innen auf, dass diese Einschätzung seit ihrer letzten Erhebung im Wintersemester 2012/ 13 um zwölf Prozentpunkte deutlich gestiegen ist (Bargel et al. 2017, S. 44). Zusätzlich klagen die Studierenden der Rechtswissenschaft über eine große Anonymität in ihrem Studium und so schätzen 52 Prozent der Studierenden ein, dass ihre Abwesenheit niemandem auffallen würde und bedauern, dass ihnen Kontakte zu ihren Kommiliton*innen fehlen (Bargel et al. 2017, S. 46).

Aufgrund der Kombination dieses Konkurrenzdenkens, der Anonymität und der angespannten Beziehung zu den Lehrenden attestieren die Autor*innen der Rechtswissenschaft insgesamt ein ungünstiges soziales Klima. Es verwundert daher nicht, dass die Aspekte „Konkurrenz“ und „Anonymität“ – letzteres vor allem in der Fachkultur B und dort oft in Verbindung mit dem Begriff des „Massenstudiums“ – in den beiden Fachkulturen thematisiert werden und somit auch bedeutsame Teile dieses Kapitels einnehmen.

Beziehungen zu Kommiliton*innen in der Fachkultur A

Konkurrenz im Studium – „Schauen Sie rechts, schauen Sie links!“

In der Fachkultur A wird der Aspekt der Konkurrenz unter den Studierenden mehrfach mit einem nacherzählten Geschehnis aus den Einführungsvorlesungen im ersten Semester illustriert. So erinnert sich Amelie mit folgender Ausführung an ihren Studienstart:

„Das erste, was ich weiß, ist, dass ich in meiner ersten Vorlesung saß, bei (Professor Name), und als allererstes kriegen wir gesagt: ‚Schauen Sie sich die Studenten rechts und links neben sich an. Am Ende sind die weg. Am Ende sind von den Dreien bestenfalls nur noch Sie da. Denn dann sind insgesamt nur noch dreißig Prozent da. Also strengen Sie sich an und denken Sie immer daran, was ich Ihnen eben erzählt habe‘. Also, man wurde direkt so ein bisschen aufgestachelt“ (A2, Absatz 121).

Mit der Einleitung „Das erste was ich weiß“ markiert Amelie ihre Erzählung als erste bewusste Erinnerung an ihr Studium. Gemäß dieser Erinnerung wird seitens eines Professors das Studium als ein Prozess der Selektion von Studierenden dargestellt. In diesem Prozess müssen sich die Studierenden mittels ihrer Studienleistungen gegenüber anderen Studierenden durchsetzen. Nur auf diese Art und Weise überstehen sie in der wiedergegebenen Erzählung das Studium. Laut Amelie schüren Professor*innen in der Fachkultur A so ein soziales Klima unter den Studierenden, das sich durch eine hohe Konkurrenz zueinander auszeichnet und von den Studierenden einfordert, sich im gesamten Studium gegenüber ihren Kommilitonen*innen zu profilieren.

In der Gruppendiskussion A1 macht Anton deutlich, wie sich dieses soziale Klima auf ihn persönlich ausgewirkt hat:

„Nachdem ich erlebt habe, dass die alle sehr ambitioniert waren – also in meinem Jahrgang, waren alle sehr, sehr ehrgeizig – dann habe ich mich irgendwie automatisch, zu einem ganz gewissen Grad angeglichen. Und dass man sich da so ein bisschen anstecken lässt, das hat positive und negative Effekte. Wobei das dann in (Stadt A) vielleicht so ein bisschen die Tendenz hat, doch ein bisschen zu extrem zu werden. Mit den ganzen sehr ehrgeizigen Leuten“ (A1, Absatz 290).

Dieser Auszug markiert, dass das allgemeine soziale Klima unter den Studierenden nicht ohne Auswirkungen auf die Einstellungen und das Verhalten des einzelnen Studierenden bleibt. So berichtet Anton, dass er sich „zu einem ganz gewissen Grad angeglichen“ hat und „ein bisschen anstecken“ ließ. Damit handelt es sich bei ihm um einen Studenten, dessen Einstellungen und dessen Verhalten sich gegenüber dem Studium und seinen Kommiliton*innen aufgrund deren ausgeprägten Ehrgeizes verändert hat. Diese

Veränderungen beschreibt er zum einen als einen „automatischen“, folglich selbstläufigen Vorgang. Das Verb „anstecken“ wird dabei aus dem Bedeutungskontext, dass Krankheiten von einem Menschen auf den anderen übertragen werden, entliehen und verdeutlicht damit, dass Ehrgeiz und Ambitionen sich im Falle von Anton von seinen Mitstudierenden auf ihn übertragen haben. Zum anderen präsentiert sich Anton jedoch auch als Student, der das soziale Klima unter den Studierenden in seiner Fachkultur reflektiert und der sich bewusst – „zu einem ganz gewissen Grad“ – soweit an dieses Klima anpasst, um selbst darin bestehen zu können. Diesen Veränderungen seiner selbst spricht er sowohl „positive“ als auch „negative Effekte“ zu, wobei er diese Effekte nicht weiter konkretisiert. Übertragen auf die Gesamtheit aller Studierenden, die in der Stadt A Rechtswissenschaft studieren, lässt er jedoch anklingen, dass ihm sowohl die positiven wie die negativen Ausschläge regelmäßig zu radikal ausfallen. Dies begründet er wiederum mit dem hohen Anteil an sehr ehrgeizigen Student*innen in der Fachkultur A.

Eine andere Begründung für die Konkurrenz unter den Studierenden der Rechtswissenschaft in der Fachkultur A wird in der Gruppendiskussion A3 unter Studierenden aus nicht-akademischen Elternhäusern ausgehandelt. So erklärt sich Norik das ausgeprägte Konkurrenzdenken unter seinen Kommiliton*innen, wie folgt:

„Was ich einfach merke ist, dass man ja mit Leuten, gerade in der (Stadt A), studiert, die allesamt einen relativ guten Abi-Schnitt haben. Das bedeutet, das sind alles Leute, denen es relativ leicht fällt zu lernen und man merkt schon (...), dass die alle auch die Motivation mitbringen, das ganze Studium gut abzuschließen. Das zwingt einen dazu mehr zu tun als man vielleicht normalerweise machen würde. (...). Man wird doch sehr von seinen Kommilitonen unter Druck gesetzt, weil es dazugehört, sich zu vergleichen und man sieht dann permanent, was die anderen so leisten“ (A3, Absatz 118).

Norik sieht in seinen Kommiliton*innen folglich Menschen, die bereits in der Schule erfolgreich waren und über eine gute Abitur-Note zum Studium der Rechtswissenschaft an der Universität A zugelassen wurden. Somit verweist Norik auf eine Selektion, die er und seine Kommiliton*innen bereits mit der Zulassung zum Studium erfolgreich gemeistert haben. Diese Selektion hat nun zur Folge, dass sich Norik in seiner Wahrnehmung nur von Kommiliton*innen umgeben sieht, die daran gewohnt sind, Wissen rasch aufzunehmen. Gleichzeitig weist er ihnen zu – wie bereits im Falle des guten Abiturs bewiesen – den Anspruch an sich selbst zu haben, das rechtswissenschaftliche Studium ebenfalls erfolgreich abzuschließen. Dieses Setting veranlasst Norik mehr für sein Studium zu lernen, als er dies in einem anderen Setting tun würde. Dass der so entstehende Druck keiner intrinsischen Motivation entspringt, sondern durch die Kommiliton*innen von außen

aufgebaut wird, erklärt er sich mit den stattfindenden Vergleichen untereinander. Diese Funktionsweise von Fachkulturen wird im Kapitel 6.4.1 Lernstrategien und Leistungsdruck erneut aufgenommen.

Aus diesem sozialen Klima und den beschriebenen Vergleichen untereinander zieht sein Kommilitone Nesim folgende Konsequenz:

„Und deswegen gehe ich auch nicht mehr dahin, weil es einen einfach da reinzieht in diese Gedanken. Du bist dann dort und dann vergleichst du dich und fragst dich im Endeffekt, warum du dir diesen Stress gibst.“
(A3, Absatz 126)

Anders als im Falle von Anton sorgt das Konkurrenzdenken unter den Studierenden bei Nesim nicht dafür, sich diesem anzupassen, sondern an typischen Studiensituationen – beispielsweise Lehrveranstaltungen – nicht teilzunehmen. Darin sieht er eine Möglichkeit, dem Konkurrenzdenken zu entgehen, das für ihn ansonsten unvermeidbar wäre. Er empfindet den Vergleich zu anderen Studierenden als so belastend, dass er den Kontakt zu ihnen möglichst meidet. Dies kann als eine Kapitulation vor der Fachkultur A gedeutet werden, da Nesim nach Möglichkeit bewusst nicht an ihr partizipiert.

Grüppchenbildung – „Auch so eine Jura-Sache“

Neben der Konkurrenz unter Kommiliton*innen werden in der Fachkultur A Freundschaften und der Zusammenschluss in Gruppen als charakteristisch für die Beziehung unter Studierenden ausgehandelt. Ähnlich wie das Konkurrenzdenken unter Studierenden zeichnen „Grüppchenbildungen“ von Beginn an das Studium in der Fachkultur A aus. So berichtet Astrid über ihren Studienstart:

„Das ist vielleicht auch so eine Jura-Sache, diese Grüppchenbildung, die da von Anfang an geschieht. Diese Gruppen ändern sich auch nicht mehr groß. (...). Und: Also es wird in Jura viel geredet: Ja! Aber immer aus einer Gruppe heraus über eine andere Gruppe“ (A2, Absatz 137).

In diesem Diskussionsauszug spiegelt sich wider, dass sich die Studierenden in der Fachkultur A von Anfang des Studiums an in Gruppen organisieren. Diese Gruppen bilden sich bereits in der Einführungswoche (siehe unten) oder entstehen dadurch, dass die Studierenden in Gruppen unterschiedlichen Mentor*innen zugewiesen werden. In den Beziehungen unter den Studierenden spielen diese Gruppen nun insofern eine bedeutsame Rolle, als Astrid davon berichtet, dass weniger über einzelne Kommiliton*innen gesprochen wird als vielmehr über jene spezifischen Gruppen, in denen sie sich zusammengefunden haben. Damit tritt das Individuum hinter der Gruppe zurück. Die

Gruppenzugehörigkeit gewinnt gleichzeitig insofern an Bedeutung für die Einzelnen, als dass sie über diese Gruppen von anderen Studierenden beurteilt und zugeordnet werden. Für die Beziehung untereinander und für die eigene Position in der Fachkultur spielt die Gruppenzugehörigkeit somit eine sehr wichtige Rolle.

Dass Astrid diese Form der Beziehung unter Kommiliton*innen als charakteristisch für das Studium der Rechtswissenschaft erachtet, bekräftigt sie im direkten Anschluss mit folgendem Nachtrag:

„Also, meine Schwester studiert Medizin und ich habe das Gefühl, dass da die Gruppen sehr viel größer und schwammiger sind. Also, es geht ineinander über und das habe ich nicht so kennen gelernt in meinem Studium" (A2, Absatz 137).

Der Verweis auf die Beziehungen unter Medizin-Studierenden dient Astrid hierbei dazu, deutlich zu machen, dass es im rechtswissenschaftlichen Studium vergleichsweise schwieriger ist, von einer Gruppe in die andere zu wechseln oder auch zwei unterschiedlichen Gruppen gleichzeitig anzugehören zu sein.

Amelie bekräftigt die Einschätzung von Astrid, indem sie ihre Erfahrungen aus der Einführungswoche im ersten Semester mit den anderen beiden Diskussionsteilnehmer*innen teilt:

„Ich fand das am Anfang des ersten Semesters echt auffällig. Also, ich habe diese Einführungswoche verpasst und ich stand dann am ersten Tag ziemlich blöd da. Da waren dann halt überall diese Gruppen und die haben sich so begrüßt, als würden sie sich schon seit Jahren kennen und ich war total verzweifelt und dachte ‚Oh mein Gott, da kennt sich ja schon jeder!‘“ (A2, Absatz 139).

Bereits in den vorgelagerten Wochen des Studiums finden sich die Studierenden in der Fachkultur A in Gruppen zusammen und fakultative Einführungsveranstaltungen gewinnen für den Eintritt in das Studium und die Fachkultur so an Bedeutung. Die Organisation in Gruppen erscheint aufgrund der schieren Anzahl an neuen Studierenden dabei geradezu als zwangsläufig und wird durch die Fachschaften, die Kennenlern-Aktivitäten in Grüppchen organisieren, ebenfalls gefördert. Dadurch, dass Amelie die Einführungswoche verpasst hat, fühlt sie sich in der ersten Vorlesungswoche außen vor und befürchtet, keinen Anschluss zu ihren Kommiliton*innen zu finden. Dabei berichtet sie auch von einer alltagspraktischen Funktion, die diese Grüppchen von Studierenden von Beginn des Studiums an einnehmen:

„Diese kleinen Gruppen, die halten sich dann immer komplette Reihen frei. Die eine sagt zu mir: ‚Es kommen noch zehn Leute, da darfst du dich nicht hinsetzen‘. Und diese Art von Gruppen bestehen von Anfang an. Am Anfang waren die noch so ein bisschen gelöst. Aber so der Kern von diesen Gruppen ist jetzt immer noch erhalten geblieben. Und seit Mitte des zweiten Semesters hat sich da jetzt überhaupt nichts mehr verändert" (A2, Absatz 139).

Damit wird anschaulich, welche Konsequenzen es für Studierende haben kann, zu Beginn des Studiums zu keiner Gruppe zu gehören. Sie landen – sprichwörtlich – auf den hinteren Plätzen. Dieser Auszug dokumentiert jedoch auch, dass die Zugehörigkeit zu einer Gruppe, den einzelnen Gruppenmitgliedern den Studienalltag erleichtert. Im aufgeführten Beispiel geschieht dies, indem sie nicht selbst Sorge über einen Sitzplatz in der Lehrveranstaltung tragen müssen, sondern sich hierbei auf die Organisation der Gruppe verlassen können. Gleichzeitig untermauert die Aussage den statischen Charakter der Studierendengruppen in der Fachkultur A. Die Funktion von Gruppen bezeichnet Amelie im Anschluss als „Sicherheitsfunktion“, die gewährleistet, dass

„man sich neben jemanden setzen kann, den man kennt und eben nicht neben irgendwelchen Fremden sitzen muss, mit denen man halt überhaupt nichts zu tun hat“ (A2, Absatz 141).

Mit dieser Erläuterung verdeutlicht Amelie, dass sie in Lehrveranstaltungen nicht daran interessiert ist, über die Kommiliton*innen aus ihrer Gruppe hinaus Kontakte mit anderen Studierenden einzugehen. Anna versinnbildlicht die Funktion der Gruppen mit dem Symbol eines Ankers, wenn sie berichtet:

„Es ist vielleicht gut, dass sich alle so einen Anker suchen. Da kann man sich drauf verlassen und daraus entwickeln sich dann vielleicht ewiglange Freundschaften." (A2, Absatz 145)

Damit weist Anna darauf hin, dass sich aus den Grüppchen, die unter anderem der Organisation des Studiums dienen, langfristige Freundschaften entwickeln können. Das Symbolbild des Ankers suggeriert dabei zum einen erneut eine „Sicherheitsfunktion“, die diese Gruppen erfüllen. Zum anderen verweist sie auf die Bedeutung der Verlässlichkeit, die in ihnen gilt. So verdeutlicht sich in der Aussage, dass nur Freundschaften aus den Gruppen heraus schließen kann, wer sich als verlässlich herausgestellt hat. Weitere Funktionsweisen von Gruppen im Studium der Rechtswissenschaft werden in Bezug auf Lernstrategien und den Umgang mit Leistungsdruck sichtbar und im folgenden Kapitel 6.4.1 ausgeführt.

Die Selektion auf dem Weg hin zu Freundschaften unter einzelnen Jura-Studierenden handeln die Teilnehmer in der Gruppendiskussion A1 aus. Dort berichtet Anton:

„Wie das immer so ist, das ist ja auch nichts Jura-spezifisches, sucht man sich mit der Zeit die Leute raus, mit denen man am besten klar- kommt. Das funktioniert auch hier“ (A1, Absatz 58).

Anton stellt somit zwischenmenschliche Sympathien als entscheidendes Kriterium für Freundschaften unter Jura-Studierenden heraus. Er weist dabei darauf hin, dass sich der Vorgang, Freundschaften zu entwickeln, im Jura-Studium nicht von dem in anderen Lebensbereichen unterscheidet. Alexander macht im Anschluss jedoch deutlich, dass es für ihn doch einen Anlass gibt, der ihn davon abhält, mit Kommiliton*innen eine Freundschaft einzugehen. So denkt er bei seinen Kommiliton*innen an

„wenige sehr, sehr gute Freunde, die Kommilitonen sind und an viele Streber, die in der Bibliothek sitzen und das Klischee voll erfüllen“ (A1, Absatz 62).

Damit disqualifiziert Alexander jene Kommiliton*innen für eine Freundschaft, die sich im Studium durch einen gewissen Übereifer auszeichnen und dadurch seinen Stereotypen eines Jura-Studierenden entsprechen. Alexander weist zudem auf die Funktionsweise von Moot-Courts für die Grüppchenbildung hin (A1, Absatz 205), deren Bedeutung für die Fachkultur A in Kapitel 6.4.2 erläutert wird. Ähnlich wie Alexander begegnet jedoch auch Anton seinen Kommiliton*innen durchaus indifferent und somit mit

„gemischten Gefühlen, weil in (Stadt A) viele Menschen Jura studieren, die einem gewissen Klischee entsprechen, dem ich nicht unbedingt zugeordnet werden möchte“ (A1, Absatz 58).

Damit distanziert sich auch Anton von jenen Studierenden der Rechtswissenschaft, denen er unterstellt, dass stereotype Bild von Studierenden der Rechtswissenschaft zu vertreten. Dass sich das Klischee von Studierenden der Rechtswissenschaft sehr unterschiedlich zeigen kann, wird mir als Forscher in diesem Moment dadurch bewusst, dass sowohl Anton als auch Alexander wiederum meinem persönlichen Stereotyp eines Studenten der Rechtswissenschaft entsprechen.

*Das Bild von den Kommiliton*innen – Vom „Klischee“ und einem „bunt gemischten Haufen“*

Auch in den Gruppendiskussionen A2 und A3 werden geteilte Vorstellungen von Studierenden der Rechtswissenschaft ausgehandelt. Dabei werden sie über das Klischee des in

der Bibliothek sitzenden „Strebers“ hinaus ausdifferenziert und somit weiter veranschaulicht.

Für Astrid verbindet sich ein klischeehaftes Bild von ihren Kommiliton*innen mit dem Leistungsdruck (siehe auch Kapitel 6.4.1), dem sie die Gesamtheit der Studierenden unterworfen sieht:

„Wenn ich an meine Kommilitonen denke, denke ich als erstes blöderweise an das Klischee. Also, ich denke dann wirklich schon an diejenigen, die herablassend auf den Rest blicken. An das Klischee eben. Ich habe es in meinem Semester eben kennen gelernt, mit diesem ganz großen Leistungsdruck und mit einem ganz großen Schauen auf ‚Was macht der andere? Kann ich das überbieten? Bin ich besser?‘. Und ich habe deswegen kein so positives Bild von meinen Kommilitonen, zumindest nicht von denen, die ich nicht direkt kennen gelernt habe“ (A2, Absatz 35).

In dieser Erklärung mündet der Leistungsdruck, unter dem die Studierenden der Rechtswissenschaft in der Fachkultur A stehen, in eine klischeehafte Vorstellung des Studierenden der Rechtswissenschaft, der seinen Kommiliton*innen geringschätzig und überheblich gegenübersteht. Obwohl es sich bei Astrid um eine fortgeschrittene Studentin handelt, bleibt diese Vorstellung bestehen und prägt so ihren Blick auf ihre Kommiliton*innen. Gleichzeitig schränkt sie ihr Urteil dahingehend ein, dass dieses nicht auf jene Mitstudierenden zutrifft, zu denen sie persönliche Kontakte pflegt. Darin dokumentiert sich, dass jene Klischees denen Astrid aufsitzt, stärker sind als die eigenen Erfahrungen, die sie im Studium der Rechtswissenschaft macht und die Fachkultur A somit auch durch jene Klischees, die sich in den persönlichen Wahrnehmungen der Studierenden nicht bestätigen, geprägt wird.

Für Amelie bricht sich der Blick auf ihre Kommiliton*innen hingegen mit ihren eigenen klischeehaften Vorstellungen von Studierenden der Rechtswissenschaft. Sie bringt sich wie folgt in diesen Diskussionsteil ein:

"Ich denke, es ist ein ziemlich bunt gemischter Haufen. Ich bin auch mit solchen Klischeegedanken reingekommen und da fand ich es immer wieder faszinierend, was für Anti-Klischee-Menschen da teilweise aufgetaucht sind. Ich muss aber auch sagen, dass ich so über meine eigene Gruppe hinaus eigentlich nicht mit anderen in Berührung komme. Also klar, man unterhält sich mal kurz, aber ansonsten nicht" (A2, Absatz 45).

Ihre Vorstellungen von Studierenden der Rechtswissenschaft haben sich folglich durch das eigene Studium verschoben. Während sie vor Studienbeginn eine homogene und

stereotype Vorstellung von Studierenden der Rechtswissenschaft hatte, erlebt sie ihre konkreten Kommiliton*innen nun als divers. Dabei trifft sie teilweise auf Personen, die das Gegenteil von dem verkörpern, was sie selbst als Klischee der Studierenden der Rechtswissenschaft empfindet. Gleichzeitig weist sie jedoch auch darauf hin, dass sie sich ein Urteil über ihre Kommiliton*innen nur begrenzt erlauben kann, da sie über ihren eigenen Bekanntenkreis hinaus nicht viel mit ihnen in Kontakt kommt.

In der Gruppendiskussion A 3 wird das Bild von den Kommiliton*innen noch konkreter ausgehandelt. So beschreibt Niklas, der in seinem Studium kurz vor der Ersten Juristischen Prüfung steht, seine Kommiliton*innen als „extrem diszipliniert und organisiert“, wobei er darauf hinweist, dass sich dies „in der Examensvorbereitung nochmal alles extrem potenziert hat“ (A3, Absatz 33). Somit meint er, dass sich der Konkurrenz- und Leistungsdruck unter den Kommiliton*innen über den Studienverlauf hin zur Ersten Juristischen Prüfung tendenziell steigert. Zwar beschreibt er die unterschiedlichen Gruppen unter den Studierenden der Rechtswissenschaft als „bunt durchmischt“, macht jedoch deutlich, dass „auf jeden Fall schon die sehr Ehrgeizigen“ (A3, Absatz 33) die Fachkultur A prägen.

Für Norik, der im ersten Semester studiert, teilen sich seine Kommiliton*innen hingegen in zwei unterschiedliche Gruppen auf, die sich anhand ihrer Studienmotivation beziehungsweise anhand ihrer Vorstellungen über die spätere berufliche Tätigkeit unterscheiden lassen. So gibt es für ihn

„Leute, die später Geld verdienen wollen, die später in eine Großkanzlei gehen und richtig viel Schotter machen. Und dann gibt es den anderen Teil der Studenten, die eher aus Idealismus studieren. Und dabei fällt es schon auf, dass sich diese Gruppen auch vom Menschentyp sehr unterscheiden. Also, ich finde das sind sehr, sehr große Kontraste für so einen Studiengang. Ich kann mir nicht vorstellen, dass die Kontraste in anderen Studiengängen auch so groß sind, was die politische oder gesellschaftliche Einstellung angeht“ (A3, Absatz 34).

Norik verweist somit auf ein breites Spektrum an beruflichen Möglichkeiten, die den späteren Absolvent*innen eines rechtswissenschaftlichen Studiums offenstehen. Bereits im ersten Semester kommt er zu der Ansicht, dass sich diese sehr unterschiedlichen beruflichen Möglichkeiten in jenen unterschiedlichen Menschentypen widerspiegeln, die sich für ein Studium der Rechtswissenschaften entscheiden. Diese Menschentypen unterscheiden sich für ihn in der „politischen“ und „gesellschaftlichen Einstellung“. In Bezug auf das Studium der Rechtswissenschaft zeigen sich diese Einstellungen für Norik in der Unterscheidung zwischen jenen Kommiliton*innen, die Rechtswissenschaft studieren, weil

dieses ihnen ein hohes Einkommen in Aussicht stellt, und jenen Kommiliton*innen, die sich aus idealistischen Gründen für ein Studium der Rechtswissenschaft entschieden haben; beispielsweise um später in den Bereichen „Menschenrechte“ (A3, Absatz 107) oder Asylrecht (A3, Absatz 106) beruflich tätig zu werden. Die Unterscheidung in diese beiden „Menschentypen“ wird in der Fachkultur A in Bezug auf die Aspekte „Moot-Courts“ und „Kleidungsstile“ nachvollziehbar und in den entsprechenden Kapiteln (6.4.2 und 6.4.4) erneut aufgegriffen.

Illusio und Konstruktionsprozesse von etablierten und außenstehenden Studierenden

Die Forschungspartner*innen in der Fachkultur A bringen regelmäßig die *illusio* in die Gruppendiskussionen ein, dass sich die Beziehungen unter den Kommiliton*innen in der Fachkultur A durch ein sehr starkes Konkurrenzdenken auszeichnen. Dabei beschreiben sie ihre Kommiliton*innen unter anderem als sehr leistungsorientiert und ambitioniert.

Dieser Konkurrenzdruck macht jene Studierende zu etablierten Studierenden, die sich durch ein hohes Selbstvertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit auszeichnen (siehe Kapitel 6.4.1) und machte jene Studierende zu außenstehenden Studierenden, die sich aufgrund des Konkurrenzdrucks dem Einfluss der Fachkultur entziehen.

Weiter werden etablierte und außenstehende Studierende mittels (fehlender) Gruppenzugehörigkeiten konstruiert. Die Organisation in Gruppen spielt für die Partizipation an der Fachkultur A eine bedeutsame Rolle. Dies wird besonders in den Kapiteln „Leistungsdruck“, „Moot-Courts“ und „Wohnen“ weiter verdeutlicht werden. Studierende, die sich auf keine Gruppe verlassen können, die ihre Mitglieder untereinander im Studienverlauf unterstützt, werden im Umkehrschluss zu außenstehenden Studierenden in der Fachkultur A.

Eine weitere Trennungslinie zwischen etablierten und außenstehenden Studierenden stellen die unterschiedlichen Studienmotivationen der Studierenden dar. So werden beispielsweise jene Studierende, die die klassische juristische Profession des*der Anwalt*ins anvisieren, von Studierenden aus nicht-akademischen Elternhäusern als jene markiert, die „viel Schotter“ (A3, Absatz 34) verdienen wollen. Da sich das Studium der Rechtswissenschaft an den klassischen rechtswissenschaftlichen Professionen orientiert, sind es auch jene Studierende, die diese Professionen zum Ziel haben, die zu etablierten Studierenden in der Fachkultur A konstruiert werden. Studierende, die aus Motivationen heraus Rechtswissenschaft studieren, die eher auf Gerechtigkeitsaspekten und Berufsbildern

außerhalb der klassischen juristischen Professionen liegen, werden hingegen in der Fachkultur A eher als die außenstehenden Studierenden betrachtet. Dies ergibt sich aus der Ausrichtung des rechtswissenschaftlichen Studiums und weiter daraus, dass es von einer hohen Anzahl an Studierenden gewählt wird, die später in dezidiert juristischen Profession tätig werden wollen (Bargel et al. 2017, S. 13).

Beziehungen zu Kommiliton*innen in der Fachkultur B

Anonymes Massenstudium – „80 bis 90 Prozent der Leute kennt man nicht“

In der Gruppendiskussion B1 wird das Studium der Rechtswissenschaft in der Fachkultur B mittels einer deutlichen Fokussierungsmetapher als ein anonymes Massenstudium ausgehandelt. Dieser Charakter des rechtswissenschaftlichen Studiums in der Fachkultur B hat Auswirkungen auf die Beziehungen der Studierenden untereinander. Annabelle, die im 9. Fachsemester studiert, bringt sich in die Diskussion ein, indem sie ihre Karten „Masse an Studenten“ und „Anonymität“ miteinander kombiniert und aufeinander bezieht. Dies geschieht zu Beginn der Diskussion und Annabelle verdeutlicht so den hohen Stellenwert, den sie diesen Aspekten beimisst.

„Ich habe die ‚Masse an Studenten‘ aufgeschrieben. Weil man ja mit 300 bis 400 Leuten anfängt und dann habe ich dazu gleichzeitig ‚Anonymität‘ aufgeschrieben, weil es wirklich so ist, dass man sich nur in dieser Mentorengruppe am Anfang kennenlernt. Dort sitzt man mit 20 Leuten zusammen. Die kennt man dann auch mit Namen, aber sonst kennt man niemanden (...) sonst sitzt man halt in der Vorlesung und kennt dann 80 bis 90 Prozent der Leute nicht“ (B1, Absatz 66).

Mit dem Begriff der „Masse“ wählt Annabelle einen drastischen Begriff für die hohe Anzahl der Studierenden, die mit ihr gemeinsam das Studium aufgenommen haben. Regelmäßig wird das Studium der Rechtswissenschaft – ähnlich wie beispielsweise jenes der Betriebswirtschaftslehre – als ein „Massenstudium“ beschrieben, das von einer hohen Anzahl Studierender mit unterschiedlichsten Studienmotivationen ausgewählt wird. Für Annabelle mündete die hohe Anzahl an Studienanfänger*innen in einem Gefühl der „Anonymität“ und sie bringt diesen Begriff ebenfalls in die Diskussion ein. Damit verdeutlicht sie, dass ihr ein großer Anteil ihrer Kommiliton*innen im Verlauf des Studiums unbekannt bleibt. Als ein Lehrveranstaltungsformat, das es vermag, diese Anonymität im Studium zu überwinden, nennt sie die Mentoringgruppe. Hierbei werden Studienanfänger*innen in Gruppen von Studierenden aus höheren Fachsemestern betreut. Dies soll ihnen vor allem den Einstieg in das Studium der Rechtswissenschaft erleichtern (siehe unten und B4, Absatz 42). Annabelle bezeichnet dieses Veranstaltungsformat als eine

Ausnahme in ihrem „Massenstudium“, da dort eine Gruppenstärke von 20 Leuten besteht und sich die Studierenden so namentlich kennen lernen und Beziehungen zueinander aufbauen können. Dieses Veranstaltungsformat überwindet für Annabelle die Anonymität im Studium und stellt für sie eine Möglichkeit dar, mit ihren Kommiliton*innen in persönlichen Kontakt zu kommen.

Bei Annabelle handelt es sich um eine fortgeschrittene Studentin im 9. Fachsemester. Dass sie diese Erfahrungen aus der zurückliegenden Anfangsphase ihres Studiums zu Beginn der Gruppendiskussion einbringt, macht zusätzlich deutlich, dass die beschriebenen Eigenschaften eines Massenstudiums und die der Anonymität dem Studium in der Fachkultur B über seinen gesamten bisherigen Verlauf erhalten geblieben sind.

Aylin bekräftigt im Anschluss entschieden Annabelles Einschätzung:

„Also, ich kann dir da nur zustimmen (zu Annabelle). (...). Man kennt wirklich nur die Leute aus seinem Mentorenkurs von damals und mit allen von denen möchte man ja vielleicht auch nicht befreundet sein. (...). Man traut sich ja sonst am Anfang auch nicht direkt Kontakte zu knüpfen. Natürlich mit der Zeit kommt das. Man muss in so einem Studium einfach offener werden und geht dann selbst auf die Menschen zu“ (B1, Absatz 68).

Auch Aylin sieht in den Mentoringgruppen eine seltene Möglichkeit in ihrem Studium, persönliche Kontakte zu Kommiliton*innen zu knüpfen. Sie weist jedoch einschränkend darauf hin, dass dies nicht zwangsläufig dazu führen muss, im Rahmen dieser Mentoringgruppen auch Freundschaften zu schließen, da Freundschaften für sie neben der schieren Gelegenheit auch gegenseitige Sympathien voraussetzen. Die zufällige Zusammensetzung der Mentoringgruppen kann so schicksalhaft über die Anzahl und Qualität der Kontakte zu Kommiliton*innen für den gesamten Studienverlauf sein. So gibt sie aus ihrer Perspektive einer Studentin aus dem 5. Fachsemester an, nur Kommiliton*innen aus diesen Mentoringgruppen des Studienbeginns persönlich kennen gelernt zu haben. Sie erklärt sich dies damit, dass im sonstigen Studium unter der hohen Anzahl an Studierenden eine Hemmschwelle besteht, auf andere Kommiliton*innen zuzugehen und persönliche Kontakte zu knüpfen. Dabei hat sie erlebt, dass das Massenstudium die Studierenden in der Fachkultur B insofern herausfordert, als dass diese die Bereitschaft entwickeln müssen, mit ihnen unbekanntem Menschen Kontakt aufzunehmen.

Antonia erklärt sich die Anonymität in der Fachkultur B nicht nur anhand der hohen Anzahl an Studierenden, sondern auch durch eine spezifische Eigenschaft der Stadt B.

„Diese Anonymität. (...). Vielleicht gibt es die gerade auch deshalb, weil wir keine Unistadt im eigentlichen Sinne sind. Also, viele wohnen auch nicht hier“ (B1, Absatz 70).

Damit weist sie die Stadt B als eine Stadt aus, deren Lebensgefühl nicht von der ansässigen Universität geprägt ist (siehe Kapitel 6.1.2 und 6.2.1). Die Anonymität unter den Studierenden der Rechtswissenschaft erklärt sie sich weiter damit, dass die Studierenden neben dem Studium keine weiteren Lebensbereiche in dieser Stadt miteinander teilen, da sich Wohnort und Studienort für viele Studierende nicht überschneiden.

Diese Einschätzung wird auch in der Gruppendiskussion B2 vertreten. Dort bringt Nele, die nicht in Stadt B wohnt, eine ähnliche Erklärung für die Anonymität unter ihren Kommiliton*innen in die Diskussion ein:

„Also, ich glaube, dass das nicht nur was mit dem Fach zu tun hat, sondern mit unserer Uni an sich. Dass das eine Pendleruni ist und die meisten Leute hier hinkommen und die Vorlesung besuchen und dann wieder nach Hause fahren und man deswegen gar nicht so ein gemeinsames Leben hier verbringt“ (B2, Absatz 222).

In ihrer Aussage beschränkt sich die Zeit, die Kommiliton*innen miteinander verbringen, ausschließlich auf die Zeit in den Vorlesungen und damit auf ein Lehrveranstaltungsformat, das wenige Interaktionen zwischen Studierenden zulässt beziehungsweise vorsieht. Für diese Lehrveranstaltungen reisen die Studierenden an und im Anschluss direkt wieder ab. Ein „gemeinsames Leben“ unter Studierenden findet somit laut Nele kaum statt. Sie erklärt sich so die Schwierigkeiten der Studierenden in der Fachkultur B untereinander in Kontakt zu kommen und Beziehungen aufzubauen.

Eine gegensätzliche Erfahrung stellt Natalie im Anschluss zur Diskussion. Sie ist eigens für ihr Studium in die Stadt B gezogen.

„Das ist bei mir ein bisschen anders. Also innerhalb meines Jahrgangs wohnen auch wirklich viele Leute in (Stadt B) und wir sehen uns auch eigentlich alle. Wir gehen jeden Tag in die Mensa. Auch vor der Vorlesung. Aber vielleicht ist das bei mir auch so, weil ich extra nach (Stadt B) gezogen bin und mich darum bemüht habe“ (B2, Absatz 225).

Damit markiert es Natalie als aussichtsreich, den Wohnort an den Studienort zu verlegen, um mit Kommiliton*innen in Kontakt zu kommen und mit ihnen gemeinsame Aktivitäten nachgehen zu können. Indem Natalie angibt, dass sie mit ihren Kommiliton*innen „auch vor der Vorlesung“ in die Mensa geht, macht sie deutlich, dass es sich dabei keineswegs um spontane Aktivitäten – beispielsweise im Anschluss an eine Vorlesung – handelt, sondern vielmehr um Verabredungen, die vorab untereinander getroffen und eingehalten

werden. Als Erklärung für die Abweichung zwischen ihren eigenen Studiererlebnissen und jenen von Nele führt sie auf, dass sie mit der Absicht, solche neuen Kontakte zu knüpfen, „extra“ nach Stadt B gezogen ist und sich um sie „bemüht“ hat. Damit macht sie deutlich, dass Kontakte unter Studierenden in der Fachkultur B nicht selbstläufig entstehen, sondern sich nur entwickeln, wenn sich die Studierenden selbst dafür einsetzen. Natalie verweist mit ihren Ausführungen auch auf die Bedeutung des Wohnens und von gemeinsamer Freizeit für eine Fachkultur. Diese Aspekte werden in Kapitel 6.5.1 für die beiden untersuchten Fachkulturen nachgezeichnet.

Nina, die kurz vor dem Abschluss ihres Studiums steht, zeigt sich enttäuscht über den Umgang der Kommiliton*innen in der Fachkultur B untereinander. Sie illustriert dies anhand ihrer Erlebnisse, die sie im Rahmen des Repetitoriums gemacht hat:

„Also, ich war jetzt auch ein Jahr lang im Repetitorium und da hat man sich mit Leuten verstanden und sich auch wöchentlich gesehen. Hinterher, also nachdem das Jahr vergangen war, da grüßt man sich noch nicht einmal mehr, wenn man sich sieht“ (B2, Absatz 215).

Mit dem Besuch eines Repetitoriums verweist Nina auf eine Besonderheit, die das Studium der Rechtswissenschaft auszeichnet und deren Bedeutung für die Fachkulturen in Kapitel 6.4.3 näher beschrieben wird. Sie verweist damit auf ein Format, das gängiger Weise in eher kleinen Gruppenstärken organisiert ist und es den Studierenden somit – ähnlich wie die Mentoringgruppen – ermöglicht mit Kommiliton*innen in Kontakt zu treten. Da Repetitorien der Vorbereitung auf die Erste Juristische Prüfung dienen, werden sie im Gegensatz zu den Mentoringgruppe gegen Ende des Studiums besucht. Nina beschreibt es im Kontext dieser Repetitorien als enttäuschend, dass die persönlichen Bekanntschaften, die dort geschlossen werden, nicht im Unialltag fortbestehen. Vielmehr berichtet sie, dass Bekanntschaften – zurück im Unialltag – wissentlich verleugnet werden, indem sich die Studierenden nicht grüßen, obwohl sie sich kennen.

Dass Nina dieses Verhalten unter Studierenden der Rechtswissenschaft als charakteristisch für dieses Studium empfindet, macht sie mit folgendem Nachsatz deutlich:

„Auf einmal ist es wieder da. Dieses typische Verhalten, so ein ganz kühles, anonymes. Und da habe ich so das Gefühl, dass im Jura-Studium nicht die größten Freundschaften entstehen. Es ist halt immer auf so eine Zeit begrenzt und danach widmet man sich wieder seiner alten Gruppe oder seinem alten Freundeskreis zu. Man kommt immer nur so lange miteinander zurecht, wie man auch miteinander Kontakt haben muss“ (B2, Absatz 215).

Nina beschreibt das Repetitorium somit als eine ausgelagerte Erfahrung innerhalb des Studiums, in dem Kontakte unter den Kommiliton*innen möglich sind. Dass sich dieses soziale Klima und die aufgenommenen Kontakte jedoch nicht ins eigentliche Studium übertragen, markiert Nina durch ihre Aussage, dass sie im Studium auf altbekannte Verhaltensmuster unter Studierenden der Rechtswissenschaft trifft. Diese bezeichnet sie als „kühl“ und „anonym“ und weist den Beziehungen unter den Studierenden somit einen emotionslosen und distanzierten Charakter zu. Diese Eigenschaften erhalten die Beziehungen für Nina dadurch, dass die Studierenden immer nur über eine gewisse Zeit im Studium miteinander in Kontakt stehen. Damit könnten neben klassischen Vorlesungen beispielsweise auch die sogenannten Schwerpunktbereiche (siehe Kapitel 4.1), auf die sich die Studierenden – vorwiegend nach Interesse und Neigungen – aufteilen, gemeint sein. Nach dem Zusammentreffen in einem solchen Rahmen verlieren sich die Studierenden anschließend wieder in der anonymen Masse aus den Augen. In ihrem Fall mündet diese Studienerfahrung in der Annahme, keine neuen Freundschaften im Studium der Rechtswissenschaften mehr zu schließen und in der gleichzeitigen Entscheidung sich derweil bestehenden Freundschaftsgruppen und Freund*innen zu widmen.

Freundschaften und Grüppchen – „Zusammengeschweißt“ durch das anonyme Studium

Wie bereits oben für die Fachkultur A nachgezeichnet, werden Aspekte von Freundschaften und „Grüppchen“ unter Kommiliton*innen auch in der Fachkultur B eine hohe Bedeutung zugemessen. Dabei erfahren diese Aspekte jedoch einen anderen Stellenwert für die Beziehungen unter Kommiliton*innen. Dies muss im Zusammenhang mit der oben nachgezeichneten Anonymität unter den Studierenden, die sich als Teil einer „Masse“ empfinden, betrachtet werden. Der persönliche Kontakt zu Kommiliton*innen, die Zugehörigkeit zu „Grüppchen“ und Freundschaften werden in diesem Kontext als besonders wertvoll für das Bestehen in der Fachkultur ausgehandelt.

Ausgeprägte Fokussierungsmetaphern, die diesen Stellenwert von Freundschaften und Grüppchen im Studium verdeutlichen, finden sich beispielhaft in den Gruppendiskussionen B4 und B1 wieder. So leitet Arne in der Gruppendiskussion B4 die entsprechende Diskussionspassage ein, indem er die Beziehung unter den Kommiliton*innen als einen „außergewöhnlichen Zusammenhalt“ (B4, Absatz 42) beschreibt. Dabei wird allerdings schnell deutlich, dass sich dieser Zusammenhalt auf eine Gruppe unter seinen Kommiliton*innen bezieht, der er auch selbst angehört:

„Wir sind nämlich zu Beginn des Studiums in Mentorengruppen unterteilt worden. Das war am Anfang des ersten Semesters. Dabei ging es darum, gut eingearbeitet zu werden, die Uni kennenzulernen und zu verstehen, wie man sich hier zurechtfindet. Weil das eben nicht leicht ist. Das hat super geklappt und man ist da zu einer super Gruppe geworden und die Leute, die mit mir in der Mentorengruppe waren, bei (männlicher Vorname), also wir sind alle noch so eine Einheit, also wir sind echt zusammengeschweißt“ (B4, Absatz 42).

Erneut wird auch hier die Bedeutung von Mentoringgruppen für das Knüpfen von Kontakten unter den Studierenden in der Fachkultur B herausgestellt und ihre Funktionen für das weitere Studium erklärt. Dabei erweist sie sich als eine Art Initiation in das Studium, die für einen großen Zusammenhalt unter den Teilnehmenden einer Gruppe sorgt. Damit wird auch dokumentiert, dass Freundschaften und Grüppchen hauptsächlich zu Beginn des Studiums entstehen. Zwar kann Arne, der im dritten Fachsemester studiert, noch nicht als allzu fortgeschrittener Student bezeichnet werden, jedoch macht er deutlich, dass jene Grüppchen, die direkt zu Beginn des Studiums entstehen, gute Aussichten haben, über das weitere Studium fortzubestehen. Dabei bezeichnet er diese Gruppe als „zusammengeschweißt“ und verweist damit auf einen ausgeprägten Zusammenhalt und eine hohe Solidarität in der Gruppe. Er nennt dabei den Namen des Gruppenleiters, bei dem es sich um einen Studenten aus einem höheren Fachsemester handelt, und verweist damit auf den persönlichen Bezug zum ihm und sein Zutun bei der Etablierung dieser Gruppe unter Kommiliton*innen in der Fachkultur B.

Diese Einschätzung über jene Grüppchen, die sich im Kontext von Mentoringgruppen bilden, wird auch von Adrian gestützt:

„Ich denke bei meinen Kommilitonen auch sofort an den Aspekt, den du eben erwähnt hast: die Mentorengruppen. Das ist in unserem Studium ebenso ein ganz kurzer Augenblick. Da bekommt man so ein Heftchen in die Hand gedrückt. Dass sich hier schon die ganzen Gruppen gebildet haben und die bis heute so größtenteils auch bestehen, das ist bei mir ähnlich. Aber in diesen Gruppen entwickelt es sich dann ganz unterschiedlich. Wir waren zu fünft und jetzt sind zwei schon im Repetitorium und zwei machen gerade jeweils ihren Schwerpunkt und ich mach eben irgendwas dazwischen. Und ja: jeder macht das irgendwie für sich und das ist auch genau richtig so. Aber die Gruppe, die gibt es trotzdem immer noch“ (B4, Absatz 45).

Erneut und diesmal mit den Umschreibungen als „ganz kurzer Augenblick“ „in unserem Studium“ wird die Mentoringgruppe als eine Ausnahme im Studium der Rechtswissenschaften markiert. Das sprichwörtliche „Heft“, das die Studierenden dort „in die Hand gedrückt bekommen“, kann als Einweisung in das Studium oder Anleitung für das

Studieren der Rechtswissenschaft gedeutet werden. Deutlich dokumentiert dieser Auszug zudem, die Bedeutung der Gruppen, die zu Beginn des Studiums entstehen und die die Studierenden über ihren gesamten Studienverlauf hinweg begleiten. Dabei verweist Adrian auf die unterschiedlichen Geschwindigkeiten, mit denen die einzelnen Gruppenmitglieder ihr Studium absolvieren und macht dabei erkennbar, dass dieser unterschiedlich schnelle oder langsame Fortschritt im Studium keine Auswirkungen auf die Gruppenzugehörigkeit hat. Vielmehr empfindet es Adrian als „genau richtig so“, dass jeder Studierende dieser Gruppe individuell studiert, beispielsweise indem unterschiedliche oder zeitlich versetzte Schwerpunktbereiche oder Repetitorien gewählt werden. Der Leistungsfortschritt oder die Geschwindigkeit des Vorankommens im Studium der einzelnen Gruppenmitglieder ist somit für die Mitgliedschaft in einer Gruppe nicht relevant. Damit wird die Gruppe zu einer Institution unter Studierenden, die unabhängig von den besuchten Lehrveranstaltungen und Studienfortschritten von Bedeutung ist und die Studierenden als Solidaritätsgemeinschaft durch ihr Studium begleitet. In der Gruppendiskussion B1 zeigt Annabelle auf, welche Funktion eine solche Gemeinschaft für sie über den gesamten Verlauf des Studiums hat:

„Und so eine Gruppe, die ist schon wichtig. Man geht ja schon durch einige schwierige Phasen in diesem Studium. Und bezogen auf die große Masse, wäre man ohne so eine Gruppe ziemlich verloren“ (B1, Absatz 38).

Sie weist die Gruppen unter Studierenden als eine Institution aus, aus der die einzelnen Studierenden im Studium Kraft schöpfen können. Dies ist für Annabelle von hohem Wert, da es in ihrem Studium „einige schwierige Phasen“ zu überstehen gilt. Speziell diese schwierigen Phasen sind für Annabelle vor dem Hintergrund ihres Massenstudiums nur zu überwinden, wenn sich die Studierenden in Gruppen zusammenschließen. Alleingehende Studierende sieht sie in der Gefahr, sich in der „großen Masse“ zu verlieren und „schwierige Phasen“ im Studium nicht zu überstehen.

Eine andere Erscheinungsform von Gruppen unter Kommiliton*innen, die ebenfalls eine Bedeutung für das rechtswissenschaftliche Studium in der Fachkultur B hat, bringt Norman in der Gruppendiskussion B3 ins Gespräch. Diese Gruppen entstehen auf Social-Media-Plattformen und bilden sich somit nicht zwingend in persönlichen Beziehungen im eigentlichen Studium ab.

„Wir haben x Facebook-Gruppen gegründet. Alles ging von uns aus. Alles, was du irgendwie im Studium verpasst bekommst, kommt da nochmal rein. Es gibt immer Leute, die sich da sehr stark engagieren. Da werden alle möglichen Dateien reingestellt, Klausuren und so. Alles

dient der Unterstützung untereinander. Das ist schon stark, das muss ich sagen. Das spricht für unsere Fachkultur. Weil es ja eigentlich immer heißt, dass die Juristen sich untereinander nichts gönnen. Das habe ich hier ganz anders erfahren. Also, man stellt eine Frage an die große Community und sagt, dass man irgendwas nicht verstanden hat, dann gibt's immer zig Antworten, die dann sagen: „okay, so und so geht das“ (B3, Absatz 182).

In der Fachkultur B, in der die Forschungspartner*innen von Schwierigkeiten berichten miteinander in persönlichen Kontakt zu kommen und dies mit der hohen Anzahl an Studierenden und der hohen Anonymität unter ihnen begründen, schaffen sich die Studierenden eine unterstützende Infrastruktur in den sozialen Medien, die auf eine alternative Weise zu einem Austausch unter den Studierenden führt. Dort stellen sich die Studierenden gegenseitig Studienmaterialien – beispielsweise in Form von vergangenen Klausuren – zur Verfügung. Gleichzeitig ist es dort möglich, individuelle Fragen zu stellen und mit hoher Wahrscheinlichkeit mehrere Antworten auf die gestellten Fragen zu erhalten. Auf wiederum recht anonyme Weise und unabhängig von Zeit und Raum ergänzen die Studierenden ihr Studium um eine improvisierte digitale Lernplattform. Diese dient einzig „der Unterstützung untereinander“ und lebt durch die Beteiligung von möglichst vielen Studierenden, die ihren Kommiliton*innen mit „zig Antworten“ weiterhelfen. Dieses solidarische und unterstützende Verhalten im Internet steht für Norman in einem deutlichen Kontrast zu seinem eigenen Bild des Umgangs unter Studierenden der Rechtswissenschaft. Norman empfindet es als besonders eindrücklich, die Hilfsbereitschaft auf Social-Media Plattformen in die Diskussion einzubringen, um die Beziehungen unter Kommiliton*innen in der Fachkultur B zu beschreiben.

Im Gegensatz zur Fachkultur A werden die unterschiedlichen Erscheinungsformen der „Grüppchenbildung“ in der Fachkultur B vorwiegend positiv ausgehandelt. Im Kontext eines Massenstudiums betrachtet, gewinnen Freundschaften und die Gruppenzugehörigkeit an Bedeutung, da sie eine Integration in das Studium der Rechtswissenschaft erleichtern und somit auch für die Teilhabe an der Fachkultur von großer Relevanz sind.

Konkurrenz – „Du willst dich doch nur profilieren.“

Wenn auch nicht so ausgeprägt wie in der Fachkultur A, so wird doch auch in der Fachkultur B ein Konkurrenzdenken als charakteristisch für die Beziehungen unter den Kommiliton*innen ausgehandelt. Die diesbezüglichen Metaphern in den Gruppendiskussionen in der Fachkultur B werden jedoch mehrmals ins Ironische verkehrt und treten weit

hinter jenen für ein anonymes Massenstudiums zurück. Sie prägen die Fachkultur B somit nicht im gleichen Maße, wie es für die Fachkultur A festgestellt wurde.

Um das Entstehen des Konkurrenzdenkens unter den Studierenden zu beschreiben, wird eine ähnliche Anekdote herangezogen, wie sie bereits in der Fachkultur A aufgeführt wurde. So erläutert Nina:

„Das mit dieser Konkurrenz, das kommt auch schon im ersten Semester zustande. Dort haben wir direkt von unserem Professor gesagt gekriegt: ‚ja, guckt euch um, jeder Zweite von euch wird am Ende nicht mehr dabei sein‘ Und gefühlt wurde mir so vermittelt, dass alle um mich herum Cracks sind und ich das sowieso nicht schaffen werde“ (B2, Absatz 142).

In etwas weniger drastischer Form als in der Fachkultur A tritt hier erneut die Erzählung über einen Professor zutage, der das Studium der Rechtswissenschaft als einen Selektionsprozess darstellt, den nicht alle Studierenden überstehen werden. Im Falle von Nina mündet dies in der Einschätzung, ihren Mitstudierenden von Anfang an unterlegen zu sein und sie empfindet sich selbst ihnen gegenüber als nicht ebenbürtig. Indem sie ihre Kommiliton*innen als „Cracks“ bezeichnet, macht sie deutlich, dass sie bei ihren Kommiliton*innen eine hohe allgemeine Auffassungsgabe oder ausgesprochene Eignung für das Studium der Rechtswissenschaft vermutet. Dies ist insofern auffällig, als dass das reguläre Studium zu diesem Zeitpunkt noch nicht begonnen hat. Diese Selbsteinschätzung kann mit der familiären Bildungsherkunft von Nina erklärt werden. So ist Nina die erste, die in ihrer Familie studiert und kann folglich für ihren Studienstart auf keinerlei familiäre, rechtswissenschaftliche oder akademische (Wissens-) Ressourcen zurückgreifen.

Natalie beschreibt hingegen ihren Eindruck, dass einzelne Aussagen ihrer Kommiliton*innen bewusst ein Gefühl der eigenen Unzulänglichkeit in ihr aufsteigen lassen sollten. Dabei stellt sie den Inhalt der selbstdarstellerischen Aussagen ihrer Kommiliton*innen in Frage und verkehrt sie ins Ironische. Über kurze Gespräche mit Kommiliton*innen in der Bibliothek berichtet Natalie, wie folgt:

„Also, ich finde, man bekommt irgendwie so einen Druck von seinen Mitstudenten aufgedrückt. Wenn man sich mit denen unterhält in der Bibliothek, dann erzählen die einem ‚Ich habe das schon gemacht und dieses und jenes. Ich habe schon drei Bücher zu dieser Vorlesung durch‘ und so weiter. Man selbst denkt sich dann nur ‚Echt jetzt? Erzähle mir doch was vom Pferd! Stimmt das jetzt wirklich? Du willst dich doch nur profilieren‘ (B2, Absatz 157).

Mit ihrer Aussage markiert sie allzu deutliche Hinweise auf den eigenen Lernfortschritt seitens ihrer Kommiliton*innen als ein gängiges Mittel, die eigene Überlegenheit und die eigenen guten Aussichten auf das Bestehen einer anstehenden Klausur oder Prüfung nach außen darzustellen. In dem wiedergegebenen Dialog zeigt sich, dass diese Vorgehensweise unter den Studierenden gewählt wird, um sich gegenüber Kommiliton*innen zu profilieren und dabei darauf hinzuweisen, auf jene Selektion im Studium der Rechtswissenschaft vorbereitet zu sein, die sich in der oben aufgeführten Erzählung aus der Einführungsvorlesung abbildet. Die aufgeführte Metapher wird weiter ausgewählt, da sie aufzeigt, dass es in der Fachkultur B unklar bleibt, ob eine Konkurrenz unter den Kommiliton*innen tatsächlich als eine solche empfunden wird oder die Hinweise auf sie eher den selbstdarstellerischen Umgang in der Fachkultur B und den Versuch dokumentieren, in ein gängiges Bild eines Studierenden der Rechtswissenschaft zu passen.

*Das Bild von Kommiliton*innen – „Versnobt“, aber „nichts in der Tasche“*

Auch in der Fachkultur B werden in unterschiedlichen Passagen der drei analysierten Gruppendiskussionen Bilder der Kommiliton*innen gezeichnet und untereinander ausgehandelt. Abweichend von den entsprechenden Aushandlungsprozessen in der Fachkultur A werden diese Bilder dabei nicht regelmäßig als eine „klischeehafte“ Vorstellung aufgelöst. Dies geschieht in der Fachkultur A häufig durch den Hinweis, dass der eigene persönliche Bekanntenkreis oder die eigenen persönlichen Kontakte im Studium sich eben als ganz anders – nämlich als weniger klischeebehaftet – darstellen. Es ist der Anonymität in der Fachkultur B und dem geringen Kontakt der Studierenden untereinander zuzuschreiben, dass sich die dort gezeichneten Bilder festschreiben und somit nicht durch eigene direkte Erfahrungen mit Kommiliton*innen ins Positive korrigiert werden. So beschreibt Aylin mit der Ausführung:

„Es gibt hier ziemlich viele Menschen, die total arrogant sind und mit so einer gehobenen Nase durch die Gegend laufen und sich so fühlen, als ob sie das Staatsexamen schon mit Bestnote abgeschlossen hätten. Also, ich denke, für so ein Verhalten ist es doch noch ein bisschen zu früh und man muss ja auf dem Boden bleiben. Also, wir stehen ja quasi alle noch mit nichts in der Tasche da. Ich frage mich deswegen immer, wo diese Arroganz herrührt. Aber das ist bei uns in Jura einfach so, also die sind so, da kann man nichts machen (...), weil man studiert ja schon was sehr Wichtiges und da kommt einfach dieses "Wow, ich bin 's" bei den Leuten einfach raus und das lassen die einen auch spüren“ (B1, Absatz 36).

Für Aylin zeichnet sich ein Großteil ihre Kommiliton*innen durch ein Verhalten und eine Selbstdarstellung aus, die nicht ihrem eigentlichen Status als Studierende der

Rechtswissenschaft entsprechen. Vielmehr beobachtet Aylin bei ihren Kommiliton*innen ein Gebaren, das Aylin eher mit Menschen verbindet, die ein Studium der Rechtswissenschaft abgeschlossen zu haben. Dieses Verhalten empfindet Aylin als befremdlich, da sich die Gruppe der Studierenden ihrer Meinung nach durch eine bedeutsame Gemeinsamkeit auszeichnet: Sie alle eint, das eigentliche Ziel des Studiums – den Studienabschluss – noch nicht erreicht zu haben. Aufgrund dieses verbindenden Elements sieht Aylin keinen Grund gegeben, der ihre Kommiliton*innen dazu berechtigt, sich im Studium als überlegen zu präsentieren. Dieses großspurige Auftreten ihrer Kommiliton*innen führt sie auf das Fach der Rechtswissenschaft zurück. Sie bezeichnet dieses selbst als etwas „sehr Wichtiges“ und markiert damit, dass Studierende der Rechtswissenschaft potenziell nach dem Abschluss ihres Studiums oftmals bedeutsame Funktionen in Politik, Gesellschaft und in Unternehmen einnehmen. Mit dem Ausspruch „Wow, ich bin’s“ markiert Annabelle unter ihren Kommiliton*innen ein Verhalten, das suggeriert, dass diese Positionen bereits von ihnen erreicht seien.

In der Gruppendiskussion B2 zeichnet Nina ein Bild über ihre Kommiliton*innen, indem sie die Karte „Snobs und Hipster“ in die Gruppendiskussion einbringt. Dabei stellt sich im Anschluss in der Diskussion ein ähnliches Bild über die Kommiliton*innen heraus wie in der Gruppendiskussion B. Nina erklärt anhand dieses Bildes den geringen Kontakt unter den Studierenden in der Fachkultur B:

„Vielleicht hat man auch gerade deswegen nicht so viel Kontakt oder eher oberflächlichen Kontakt, weil man gar keine Lust hat, sich mit diesen Leuten auseinanderzusetzen, weil sie einem so versnobt und als ‚Möchtegern‘ vorkommen“ (B2, Absatz 235).

In ihrem Falle mündet das gezeichnete Bild über ihre Kommiliton*innen in ein Desinteresse, in Kontakt mit ihnen zu treten oder sich mit ihnen auszutauschen. Mit den Begriffen „versnobt“ und „Möchtegern“ markiert sie ihre Kommiliton*innen darüber hinaus als Personen, die ihre bessergestellte finanzielle Situation zur Schau tragen und dabei tendenziell ein Bild von sich selbst präsentieren, das nicht den tatsächlichen Umständen entspricht.

Illusio und Konstruktionsprozesse von etablierten und außenstehenden Studierenden

Die Studierenden in der Fachkultur B vertreten regelmäßig die *illusio*, dass es sich bei ihrem Studiengang um einen besonders anonymen handelt. Diese Eigenschaft erschwert es ihnen, Kontakte zu ihren Kommiliton*innen aufzubauen und Beziehungen zu ihnen zu

führen. Der Glaube an die Anonymität unter den Studierenden wird ebenso deutlich vertreten, wie dies für das Konkurrenzdenken unter den Studierenden zutrifft.

Die hohe Anonymität unter den Studierenden in der Fachkultur B konstruiert Studierende, die in diesem Umfeld dennoch in der Lage sind Kontakte zu knüpfen und Freundschaften aufzubauen, zu etablierten Studierenden. Hierfür wird, wie in der Fachkultur A, die Zugehörigkeit zu Gruppen bedeutsam. Darüber hinaus berichten jene Studierende von einer etablierten Position in der Fachkultur, die ihren Lebensmittelpunkt in der Stadt B haben. Die Anonymität erschwert hingegen Pendler*innen die Integration in die Fachkultur, da sie oftmals nur für einzelne Lehrveranstaltungen anreisen und so häufig studieren, ohne dabei Kontakte aufzubauen, die sie mit der Fachkultur B verbinden. Diese Studierenden können in der Fachkultur B als außenstehende Studierende bezeichnet werden.

6.4 Studieren in rechtswissenschaftlichen Fachkulturen

6.4.1 Leistungsdruck

Für das Studium der Rechtswissenschaft kann mit einem Blick in den 13. Studierenden-survey (Bargel et al. 2017) nachgewiesen werden, dass sich Studierende dort einem besonders hohen Leistungsdruck ausgesetzt sehen. So zeigt diese Studie auf, dass sich 78 Prozent der Studierenden durch die Leistungsanforderungen des Fachs und 73 Prozent durch dessen Ansprüche bei der Prüfungsvorbereitung belastet fühlen (Bargel et al. 2017). Dies spiegelt sich auch darin wider, dass „rund ein Viertel der Studienabbrecher in erster Linie den Leistungsanforderungen ihres Studiums nicht gerecht wird und deshalb keinen Abschluss erwirbt“ (Heublein et al. 2018, S. 6).

Der 13. Studierenden-survey weist zudem darauf hin, dass es die Studierenden der Rechtswissenschaft im Vergleich zu den Studierenden anderer Fächer deutlicher belastet, in der Vielfalt der Lerninhalte Orientierung zu finden (Bargel et al. 2017, S. 56). Dabei kommt hinzu, dass sich „die juristische Arbeitsweise und vor allem ihre Bedeutung für das Lernen wie auch das Argumentieren zu Beginn des Studiums nicht von selbst erschließt“ (Broemel und Stadler 2014, S. 1209).

Gleichzeitig verwenden die Studierenden der Rechtswissenschaft im Vergleich zu den Studierenden anderer Fächer am meisten Zeit für ihr Studium. Bezüglich dieses Zeitaufwands liegt das Fach der Rechtswissenschaft mit dem Fach der Medizin gleichauf und ihre Studierenden arbeiten im Schnitt 36,2 Stunden pro Woche für ihr Studium (Bargel et al. 2017, S. 23).

Im Fächervergleich sind es ebenfalls die Studierenden der Rechtswissenschaft, die am meisten Wert auf einen guten Abschluss legen. Dies liegt darin begründet, dass ein besonders gutes Examen („Prädikatsexamen“) die Absolvent*innen zu bestimmten Arbeitsbereichen qualifiziert, die ihnen ansonsten verschlossen bleiben (siehe Kapitel 4.1).

Insgesamt charakterisiert sich das Studium der Rechtswissenschaft somit als eines, in dem die Studierenden einem hohen Leistungsdruck unterliegen. So beschreiben auch 90 Prozent der Studierenden der Rechtswissenschaft selbst ihr Fach als eines mit hohen Leistungsnormen und attestieren der Rechtswissenschaft, dass sie sich durch eine besonders leistungsbezogene Arbeitskultur auszeichnet (Bargel et al. 2017, S. 26–27).

In den Gruppendiskussionen in beiden Fachkulturen haben sich nun unterschiedliche Verhaltensweisen und Reaktionen auf diesen Leistungsdruck gezeigt. Außerdem geben die Forschungspartner*innen Beobachtungen wieder, wie sich der Leistungsdruck auf das soziale Klima in ihrer Fachkultur auswirkt.

Leistungsdruck in der Fachkultur A

Die große Ausnahme: Entspannt durch das Studium

Einzig Alexander zeigt sich in der Fachkultur A in der Lage, sich dem Leistungsdruck der Fachkultur zu entziehen und Lernstrategien zu entwickeln, denen er selbst dennoch Aussicht auf Erfolg zuspricht. Seine selbstläufige Leichtigkeit im Umgang mit den Leistungsanforderungen des Studiums der Rechtswissenschaft lässt sich in seinem Fall vom Studienbeginn bis zur Examensvorbereitung nachzeichnen. Alexander hat sich neben der Reputation (siehe Kapitel 6.2.2) auch deshalb für das Studium in der Stadt A entschieden, da er mit Stadt A davor schon „so ein bisschen verbandelt war, über den Sport“ (A1, Absatz 40) und diese Aktivität

„weitermachen wollte und auch wusste, dass das am Anfang des Studiums kein Problem ist, das intensiv zu betreiben.“ (A1, Absatz 42)

Mit dieser Aussage dokumentiert Alexander, dass er sich bereits vor dem Beginn seines Studiums über die Studienanforderungen in der Studieneingangsphase bewusst war und die Selbsteinschätzung hatte, diese gut bewältigen zu können. Die Anforderungen, die er der Studieneingangsphase seines Studiums zuschreibt, bewertet er dabei als so gering, dass er sich sicher ist, seinen Sport parallel „intensiv“ betreiben zu können. Diese selbstsichere Einschätzung der Studienanforderungen können seiner familiären Herkunft zugeordnet werden. Als Sohn zweier „Volljuristen“ (A1, Absatz 32) steht Alexander der

ersten Zeit im Studium nicht mit einer Ungewissheit und Unsicherheit gegenüber. Vielmehr ist er aufgrund seiner familiären Herkunft mit einem recht genauen Bild dessen ausgestattet, was ihn im Studium erwartet.

Im Verlauf seines Studiums grenzt sich Alexander von jenen Kommiliton*innen ab, die als „Streber in der Bibliothek sitzen und das Klischee voll erfüllen“ (siehe Kapitel 6.3.2 beziehungsweise A1, Absatz 62). Sein Umgang mit der großen zu erlernenden Stofffülle unterscheidet ihn von seinen Kommiliton*innen und befreit ihn gleichzeitig vom Leistungsdruck unter diesen. Über die Zeit der Examensvorbereitung berichtet er wie folgt:

„Also, die Examensvorbereitung, die habe ich mir so entspannt wie möglich gemacht. Also, ich denke, ich hatte wirklich eine entspannte Examensvorbereitung. Ich habe im Sommer, wenn schönes Wetter war, die Bücher auch mal in die Ecke geschmissen und bin an den See gefahren. Auch mal drei Tage hintereinander“ (A1, Absatz 291).

Alexander strukturiert sich seinen Lernalltag in der Zeit der Examensvorbereitung selbst und hält sich so offen, das Lernen jederzeit für eine Erholungsphase zu unterbrechen. Mit dieser Lernstrategie positioniert sich Alexander außerhalb einer „Masse“ von Studierenden, die „in eine Richtung rennt (...), weil man sich dann sicher fühlt“ (A1, Absatz 293). Unter dieser „Masse“ der Studierenden der Rechtswissenschaft in der Fachkultur A herrscht für Alexander

„schon so ein ziemliches Leistungsklima und auch ein Druckklima. Und es ist schwierig sich dem zu entziehen (Anton wirft ein: ‚Also, ich habe es mich nicht getraut, sage ich ehrlich‘)“ (A1, Absatz 291).

Obwohl er dieses „Leistungsklima“ und „Druckklima“ unter den Studierenden als sehr ausgeprägt empfindet, schafft es Alexander sich diesen sozialen Klimata zu entziehen. Dafür wird er von Anton bewundert. Anton hat sich diesem Druck unterworfen und die Einschätzung vertreten, dass ein erfolgreicher Studienabschluss an der Universität A sonst für ihn nicht möglich wäre. Alexander entwirft hingegen seine eigenen Lernstrategien und seinen eigenen Umgang mit dem vorherrschenden Konkurrenz- und Leistungsdruck. Er verortet sich selbst außerhalb der „Masse“ an Studierenden und gibt zu, dass er es als schwierig empfunden hat, „seinen eigenen Weg zu finden“ (A1, Absatz 293). So hat es eine Weile gedauert, bis er

„dieses Nachmittags-an-den-See-fahren, anstatt zu lernen, dann genießen konnte.“ (A1, Absatz 291).

Alexander präsentiert sich hier als Student, der keinen Zweifel am eigenen Studienerfolg aufkommen lässt. So ist er sich sicher: „Ich würde es nochmal so machen“ (A1, Absatz 293), auch wenn er seine Examensnote zu diesem Zeitpunkt noch nicht erhalten hat.

Ein Studium der versteckten Bücher

Jene Studierende, die Alexander als „Streber, die in der Bibliothek sitzen“ (A1, Absatz 62) bezeichnet, kommen in der Bibliothek regelmäßig mit einem Umgang mit Leistungsdruck in Kontakt, der die Bibliothek in gewisser Weise zu einem Tatort werden lässt. So erzählt Amelie:

„Also, dass in der Hausarbeitszeit Bücher plötzlich verschwinden, das ist schon die Regel. Besonders wenn es gerade ein bestimmtes Thema gibt, das von allen behandelt werden muss. Dann sind ruck zuck die Bücher und Aufsätze dazu verschwunden. Und am Ende der Hausarbeitszeit findet man irgendwo einen versteckten Bücherstapel und man freut sich ‚Hey, dann habe ich ja jetzt doch noch drei Tage, um was Gutes für die Hausarbeit zu finden. Es ist wirklich faszinierend wie schnell in unserer Bibliothek Bücher verschwinden.“ (A2, Absatz 106)

Diese Erzählung markiert Fachbücher im rechtswissenschaftlichen Studium als ein knappes Gut. Um sich exklusiven Zugang zu diesem knappen Gut zu verschaffen, schrecken Studierende in der Fachkultur A nicht davor zurück, die entsprechenden Bücher zu verstecken und somit den anderen Kommiliton*innen unzugänglich zu machen. Dieses Phänomen beobachtet Amelie besonders oft dann, wenn viele Kommiliton*innen das gleiche Thema behandeln müssen und somit auch auf dieselben Bücher angewiesen sind. Gegen Ende der Bearbeitungszeit für die entsprechenden Hausarbeiten tauchen diese Bücher wieder auf und Studierenden wie Amelie bleiben nur noch wenige Tage, um sie bei ihrer Hausarbeit zu berücksichtigen. Dabei stellt sie mit dem Wort „Gutes“ klar, dass sie beim Verfassen der Hausarbeit auf das fehlende Buch angewiesen war.

Amelie berichtet jedoch auch von einer Gegenstrategie, um von verschwundenen Büchern möglichst selbst keine Nachteile zu erleiden: Die Mitgliedschaft in Facebookgruppen (siehe auch Kapitel 6.3.2).

„Wenn man Glück hat, hat das Buch vorher irgendjemand kopiert. Dann muss man in den unterschiedlichen Facebook-Gruppen schauen, ob es dort jemand reingestellt hat“ (A2, Absatz 106).

Somit gewinnen die Facebook-Gruppen, die oben bereits im Kontext der „Grüppchenbildung“ (siehe Kapitel 6.3.2) aufgeführt wurden, auch für den Umgang mit dem

Leistungsdruck an Bedeutung. Die Mitgliedschaft in Facebook-Gruppen ist dabei aus-sichtsreich, um an fehlende Arbeitsmaterialien zu gelangen.

Astrid ist sich sicher, dass Bücher in der Bibliothek nur deshalb versteckt werden, weil

„man glaubt, sich im Vergleich zu anderen einen Vorteil verschaffen zu können. Teilweise ist es bestimmt auch Faulheit: Wenn du deinen Palandt⁴⁸ irgendwo im Strafrecht versteckst, brauchst du natürlich am nächsten Morgen nicht um 8 Uhr als Erster da zu sein, um ihn in der neuesten Auflage wiederzukriegen. (...) Am besten sind ja die, die sich morgens einen Stapel Bücher krallen, sich auf den Tisch stellen und dann gehen sie erst mal eine Runde frühstücken" (A2, Absatz 115).

Neben dem exklusiven Zugang zu Büchern stellt ihr Verstecken somit auch eine Strategie dar, sich den Arbeitstag flexibel gestalten zu können. So bietet das Verstecken der Bücher die Möglichkeit, die Arbeit in der Bibliothek später zu beginnen und dennoch auf das begehrte Gut, den „Palandt in der neuesten Auflage“, zur Verfügung zu haben, der an-sonsten bereits von einem anderen Studierenden in Beschlag genommen wäre.

Zudem wird der Arbeitstisch in der Bibliothek als ein Hoheitsraum der einzelnen Studie-renden markiert. Dieser erlaubt es den Studierenden, die Benutzung begehrter Bücher für sich zu reklamieren, indem diese schlicht auf dem Tisch abgelegt werden. Obwohl die Tische in der Bibliothek frei zugänglich sind, wird dieser Hoheitsraum insofern akzep-tiert, als dass Bücher dort unbeaufsichtigt über einen längeren Zeitraum abgelegt werden können, ohne dass von anderen Studierenden Anspruch auf sie erhoben werden kann. Diese Vorgehensweise übertrifft für Astrid noch das Verstecken der Bücher, da sie es als besonders dreist empfindet, das entsprechende Buch so für alle anderen Studierenden of-fen sichtbar und unbenutzt für sich zu beanspruchen.

Den Leistungsdruck unter der Mehrheit der Jura-Studierenden verbindet auch Alexander mit solchen Strategien und auch ihm sind „Horrorgeschichten“ bekannt,

„dass Leute im Seminar gemeinsam Bücher verstecken, (...) damit die anderen Kommilitonen nicht die gleiche Wahrheit für die Hausarbeit finden können, und solche Sachen“ (A1, Absatz 145).

⁴⁸ Bei dem „Palandt“ handelt es sich um eine Reihe von Kurzkomentaren zum Bürgerlichen Gesetzbuch. Der aktuellen Ausgabe sind jeweils alle praxisrelevanten Entscheidungen zum Bürgerlichen Gesetzbuch zu entnehmen und der „Palandt“ gilt so als wichtiges Werk, um sich in Bezug auf die aktuelle Rechtsprechung zu orientieren. Das sich der „Palandt“ auf das Bürgerliche Gesetzbuch bezieht, ist er in den Bibliotheken nicht in der Rubrik des Strafrechts zu vermuten.

Im Zuge der Praxis des „Bücherversteckens“ verstecken in Alexanders Erzählung nicht nur einzelne Studierende, sondern Grüppchen von Studierenden (siehe Kapitel 6.3.2) Bücher, um sich gegenüber ihren Kommiliton*innen einen Vorteil zu verschaffen. Für Alexander lässt sich diese Geisteshaltung nicht mit dem Ethos des Studiums der Rechtswissenschaft vereinbaren:

„Also, ich empfinde das halt als sehr enttäuschend, dass jemand ein Fach studiert, das darauf vorbereitet, Recht zu sprechen. Darum geht es ja bei der Befähigung zum Richteramt. (...) Und sich dann aber so zu verhalten. Also, das ist ja das krasse Gegenteil von diesem Anforderungsprofil. Und das finde ich traurig und menschlich enttäuschend. Aber ich persönlich, muss wiederholen, ich habe diese Erfahrungen nicht gemacht. (...) Aber das hört man halt dauernd“ (A1, Absatz 149).

Alexander positioniert sich mit seinen eigenen Lernstrategien (siehe oben) auch hier außerhalb der Mehrheit der Jura-Studierenden. Er weist an dieser Stelle darauf hin, dass er aufgrund dieser Position auch nicht dieselben Studienalltagserfahrungen macht und die „Horrorgeschichten“ so nicht selbst erlebt hat. Jedoch macht sein Mitdiskutant Amadeus deutlich, dass es sich bei der Praxis des Bücherversteckens um „keine Gerüchte“ handelt und diese Praxis „wahr“ ist (A1, Absatz 146). So ergänzen sich Amadeus und Alexander dann gegenseitig:

„Ich habe nämlich das Buch nicht nur versteckt gefunden, sondern das entscheidende Buch (Alexander: ‚mit einer rausgerissenen Seite‘) mit zwei rausgerissenen Seiten (Alexander: ‚die entscheidend waren‘)“ (A1, Absatz 148).

Gewissermaßen übertrumpft Amadeus hier die Praxis des Bücherversteckens, indem er nun darauf hinweist, dass Kommiliton*innen bisweilen auch Bücher mutwillig zerstören, um sich einen Vorteil zu verschaffen. Während Amadeus dies als eine eigene Studierenerfahrung präsentiert, ist diese Erzählung CMAK bereits aus anderen Kontexten bekannt. Damit unterstreicht er seine Aussage, dass man diese Geschichten „halt dauernd hört“ (siehe oben beziehungsweise A1, Absatz 149). Dies befähigt ihn nun dazu, Amadeuss Ausführungen voraussehend zu ergänzen. Dabei dramatisieren sie die Geschichte nun wechselseitig, indem aus „einer rausgerissenen Seite“ „zwei“ werden und diese dann zu den „entscheidenden“ erklärt werden. Dies kann dahingehend interpretiert werden, dass die Studierenden in der Fachkultur A tatsächlich genauso regelmäßig mit fehlenden Seiten wie mit versteckten Büchern konfrontiert werden, oder aber es handelt sich um eine Art Legende unter Studierenden, die regelmäßig herangezogen wird, um den hohen Leistungsdruck unter den Studierenden der Fachkultur A zu illustrieren.

*Massenhaft Einzelkämpfer*innen*

In der Fachkultur A und dort besonders in der Gruppendiskussion A2 berichten Studierende, dass ihnen seitens der Lehrenden zu widersprüchlichen Lernstrategien geraten wird und sie das als verunsichernd wahrgenommen haben. So führt Anna besonders anschaulich aus:

„Also, uns wurde von Professorensseite von Anfang an vermittelt, dass man in Jura möglichst allein arbeitet und man generell am besten allein lernt. Das man Dinge eben allein lösen und hinkriegen soll und nur so weiterkommt“ (A2, Absatz 123).

Diese Erzählung kann auch im Kontext der Beziehungen zu den Kommiliton*innen (Kapitel 6.3.2) betrachtet werden und steht in Verbindung mit dem hohen Konkurrenzdruck, der von Professor*innen in der Fachkultur durch Hinweise auf die hohe Selektion im Studienverlauf – „Schauen Sie rechts, schauen Sie links“ (siehe oben beziehungsweise A2, Absatz 121) – ausgelöst wird. Dieser Konkurrenzdruck fordert die Studierenden dazu auf, sich selbst im Studium die*der Nächste zu sein. Diese Aufforderung setzt sich nun in Form jener Lernstrategie fort, die Anna von ihren Professor*innen angeraten bekommt. Auch hier wird das Studium der Rechtswissenschaft als ein Studium markiert, das einen hohen Leistungs- und Konkurrenzdruck aufbaut, und in dem man sich als Einzelkämpfer*in am besten durchsetzt und vorankommt. Anna berichtet dann weiter:

„Erst von Leuten, die am Lehrstuhl arbeiten und Tutorate und Übungsgruppen leiten, mit ungefähr dreißig Studenten drin, erst von denen lernt man dann, dass man sich auch zusammensetzen kann und zusammenarbeiten kann. Um gemeinsam über Probleme zu diskutieren. Aber dann weiß man eben nicht genau was, nun richtig ist.“ (A2, Absatz 123).

Erst nachdem sich Anna im Studium eingefunden hat und neben den großen Vorlesungen der Professor*innen auch Veranstaltungsformate kennenlernt, die sich durch eine kleinere Gruppengröße auszeichnen, werden ihr andere Lernstrategien in ihrem Fach überhaupt erst bekannt. So empfehlen Fakultätsmitarbeitende den Studierenden eher, sich mit anderen Studierenden zusammen zu schließen und rechtswissenschaftliche Problemstellungen im Dialog zu bearbeiten. Diese gegensätzlichen Empfehlungen verunsichern Anna und erhöhen ihren wahrgenommenen Leistungsdruck. Dies hängt auch damit zusammen, dass dieser Ratschlag von Fakultätsmitarbeitenden erteilt wird, die in der dortigen Hierarchie unter den Professor*innen stehen und selbst noch dem wissenschaftlichen Nachwuchs zuzurechnen sind.

„Ich bin dann mal raus“ – Kapitulation vor dem Leistungsdruck

Niklas berichtet in der Gruppendiskussion A3 von einer Situation, in der er vor dem Leistungsdruck in der Fachkultur A kapitulierte:

„Also, ich habe mich da irgendwann mal abgekapselt und mir gesagt: ‚Ich bin dann mal raus‘. Im fünften Semester hatte ich so eine Phase, da kamen auch so ein paar kleinere private Probleme hinzu. Ich habe dann gemerkt, wenn man mit dem Lernen sowieso schon am Maximum ist und du sowie schon so gestresst bist und dann kommt noch so was Zusätzliches dazu, dann bist du kurz davor eine Schwelle zu überschreiten, die nicht gesund ist!“ (A3, Absatz 120).

Niklas hat somit die Erfahrung gemacht, dass er dem Leistungsdruck in der Fachkultur A nur standhalten kann, so lange sich sein Privatleben problemlos gestaltet. In einer Phase, in der diese Situation nicht gegeben war, trat Niklas vorübergehend aus der Fachkultur A aus und unterbrach sein Studium. Dies begründet er damit, dass sich für ihn der Leistungsdruck in der Fachkultur und seine privaten Probleme zu einer Belastung summieren, die er als ungesund empfand und bei der er für sich feststellte, dass beide gleichzeitig für ihn nicht zu bewältigen waren. Diese Kapitulation vor dem Leistungsdruck stellte für ihn eine neue Erfahrung dar, die er zuvor so nicht kannte:

„Und so eine schlechte Phase kannte ich aus der Schule nicht. Weil ich da immer das Gefühl hatte: ‚Du schaffst das! Du bleibst doch irgendwie immer locker!‘ Das war dann im Studium plötzlich anders und ich habe mich gedanklich distanziert und von den Leuten abgekapselt“ (A3, Absatz 120).

Niklas hatte sich bisher selbst als stressresistenten Menschen kennen gelernt und wahrgenommen. In der Fachkultur A einen neuen Blick auf sich selbst zu erlangen, führte in seinem Fall dazu, sich mental aus dem Studium zurückzuziehen und soziale Kontakte aus dem Studienkontext zu meiden. Diese Kapitulation vor dem Leistungsdruck in der Fachkultur A stellte sich für ihn als eine vorübergehende Episode dar:

„Ich habe mich dann aber doch wieder gefangen und mir gesagt: ‚Du willst dir nicht den Vorwurf machen, es nicht wenigstens probiert zu haben‘. Naja, auf jeden Fall würde ich sagen, dass einen dieser Leistungsdruck auf jeden Fall kaputt machen!“ (A3, Absatz 120).

Diese Episode zeigte ihm somit auf, dass seine Leistungsfähigkeit im Studium Grenzen unterliegt und deren Überschreitung mit sehr negativen Konsequenzen verbunden ist. Sich wieder auf den Leistungsdruck in der Fachkultur einzulassen, begründet Niklas

damit, dass er es sich selbst nicht verzeihen könnte, den Versuch das Studium zu einem Abschluss zu führen, nicht zu unternehmen.

Illusio und Konstruktionsprozesse von etablierten und außenstehenden Studierenden

Einzig der Glaube an einen sehr hohen Leistungsdruck in der Fachkultur A eint die Forschungspartner*innen. Bezüglich des Umgangs mit diesem Leistungsdruck konkurrieren jedoch sehr unterschiedliche *illusio* in der Fachkultur A. So bringt Alexander die Fähigkeit hervor, sich von dem Leistungsdruck fast gänzlich zu befreien und zeigt sich von diesem weitgehend unbeeindruckt. Niklas hingegen kapituliert vor dem Leistungsdruck in der Fachkultur A und flüchtet in Folge dessen vorübergehend aus ihr. Studierende, die es vermögen dem Leistungsdruck standzuhalten, benötigen ein hohes Selbstvertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit und können sich so als etablierte Studierende in der Fachkultur A herausstellen. Dazu gehört es auch, die passenden Lernstrategien für sich zu entwickeln, um im Studium erfolgreich zu sein. Diese gilt es in der Fachkultur A jedoch jeweils individuell zu entwickeln. Studierende, die dem Leistungsdruck nur schwer standhalten können und keine passenden Lernstrategien für sich finden, werden hingegen zu außenstehenden Studierenden. Oftmals vermeiden sie den Kontakt zur Fachkultur, auch um sich dem dort herrschenden Leistungsdruck zu entziehen.

Etablierte Studierende zeichnen sich in der Fachkultur A weiter dadurch aus, dass sie sich in Gruppen zusammenfinden und sich innerhalb dieser Verbände solidarisch untereinander zeigen. Diese Solidarität steht in einem Gegensatz zu jenen oben beschrieben unfairen Wettbewerbsmethoden, die besonders jene Studierende treffen, die eben nicht in Gruppen vernetzt sind. Studierende ohne Gruppenzugehörigkeit stehen so einer deutlich größeren Gefahr gegenüber, zu außenstehenden Studierenden zu werden als jene, die sich in Gruppen organisiert haben.

Leistungsdruck in der Fachkultur B

Auch hier: Ein Studium der versteckten Bücher

Wie bereits für die Fachkultur A nachgezeichnet, stellt sich auch für die Fachkultur B heraus, dass Studierende in der Bibliothek Bücher verstecken, um sich selbst einen Vorteil zu verschaffen. So berichtet Agnes ebenfalls darüber, dass wichtige Bücher in der Bibliothek oftmals nicht zur Verfügung stehen:

„Also, mir ist es persönlich zwar noch nicht passiert, aber eine Kommilitonin von mir hat mir erzählt, dass tatsächlich bei ihr, als die Hausarbeiten in Zivilrecht geschrieben wurden, immer die aktuelle Version des Palandt nicht da war. Und das kann ja eigentlich nicht sein, da müssten ja etliche stehen, auch um acht Uhr morgens war der dann irgendwie direkt weg (B4, Absatz 85)

Der Palandt als eines der wichtigsten Standardwerke der deutschen Rechtswissenschaft ist insbesondere für Jurist*innen im Zivilrecht relevant (siehe oben). So wundert es nicht, dass dieser in dem Zeitraum, in dem die Studierenden Hausarbeiten im Zivilrecht verfassen, besonders begehrt ist. Dass solche besonders relevanten Bücher dann versteckt werden, zeigt den hohen Konkurrenzdruck, unter dem die Studierenden in Fachkultur B stehen.

Aylin bestätigt dieses Verhalten mit weiteren Erlebnissen. So berichtet sie von „Bücher[n], wo Seiten rausgerissen sind in Hausarbeitsphasen“ (B1, Absatz 95). Wie bereits oben für die Fachkultur A dargestellt, stellt das insofern noch mal ein verschärftes Verhalten dar, als dass die entsprechenden Studierenden die relevanten Infos so nicht nur temporär, sondern dauerhaft für ihre Kommiliton*innen unzugänglich machen. Dabei schrecken sie auch nicht vor Sachbeschädigung zurück. Weiter führt Aylin aus:

„Immer morgens, wenn man dann kommt und in die Bibliothek geht, um die Hausarbeit zu schreiben, geht jeder erstmal an die Regale und holt sich die Bücher in der neuesten Auflage immer und hat die dann auf dem Tisch liegen, da liegen dann zwar immer maximal sechs Bücher oder so, aber immer so ein Haufen da, der da liegt und dann wird der da auch liegen gelassen und dann geht man mittags essen“ (B1, Absatz 95).

Auch in der Fachkultur B nehmen sich Studierende morgens die aktuellen Bücher und reservieren diese für sich, selbst wenn sie in die Pause gehen – und theoretisch andere Studierende die Möglichkeit hätten, den Büchern relevante Infos zu entnehmen. Dabei verstoßen sie laut Aylin auch gegen die Bibliotheksregel, welche besagt, dass jede*r Studierende maximal sechs Bücher zu seinem Tisch mitnehmen darf.

Diese Vorgehensweisen zeigen auch für die Fachkultur B, wie präsent der Konkurrenzkampf auch hier im Studium der Rechtswissenschaft ist. Es scheint also ein unterschiedliche rechtswissenschaftliche Fachkulturen übergreifendes Phänomen zu sein, was wiederum bestätigt, dass der Leistungsdruck innerhalb eines rechtswissenschaftlichen Studiums überdurchschnittlich ist.

*Täuschungsmanöver unter Kommiliton*innen*

Auch wenn die Studierenden die Beziehung zu ihren Kommiliton*innen als weniger konkurrenzbehaftet darstellen als die Forschungspartner*innen in der Fachkultur A, bringt der Leistungsdruck in ihrer Fachkultur B ein soziales Klima hervor, das als „Ellenbogen-Gesellschaft“ (B4, Absatz 46) beschrieben wird. Diese Gesellschaft zeichnet sich für Agnes dadurch aus,

„dass sich die Leute nicht untereinander helfen und eher den Konkurrenzkampf sehen. Und sagen ‚Oh, was, wie, du warst besser?‘. Das finde ich eigentlich schade. Also ich denke bei Jura ist es halt auch krasser, als wenn man sich jetzt irgendwie die SoWi-Leuten anguckt“ (B4, Absatz 46).

In Agnes‘ Aussage verdeutlicht sich somit, dass der Leistungsdruck in der Fachkultur B dazu führt, dass sich die Studierenden nicht über gute Studienleistungen ihrer Kommiliton*innen freuen können und sich in Bezug auf das Abschneiden in Prüfungen stets in Konkurrenz zueinander sehen. Dabei grenzt Agnes das Fach Rechtswissenschaft von den Sozialwissenschaften ab und geht davon aus, dass das Konkurrenzdenken und der Leistungsdruck in der Rechtswissenschaft wesentlich höher sind als in den Sozialwissenschaften.

Neben dem Verstecken und Zerstören von Büchern (siehe oben) werden noch zwei weitere Strategien erläutert, mit der Kommiliton*innen in der Fachkultur B versuchen, sich einen Vorteil gegenüber ihren Mitstudierenden zu verschaffen. So berichtet Agnes davon, dass Kommiliton*innen

„falsche Antworten auf Fragen von Kommilitonen geben, damit sie einen Vorteil in der Prüfung haben“ (B4, Absatz 85).

Somit mündet der Leistungsdruck, unter dem die Studierenden stehen, darin ihre Mitstreiter*innen mit falschen Informationen zu versorgen, um sich selbst eine bessere Ausgangslage für die anstehende Prüfung zu verschaffen.

Arne schließt sich mit seiner Erzählung an und erläutert, dass ihn

„eine Kommilitonin davon abhalten wollte, meine Remonstration⁴⁹ einzureichen. Ich hatte sehr viel Herzblut in die Hausarbeit investiert (...) und bin ich durchgefallen und sie sagte ‚ja, wieso bist du denn nicht zufrieden mit deinem Ergebnis? Das wird schon seinen Grund haben,

⁴⁹ Remonstration bezeichnet ein Widerspruchsverfahren, bei dem Studierende mittels einer Gegenvorstellung die Neubewertung ihrer Prüfungsleistung erreichen können.

dass du durchgefallen bist‘ und als ich dann bei der Remonstration recht bekommen habe und doch bestanden habe, da hat sie mir nicht gratuliert, die ist mir aus dem Weg gegangen und hat mich angezickt“ (B4, Absatz 93)

Auch in Fachkultur B zeigt sich also, wie oben in Fachkultur A dargestellt, ein Klima des Konkurrenzkampfes als Resultat des hohen Leistungsdrucks aus, das Einzelkämpfertum im Studium befördert und teilweise in von den Studierenden bewusst herbeigeführte, unfaire Wettbewerbsbedingungen mündet.

Kapitulation vor der Fachkultur – Weinend am Schreibtisch

Dass nicht alle Studierenden dem hohen Leistungsdruck gewachsen sind, offenbart sich in der Gruppendiskussion B2. So berichtet Nele von einer Krise, als sie den Freiversuch⁵⁰ zum Ersten Juristischen Staatsexamen unternommen hat:

„Das war dann plötzlich so ein Punkt, wo ich dachte, irgendwie habe ich jetzt hier sieben Semester studiert und hab gar keine Ahnung. Und dann fing das mit dem Leistungsdruck halt wirklich an, als es dann Richtung Freiversuch ging, da habe ich dann auch manchmal am Schreibtisch gesessen und angefangen zu weinen, weil ich einfach nicht wusste, wie ich das alles schaffen sollte“ (B2, Absatz 105).

Scheinbar fühlte sie sich auf die Prüfungen nicht ausreichend vorbereitet und begann an diesem Punkt, ihr gesamtes Studium zu hinterfragen. Nach sieben Semestern hatte sie das Gefühl, nichts gelernt zu haben. Nele schildert ein Gefühl der Verzweiflung und Ohnmacht angesichts des zu erlernenden Stoffumfangs. Dies ging so weit, dass sie mehrfach weinend am Schreibtisch saß. Der hohe Leistungsdruck hat also bei ihr zu einer psychischen Labilität geführt.

Ein Grund für diesen hohen Druck kann in einer Besonderheit des rechtswissenschaftlichen Studiums (siehe Kapitel 4.1) begründet sein. So durchlebt Nele ihre Krise bei der Vorbereitung auf die Erste Juristische Prüfung. Diese Phase erleben viele Studierende der Rechtswissenschaft als besonders belastend, wie sich in den Gruppendiskussionen sowohl in Fachkultur A als auch in Fachkultur B zeigt (siehe dazu auch Kapitel 6.4.3). Dies liegt zum einen an der hohen Stofffülle, zum anderen daran, dass die Pflichtfachprüfung

⁵⁰ Wenn Studierende der Rechtswissenschaft spätestens nach Beendigung des achten Studiensemesters, das heißt unter Einhaltung der Regelstudienzeit zum Ersten Juristischen Staatsexamen erstmalig antreten, können sie Prüfungen als Freiversuch geltend machen, sollten sie diese nicht bestehen oder mit der Note nicht zufrieden sein. Die Prüfung wird dann so behandelt, als hätte der*die Studierende den Versuch nicht unternommen. Somit ergibt sich eine zusätzliche Wiederholungsmöglichkeit für die Prüfung, weil der eigentlich zweite Versuch dann als erster gewertet wird.

nicht von der Universität, sondern von den Justizprüfungsämtern der Bundesländer gestellt wird und somit etwas Unbekanntes, mitunter Bedrohliches für die Studierenden darstellt und Unsicherheit in ihnen auslöst. Dieser hohe Druck schlägt sich auf die Gesundheit von Nele nieder.

Dass sie damit nicht die einzige ist, bestätigt Natalie:

„Viele Kommilitonen von mir erzählen auch, dass sie zum Beispiel jetzt in der Klausurenphase echt auch, wie du grad schon gesagt hast, am Schreibtisch sitzen und einfach heulen, weil die nicht wissen, wie die das hinbekommen sollen“ (B2, Absatz 107).

Der Leistungsdruck in Fachkultur B geht also nicht spurlos an den Studierenden vorüber, sondern beeinträchtigt die psychische Gesundheit mancher Studierender in beträchtlichem Maße. Einige verzweifeln und überlegen gar, das Studium abzubrechen, so Natalie:

„Da erzählen schon viele, wie fertig sie da jetzt sind und dass sie auch schon alle oder viele kurz davor waren, das Studium zu schmeißen, weil es einfach so ein psychischer Druck ist“ (B2, Absatz 107).

Der hohe Leistungsdruck führt mitunter also zu Resignation, die in einem Studienabbruch resultiert, was Heubleins Befund (siehe oben beziehungsweise Heublein et al. 2018, S. 6) bestätigt. Dass „alle oder viele“, wie Natalie sagt, diese Gedanken schon hatten, markiert, dass es ein grundsätzliches Problem in Fachkultur B darstellt.

BAföG als zusätzlicher gewichtiger Grund für Leistungsdruck

Einer gesonderten Ausprägung des Leistungsdrucks sehen sich Studierende gegenübergestellt, die ihr Studium aus der Finanzierungsquelle des BAföG bestreiten (siehe Kapitel 6.5.2). Diesen Leistungsdruck bekommen somit jene Studierenden zu spüren, die oftmals aus Familien stammen, in denen ein Studium nicht die Regel ist und die ohnehin in ihrem Studium vor besondere Herausforderungen gestellt werden, beispielsweise jene ungewohnte kulturelle Standards erfüllen zu müssen (siehe weiterer Verlauf des Kapitel 6 und Kapitel 7). So berichten zwei Studierende aus nicht-akademischen Elternhäusern in der Fachkultur B eindrücklich darüber, wie sie ihr mit BAföG finanziertes Studium unter einen zusätzlichen Druck setzt. So erläutert Natalie:

„Was bei mir auch einen Leistungsdruck auslöst ist, das mit dem BAföG. Ich bekomme halt BAföG und wenn ich irgendwie nach vier Semestern nicht mit meiner Zwischenprüfung fertig bin, dann bekomme ich das halt nicht mehr. Beziehungsweise erst wieder, wenn ich damit fertig bin. Und das ist für mich eben ein enormer Leistungsdruck, weil

ich dann nicht mehr in Stadt B wohnen bleiben kann, wenn ich kein BAföG bekomme und das ist schon ziemlich krass“ (B2, Absatz 137).

Die Voraussetzungen, die das BAföG an die Studienfinanzierung knüpft, werden für Natalie zu zusätzlichen äußeren Zwängen, denen sie im Studium unterliegt. Dies gilt, da die Fortzahlung des BAföG an das erfolgreiche Absolvieren von Zwischenschritten im Studium gebunden ist. Dass es für Natalie sehr konkrete Konsequenzen hätte, auf das BAföG verzichten zu müssen, macht Natalie deutlich, indem sie darauf verweist, dass auch ihre aktuelle Wohnform von dieser Finanzierungsquelle abhängt. So führt sie aus, dass sie den Studienort Stadt B verlassen müsste, wenn es aufgrund einer nicht bestandenen Zwischenprüfung zu einer Einstellung dieser Geldleistungen käme. Der Leistungsdruck, der sich daraus für sie ergibt, addiert sich zu jenem Leistungsdruck, der in einem rechtswissenschaftlichen Studium und in der Fachkultur B ohnehin schon für sie zu spüren ist.

Auch Norman berichtet von einem ähnlichen Leistungsdruck, der sich für ihn aus dieser Form der Studienfinanzierung ergibt:

„Ich habe zusätzlich noch den Druck von der Seite des BAföG-Amtes. Ich habe halt das Problem, dass Jura ein Studiengang ist, bei dem das mit dem BAföG nicht ideal geregelt ist. Weil, die Höchstdauer bei BAföG liegt bei neun Semestern. Meine Studienregelzeit ist ja aber auf zehn Semester datiert. Also, das ist schon was ich weiß und deswegen muss ich definitiv noch schneller studieren als andere“ (B3, Absatz 210).

Der Leistungsdruck, der sich für ihn aus dem Erhalt von BAföG-Leistungen ergibt, weist Norman spezifischen Besonderheiten des rechtswissenschaftlichen Studiums zu. Dabei verweist er darauf, dass die Regelstudienzeit des Studiums der Rechtswissenschaft über die Höchstdauer von BAföG-Bezügen hinausgeht. Diese Regelung sorgt im Falle von Norman nun dazu, dass er sich in der Situation wiederfindet, im Studium schneller vorankommen zu müssen als seine Kommiliton*innen gilt, die sich ihr Studium durch andere Finanzierungsquellen ermöglichen.

Weiter führt er aus:

„Und ich habe ich das Problem, dass ich halt meine Leistungsnachweise, also meinen Punktenachweis erbringen muss und das erzeugt dann doch schon einen großen Leistungsdruck. Während andere Kommilitonen von mir zum Beispiel gerade drei oder vier Klausuren schreiben und sagen ‚Ja, ich mache mich doch nicht verrückt!‘ Als BAföG-Empfänger muss ich aber einfach neun Klausuren schreiben“ (B3, Absatz 210).

Der für den Bezug von BAföG erforderliche Punktenachweis setzt Norman unter einen permanenten Druck, Leistung zu bringen und im Studium erfolgreich zu sein. Damit sieht er sich in Kontrast zu Kommiliton*innen, die diesem Druck nicht unterliegen und sich ihr Studium wesentlich selbstbestimmter organisieren können, als dies für ihn gilt. Dabei erlebt er es als ungerecht, dass er so einem höheren Leistungsdruck ausgesetzt ist als sie. Gleichzeitig offenbart sich in seiner Aussage, dass er sich von jenen Kommiliton*innen nicht wirklich verstanden fühlt, da diese seine Not nicht ernst nehmen und ihm leichtfertig empfehlen, „sich doch nicht verrückt“ zu machen (B3, Absatz 2010). Dabei übersehen sie, dass er keine Wahl hat, da ansonsten eine seiner Studienfinanzierungsquellen wegbriecht und er sein Studium dann aufgeben müsste. Hier zeigt sich ein gegenseitiges Unverständnis, das aus einem Unvermögen, die Lage des Gegenübers nachzuvollziehen, entsteht. Dies ist für Norman zusätzlich frustrierend.

Illusio und Konstruktionsprozesse von etablierten und außenstehenden Studierenden

Auch die Studierenden in der Fachkultur B eint der Glaube, dass es sich bei dem Fach der Rechtswissenschaft um eines mit hohen Leistungsanforderungen handelt. Weiter geben sie durchgängig in die Gruppendiskussionen ein, dass dieser Leistungsdruck in einem hohen Konkurrenzdenken zwischen den Studierenden mündet. Der Zusammenhalt und die Solidarität innerhalb von Studierendengruppen wird in der Fachkultur B deutlich weniger thematisiert als in der Fachkultur A. Der hohen Anonymität unter den Studierenden mag es geschuldet sein, dass die Forschungspartner*innen aus der Fachkultur B von noch perfideren Strategien berichten, die in ihrer Fachkultur unter Studierenden angewandt werden, um einen persönlichen Vorteil zu erlangen.

Um in diesem sozialen Klima der Fachkultur B bestehen, müssen Studierende auch hier über ein hohes Selbstvertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit verfügen, wobei sich kein*e Forschungspartner*in in der Fachkultur B als eine solche Person präsentiert. Die Kapitulation vor dem Leistungsdruck trifft unter den Forschungspartner*innen aus der Fachkultur B in besonderer Weise Studierende aus nicht-akademischen Elternhäusern. Dabei verunsichert die Ungewissheit über die Erste Juristische Prüfung. Zudem wird für sie mitunter der wahrgenommene Leistungsdruck auch deswegen noch erhöht, da sie häufiger finanziell von BAföG-Leistungen abhängig sind und in diesem Zusammenhang Mechanismen offenlegen, die sie als zusätzlich belastend und unpassend für das Studium der Rechtswissenschaft empfinden.

6.4.2 *Moot-Courts*

Mit Moot-Courts (deutsch: Übungsgerichte oder simulierte Gerichte) und den Repetitorien widmen sich dieses und das darauffolgende Kapitel zwei Besonderheiten der rechtswissenschaftlichen Ausbildung und untersucht deren Bedeutung für die beiden Fachkulturen.

Bei Moot-Courts handelt es sich um fiktive beziehungsweise nachgeahmte Gerichtsverfahren. Bei diesen bearbeiten Studierende einen realen oder fiktiven Fall und übernehmen dabei jeweils die Aufgaben einer Prozesspartei (Himmer 2016). Als Anwält*innen der Klagen oder der Beklagten treten sie so vor einer Fachjury auf, die in der Regel aus erfahrenen Jurist*innen (beispielsweise Richter*innen, Staatsanwält*innen, Anwält*innen und Professor*innen) besteht (Hannemann und Dietlein 2015, S. 141). Diese Jury übernimmt im Kontext der Moot-Courts die Rolle des Gerichts. Für die beteiligten Studierenden gilt es nun, dieses Übungsgericht mit ihren Plädoyers zu überzeugen. Moot-Courts heben sich im Studium der Rechtswissenschaft insofern ab, als dass dieses „eher theoretisch passiv als praktisch aktiv orientiert ist“ (Hannemann und Dietlein 2015, S. 141), die Moot-Courts hingegen explizit „eine Möglichkeit der praxisnahen Ausbildung im Jurastudium darstellen“ (Pinkel et al. 2019, S. 15). Dies gilt unter anderem, weil die Studierenden ihre Positionen dort auch mündlich vertreten und damit eine Fähigkeit trainieren, „die im klassischen Studium (.) kaum vermittelt wird“ (Pinkel et al. 2019, S. 16). Moot-Courts werden in Form von nationalen und internationalen Wettbewerben ausgetragen, bei denen einzelne Universitäten gegeneinander antreten⁵¹. Da es sich bei den Moot-Courts um eine angelsächsische Tradition handelt, die sich bis in das vormittelalterliche England zurückverfolgen lässt (Weizer 2007, S. 3), sind die internationalen Wettbewerbe von höherer Bedeutung als die nationalen, wobei deren Gewicht in den letzten Jahren ebenfalls steigt. Obwohl gerade mal 2 Prozent der Studierenden an einem „Moot-Court“ teilnehmen (Griebel und Sabanogullari 2011, S. 5), kann die Bedeutung für das Selbstverständnis der rechtswissenschaftlichen Fakultät und für die Fachkultur unter Studierenden sehr hoch sein, wie sich im Rahmen dieser Studie speziell für die Fachkultur A zeigen wird.

⁵¹ Eine Übersicht zu nationalen und internationalen Moot-Court-Wettbewerben findet sich bei Pinkel et al. (2019, S. 17–19).

Moot-Courts in der Fachkultur A

„So ein bisschen elitär irgendwie“

Auffällig intensiv und metaphorisch stark verdichtet bringt sich Alexander mit seinen Ausführungen zu Moot-Courts in die Gruppendiskussion A1 ein. In seinen detailreichen Ausführungen dokumentieren sich aufschlussreiche Rückschlüsse auf die Bedeutung der Teilnahme an Moot-Courts in der Fachkultur A. Seine Erzählungen und die Reaktionen seiner beiden Diskussionspartner werden somit als eine Fokussierungsmetapher aufgefasst und einer intensiven Betrachtung unterzogen.

Alexander umschreibt Moot-Courts als eine

„Art Schauveranstaltung. Dort kommt man, anders als im Studium, mit der Praxis, mit der gefakten Praxis zwar, aber immerhin doch mit einer Pseudopraxis, in Berührung und spielt sich sozusagen als Anwalt oder als Tribunal auf. Man hat da einen erdachten, aber doch realistischen Fall zu lösen. Und das nicht nur objektiv, wie man es aus dem Studium kennt, sondern man schlägt sich eben gerade als Interessensvertreter auf eine Seite“ (A1, Absatz 205).

Alexander empfindet das Studium der Rechtswissenschaft folglich als theorielastig und hebt direkt zu Beginn seiner Ausführungen hervor, dass die Moot-Courts für Studierende eine Möglichkeit darstellen, noch während des Studiums an einer juristischen – wenn auch „gefakten“ – Praxis teilzuhaben. Die juristische Ausbildung ist in Deutschland seit dem 18. Jahrhundert bis heute zweigeteilt und Jura-Studierende kommen erst im Zuge des Referendariats mit der juristischen Berufspraxis in Berührung: „Juristen lernen zuerst in einer theoretischen Phase an der Universität und dann in einer praktischen als Referendar an Gerichten und in der Verwaltung“ (Wesel 2010, S. 19). Für Alexander brechen die Moot-Courts dieses Wesen des Studiums der Rechtswissenschaft auf. Sie stellen für ihn eine Form der Simulation von juristischer Berufspraxis dar. Dabei zeichnen sich Moot-Courts für Alexander weiter dadurch aus, dass die Teilnehmenden in die Rolle von klassischen juristischen Professionen schlüpfen und einen realistischen Fall durchspielen. Dabei betont Alexander besonders, dass man die objektive Betrachtung eines Falls, wie man sie im Studium vermittelt bekommt, aufgibt und sich, wie in der juristischen Praxis außerhalb der Universität, auf die Seite einer Prozesspartei schlägt und damit deren subjektive Position einnimmt.

Seinen persönlichen Bezug zu Moot-Courts erläutert Alexander mit den Worten:

„Ich habe bei so einem Ding mitgemacht und das hat in (Stadt A) eine starke Tradition. Allerdings nur für einen kleinen Kreis, nur wenn man da drin ist. Also, das ist so ein bisschen elitär irgendwie“ (A1, Absatz 205).

Hieraus ist zu lesen, dass die Teilnahme an Moot-Courts an Alexanders rechtswissenschaftlicher Fakultät eine ausgeprägte Tradition hat und die teilnehmenden Studierenden eine eigenen Gemeinschaft von Studierenden der Rechtswissenschaft bilden. Anders als die „Streber“ (siehe Kapitel 6.3.2 beziehungsweise A1, Absatz 62), die lernend in der Bibliothek sitzen, bezeichnet Alexander die Teilnehmenden an Moot-Courts jedoch nicht als „Grüppchen“ (A1, Absatz 149), sondern als einen „kleinen Kreis“. Damit und mit dem Verweis „elitär“ deutet er auf die Exklusivität und die Auserlesenheit hin, die mit der Zugehörigkeit zu dieser Gruppe einhergeht.

Die Auswahl der Teilnehmenden erfolgt laut Alexander durch ein aufwändiges, mehrstufiges Verfahren. Dieses besteht aus einer fakultätsöffentlichen Ausschreibung, Informationsveranstaltungen, einer komplizierten Fallbearbeitung sowie einem deutschen und einem englischen Auswahlgespräch (A1, Absatz 230). Am Ende des Verfahrens werden wenige Bewerber*innen ausgewählt, die Alexander als „die Glücklichen“ (A1, Absatz 205) bezeichnet. Die Teilnahme an Moot-Courts steht in der Fachkultur A somit nicht der breiten Masse an Jura-Studierenden offen. Sie ist vielmehr durch Inklusion und Exklusion geprägt und lässt – wie sich zeigen wird – im Ergebnis ein Eigengruppenverhalten unter den Teilnehmenden entstehen.

Alexander ist sich der Geschlossenheit dieser Gruppe und der Privilegien der Zugehörigkeit bewusst. So führt er aus:

„Es ist halt so eine Sache, wie vielleicht mit jeder Elitenförderung. (...) Es kommt wenigen zu Gute, da wird man stark unterstützt und hat Möglichkeiten sich zu entfalten. Inwieweit das jetzt der Fakultät im gesamten zu Gute kommt oder das Klima an der Fakultät beeinflusst, das vermag ich nicht zu sagen. Mich hat es jedenfalls geprägt“ (A1, Absatz 205)

Alexander reflektiert kritisch, dass es sich bei Moots-Courts um eine Tradition handelt, deren Vorteile nur einer geringen Anzahl von Studierenden zuteilwerden. Dass Alexander Moot-Courts als „Elitenförderung“ bezeichnet, dokumentiert, dass er die teilnehmenden Studierenden als eine auserlesene Gruppe begreift, die sich bereits vor der Teilnahme – möglicherweise durch besondere Qualifikationen oder Kontakte – hervorgetan haben und nun zusätzlich gefördert werden. Während für ihn die Vorteile für die Teilnehmenden auf

der Hand liegen, ist er sich unklar darüber, welche Effekte die Moot-Courts auf die gesamte Fakultät und auf das soziale Klima unter den restlichen Studierenden haben.

Die Vorteile, die denjenigen zugutekommen, die an Moot-Courts teilnehmen, sieht Alexander in den Inhalten, die in den Moot-Courts behandelt werden und die seiner Meinung nach für die spätere Berufspraxis von Bedeutung sind. So erläutert Alexander, dass die Teilnehmenden Einblicke in „ganz andere Bereiche“⁵² bekommen,

„die man im Studium nicht mal streift. Also das wird mal irgendwie erwähnt, (...) aber dass man sich inhaltlich damit auseinandersetzt, das ist im Studium nicht der Fall. (...) Mich hat es beispielsweise auch dazu bewogen, Jura weiter zu studieren. Wenn man das Glück hat, da mal mitzumachen, sieht man halt so ein bisschen, was man damit später mal so machen kann“ (A1, Absatz 207).

Damit weist Alexander auf inhaltliche Leerstellen hin, die er im Jura-Studium sieht, und deren Inhalte für ihn für eine berufliche Zukunft relevant sind. Alexander präsentiert sich so als Student, der sich in besonderem Maße mit den Inhalten des rechtswissenschaftlichen Studiums und den Anforderungen in der späteren beruflichen juristischen Praxis auseinandersetzt. Dabei schätzt er aufgrund seiner Teilnahme an einem Moot-Court selbstsicher ein, welche Inhalte des Jura-Studiums für die berufliche Praxis weiterführend sind. Gleichzeitig dokumentiert sich in seiner Aussage, dass Alexander in der Teilnahme an Moot Courts eine deutliche Relevanz für die spätere berufliche Praxis sieht. So gibt er abschließend an, dass ihn die Teilnahme an den Moot Courts darin bestärkt hat, sein Studium der Rechtswissenschaft zu einem Abschluss bringen zu wollen, da er dort eine Vorstellung von einer möglichen späteren Berufspraxis gewinnen konnte.

Weiter weist Alexander darauf hin, dass die Teilnehmenden große Unterstützung bei der Vorbereitung und während der Teilnahme an den Moot-Courts erhalten.

„Es gibt eine ganz starke Kultur in diesem Bereich. Ehemalige Teilnehmer unterstützen aktuelle Teilnehmer ganz stark. Die Organisation des Ganzen wird im Prinzip komplett den Leuten, die da jetzt teilnehmen, abgenommen. (...) Also, wenn man es so will, gibt es eine Mannschaft, die steht auf dem Feld. Gleichzeitig gibt es aber ganz viele Trainer, die da auch noch ganz viel machen. Es ist von Land zu Land unterschiedlich und es ist auch von Uni zu Uni unterschiedlich, wie das angesehen wird und hier erfährt das eben eine sehr große Wertschätzung“ (A1, Absatz 221).

⁵² Alexander nennt als Beispiel hierzu das Gebiet des Internationalen Handelsrechts (A1, Absatz 207) und stellt damit die Internationalität des Moot-Courts, an dem er teilgenommen hat, heraus.

Auf die beschriebene Weise kommen die aktuell Teilnehmenden in Kontakt mit ehemaligen Teilnehmenden der Moot-Courts. In dem Bild einer „Mannschaft, die steht auf dem Platz“ symbolisiert sich, dass die Teilnehmenden im Wettstreit der Moot-Courts ihre Fakultäten repräsentieren und in der hohen Erwartung stehen, diese möglichst erfolgreich zu vertreten. Ähnlich wie ein erfolgreiches Fußball-Team einer Stadt hohes Ansehen einbringen kann und so Fans an sich bindet, obliegt es den Teams, die an Moot-Courts teilnehmen, ihren Fakultäten ein hohes Prestige einzuspielen, um dafür dann von ihren Kommiliton*innen bewundert zu werden. Die erfolgreiche Teilnahme an Moot-Courts ist in der Fachkultur A dementsprechend sehr angesehen und jede*r, der*die sich dafür einsetzt, erfährt eine „sehr große Wertschätzung“. So weist Alexander unter anderem auch darauf hin, dass man für die Vorbereitungszeit und für die Teilnahme an den Moot Courts von Vorlesungen und Seminaren freigestellt wird (A1, Absatz 222).

Alexander spricht im weiteren Verlauf der Diskussion von einem „Unterstützungsnetzwerk“, das sich unter den ehemaligen Teilnehmenden spinnt und für ihn „quasi“ einen Alumni-Verein darstellt, der „zwar nicht so ganz offiziell organisiert ist, (...) aber im Endeffekt existiert“ (A 1, A 226). Dieses Netzwerk besteht aus ehemaligen Teilnehmenden der Moot Courts und öffnet sich regelmäßig für die aktuell Teilnehmenden. Somit exkludiert es alle Studierenden, die nicht an den Moot-Courts partizipieren.

Das hohe Ansehen, das die Moot-Courts-Teilnehmenden in der Fachkultur A genießen, spiegelt sich in den Reaktionen wider, die die anderen Teilnehmenden in der Gruppendiskussion A1 zeigen. So reagiert Anton spontan mit den Worten:

„Ich habe da einen Riesen-Respekt vor, weil da die (Stadt Aer) echt schweinegut sind und die da regelmäßig die Muttersprachler aus England und den Staaten wegputzen, das ist schon beeindruckend. Also, Riesen-Respekt an dich (zu Alexander) dafür“ (A1, Absatz 216).

Anton wendet sich während dieser Aussage zuerst direkt mir zu und lässt seinen Blick dann, zum Ende seiner Aussage hin, zu Alexander wandern. Moot-Courts werden in der Fachkultur A als äußerst bedeutsam für das Bild der Fakultät nach außen wahrgenommen und die Teilnahme an Moot Courts wird von Kommiliton*innen mit hohem Respekt gewürdigt. Dabei markiert Anton die internationalen Moot-Courts als die prestigeträchtigen für die Fachkultur B.

Dies wiederum trägt dazu bei, dass die Moot-Court-Teilnehmenden in der Fachkultur A eine eigene exklusive Gruppe innerhalb der Fachkultur bilden. Diese beschreibt Alexander wie folgt:

„Und da versteht man sich dann so, auf einer anderen Ebene, das bricht auf eine interessante Art diese Grüppchenbildung wieder auf, bildet aber gleichzeitig wieder so einen neuen Kreis“ (A1, Absatz 205).

Der auserwählte Kreis der Moot-Courts-Teilnehmenden hebt sich somit vom Rest der Studierenden ab. Insofern werden jene Grüppchen, die sich unter diesem Rest gebildet haben, weniger interessant und die Moot-Courts-Teilnehmenden stellen eine weitere Gemeinschaft „auf einer anderen Ebene“ dar. Der Gruppenzusammenhalt dieser Gemeinschaft entsteht weniger aus Sympathie oder geteilten Geschmackspräferenzen, sondern alleine dadurch, zu dem privilegierten Kreis der Teilnehmenden zu gehören. Darin schwingt der Glaube mit, sich diese Gruppenzugehörigkeit selbst verdient zu haben und die anderen Gruppenmitglieder mit jener Anerkennung zu bedenken, die man sich selbst für diesen Erfolg zuspricht.

Der so entstandene „kleine Kreis“ stellt aufgrund dieser spezifischen Erfahrungen im Studium daraufhin eine eigene rechtswissenschaftliche Subkultur dar, die sich wiederum durch eine eigene Gruppenkohäsion und ein eigenes „Wir-Gefühl“ auszeichnet.

Dabei lösen sich die Mitglieder von Konventionen, die für die restlichen Studierenden in der rechtswissenschaftlichen Fachkultur A gelten und sie können sich unabhängig von diesen entfalten. So berichtet Alexander, dass, wenn er den Kreis der Moot-Courts-Teilnehmenden betrachtet, da „dann wirklich alles drin vorkommt“:

„Von dem, der quasi in Flip-Flops in die Vorlesung kommt, bis zu dem, der nur mit Krawatte rumläuft. Das spielt da keine Rolle.“ (A1, Absatz 205).

Gelöst von den Konventionen der juristischen Fachkultur stehen für Alexander innerhalb der Gruppe der Moot-Courts-Teilnehmenden die Inhalte der Moot-Courts, die über jene des Studiums hinausgehen, im Vordergrund sowie der sportliche Aspekt des Wettstreits, den er mit dem Sinnbild einer „Mannschaft“, die auf dem Platz steht, verdeutlicht. Die Möglichkeit des Abweichens von Konventionen der juristischen Fachkultur ergibt sich für die Subkultur der Moot-Courts-Teilnehmenden aus dem hohen Ansehen und dem hohen Vertrauen in ihre rechtswissenschaftlichen Fähigkeiten, die ihnen sowohl von den Lehrenden als auch vom Rest der Studierenden entgegengebracht werden.

Illusio und Konstruktionsprozesse von etablierten und außenstehenden Studierenden

In der Gruppendiskussion A1 dokumentiert sich ein starker Glaube an die Moot-Courts und an ihre Bedeutung für die Fachkultur A. Die Teilnahme gilt unter den beteiligten Forschungspartner*innen als anspruchsvoll und voraussetzungsvoll. Unter ihnen besteht die geteilte Überzeugung, dass Moot-Courts bedeutsam für das Prestige der Fakultät sind und somit auch zum guten Ansehen des Studiengangs beitragen.

Am deutlichsten wird der Glaube an die Bedeutung der Moot-Courts von Alexander in die Gruppendiskussion hineingetragen. In seinen Darstellungen bildet die Gruppe der Moot-Courts-Teilnehmer*innen eine „Minorität der Besten“ (Elias) unter den etablierten Studierenden in der Fachkultur A. Die Teilnehmer*innen heben sich durch ein besonders hohes kulturelles Kapital hervor. So stellen sie rechtswissenschaftlichen Sachverstand und Sprachkenntnisse unter Beweis. Die Teilnahme ist weiter an selbstbewusstes Auftreten und einen fortentwickelten juristischen Habitus geknüpft. Wer diese Eigenschaft vorweisen kann, kann in Form einer vorweggenommenen berufspraktischen Erfahrung profitieren. Zudem werden die Teilnehmer*innen mit dem sozialen Kapital der Zugehörigkeit zu elitären Kreisen und dem symbolischen Kapital der Anerkennung belohnt. Dieses symbolische Kapital befreit die Teilnehmenden wiederum davon, den bestehenden kulturellen Standards in der Fachkultur A folgen zu müssen. Dass sie diese Standards ohnehin ohne Probleme erfüllen können, haben sie schließlich über die Teilnahme an Moot-Courts hinlänglich unter Beweis gestellt.

Den Moot-Courts außen vor bleiben in der Fachkultur A hingegen Studierende, die den hohen Ansprüchen der Teilnahme nicht genügen. So dienen die Moot-Courts in der Fachkultur A weniger der Ausbildung eines juristischen Habitus, als vielmehr dazu einen bereits bestehenden juristischen Habitus im Wettstreit mit anderen Universitäten unter Beweis zu stellen. Dies benachteiligt jene Studierende, die sich durch eine größere Ferne zu diesem juristischen Habitus und den kulturellen Standards in der Fachkultur A auszeichnen.

Moot-Courts in der Fachkultur B

„Fülle den Schein hier aus und dann bist du dabei!“

In der Fachkultur B kommen Moot-Courts ebenfalls zur Sprache und besonders in der Gruppendiskussion B4 werden Einblicke in ihre Bedeutung für das rechtswissenschaftliche Studium und für die Fachkultur B unter Studierenden gegeben. Auch in der Fachkultur B berichtet ein Forschungspartner von seiner Teilnahme an einem Moot-Court und die Diskussionsteilnehmenden handeln daraufhin die Bedeutung einer – möglichen – Teilnahme an einem Moot-Court für ihre Studienerfahrungen aus.

Adrian lenkt die Diskussion auf das Thema der Moot-Courts, indem er die Karte „theorielastiger Studiengang“ in die Runde eingibt. Nach seinen diesbezüglichen Ausführungen (B3, Absatz 203) hebt er seine Teilnahme an einem Moot-Court als eine außerordentliche Erfahrung im Studium hervor, die einen Bezug zur juristischen Berufspraxis hat:

„Ich habe kürzlich an einem Moot-Court teilgenommen. Das war für mich wirklich eine Offenbarung. Da konnte man endlich mal anwenden, was man im Studium so lernt. Man konnte da selbst so präsentieren. Es so ausdrücken, wie man das selbst empfindet. Man war da einfach viel freier, als wenn man einfach nur Meinung A und Meinung B miteinander vergleicht und entscheiden muss, welche Meinung jetzt besser ist. Hier durfte ich eine Seite vertreten und für die dann rigoros kämpfen. Das hat mir jetzt endlich mal ein bisschen den Sinn des Studiums gezeigt“ (B4, Absatz 203)

Dieser Auszug dokumentiert die besondere Bedeutung für seine Studienerfahrungen, die Adrian seiner Teilnahme an einem Moot-Court zuspricht. Diese Bedeutung hebt er mit dem Substantiv der „Offenbarung“ hervor. Der Begriff der „Offenbarung“ verweist in einer rechtswissenschaftlichen Auslegung – im Verständnis eines Offenbarungseides – auf die Offenlegung sämtlicher Vermögensverhältnisse. In einer religiösen Deutung verweist es auf das Erkennen einer göttlichen Wahrheit.

Zum einen markiert Adrian mit der Verwendung dieses Begriffs, dass die Teilnahme an einem Moot-Court ihm gezeigt hat, dass er bereits über ein Vermögen an rechtswissenschaftlichem Sachverstand verfügt, mit dem er sich für einen Anklagenden oder Beklagten unerbittlich einsetzen kann. Somit offenbarte sich für ihn im Rahmen eines Moot-Courts die eigene juristische Selbstwirksamkeit. Diese Erfahrung empfindet er als befreiend und grenzt sie von seinen sonstigen Studienerfahrung ab. Dort müssen die Studierenden, laut Adrian, stets die Sichtweisen beider Prozessparteien berücksichtigen und gegeneinander aufwiegen.

Zum anderen zeigt sich ihm die eigentliche Wahrheit des Studiums. Dies geschieht, indem ihm über die Teilnahme an einem Moot-Court klar wird, welche Absichten hinter den Lerninhalten stehen, die im Studium vermittelt werden. Dass sich Adrian diese Erkenntnisse bereits lange herbeigesehnt hat, markiert er mit dem Adverb „endlich“. Adrian wählt das Beispiel der Moot-Courts, um das theorielastige Studium durch eine für ihn erfreuliche Ausnahme zu illustrieren. Mit den Anforderungen, rechtswissenschaftliche Ansichten „selbst zu präsentieren“ und „auszudrücken“, wie man einen rechtswissenschaftlichen Sachverhalt „selbst empfindet“, bietet ihm die Teilnahme an einem Moot-Court Erfahrungen an, die er in seinem rechtswissenschaftlichen Studium ansonsten vermisst. Dies illustriert er weiter, indem er seinen Diskussionsbeitrag mit folgenden Worten abschließt:

„Sowas kommt viel zu kurz, also es gibt so wenig Veranstaltungen, wo man das wirklich so machen kann und das ist ein bisschen traurig“ (B4, Absatz 203).

Im weiteren Verlauf der Diskussion grenzt Adrian nationale und internationale Moot-Courts voneinander ab und macht deutlich, dass sich diese durch unterschiedliche Ansprüche an die Teilnehmenden unterscheiden. Dadurch erklärt sich auch, dass den Teilnehmenden, je nach dem, an welchem Moot-Court sie teilnehmen, ein unterschiedlich hohes Ansehen und Prestige in Aussicht steht.

„Also, man muss ja generell unterscheiden. Die Moot-Courts, das ist ja eine amerikanische Tradition, und die internationalen, die sind zumeist auf Englisch. Sowas wäre für mich überhaupt nicht in Frage gekommen, ich kann überhaupt nicht gut Englisch. Das sind ja auch so wirklich riesige Projekte, also da machst du wirklich ein Semester dann nur das. Ich weiß nicht, ob ich das gemacht hätte, ob ich mir das zutrauen sollte und ob es das hier überhaupt gibt. Dieser arbeitsrechtliche Moot-Court, den ich gemacht habe, der lief so nebenbei und war auf Deutsch. Arbeitsrecht ist ein Thema, das mich im Studium immer am meisten interessiert hat“ (B4, Absatz 211).

Adrian verweist somit auf den angelsächsischen Ursprung der Moot-Courts und zeigt auf, dass die internationalen Moot-Courts deutlich von jenem Moot-Court, an dem er teilgenommen hat, abzugrenzen sind. So finden jene internationalen Moot-Courts hauptsächlich auf Englisch statt. Sie unterscheiden sich zudem deutlich in dem zeitlichen Aufwand für Vorbereitung und Teilnahme. Unabhängig von den sprachlichen Anforderungen ist sich Adrian unsicher, ob er an einem solchen internationalen Moot-Court teilgenommen hätte und ob er den dortigen Ansprüchen hätte gerecht werden können. Ob die Teilnahme

an einem dieser „riesigen Projekte“ an seiner Universität überhaupt angeboten wird, ist ihm zudem nicht bekannt.

Im Rahmen des Moot-Courts, an dem er teilgenommen hat, hatte Adrian die Möglichkeit, jenen Teil des rechtswissenschaftlichen Studiums zu vertiefen, der sich für ihn bereits als besonders interessant herausgestellt hat. Insgesamt dokumentiert sich in den Ausführungen von Adrian ein klares Bewusstsein über die unterschiedlichen Klassen, in denen Moot-Courts-Wettbewerbe stattfinden. Dabei markieren sich die deutlichsten Unterschiede für ihn zwischen nationalen und internationalen Wettbewerben und in Bezug auf die eingeforderte Zeit für Vorbereitung und Teilnahme.

Dass es sich bei den Moot-Courts, die in der Fachkultur B ausgehandelt werden, um jene handelt, die mit wenig Prestige und Ansehen verbunden sind, geht auch aus den eingebrachten Beschreibungen des Anmelde- beziehungsweise Teilnahmeverfahrens hervor. So berichtet Agnes

„Also, bei uns wurde das in der Ersti-Woche vorgestellt und da war mir klar, dass ich das machen möchte“ (B4, Absatz 210).

Fast schon lapidar schildert auch Adrian selbst seine Anmeldung zu einem Moot-Court:

„Ja, bei uns war es so, bei uns gab es eine Infoveranstaltung. Dort wurde gefragt: ‚Willst du mitmachen?‘ ‚Alles klar, fülle den Schein hier aus und dann bist du dabei‘ (B4, Absatz 219).

Es ist davon auszugehen, dass sich unter den Teilnehmenden dieses Moot-Courts kein privilegierter „kleiner Kreis“ bildet, wie es sich in der Fachkultur A nachzeichnen lässt.

Dennoch heben sich auch in der Fachkultur B jene Studierende, die an Moot-Courts teilnehmen, vom Rest ihrer Kommiliton*innen ab. So führt Arthur aus:

„Es ist aber auch kein massentaugliches Produkt. Es ist nichts, was das Studium irgendwie unterstützt. Man hat später, aber individuell sicherlich etwas davon. Das glaube ich ganz sicher“ (B4, Absatz 220).

Damit spricht er es den Moot-Courts ab, sich als Lehrformat in einem Massenstudiengang zu eignen und als obligatorische Lehrveranstaltung in ein rechtswissenschaftliches Curriculum implementiert zu werden⁵³. Dies begründet er damit, dass es die Studierenden

⁵³ Dies widerspricht Erfahrungen anderer Universitäten. So berichten Pinkel et al.: „In juristischen Reformstudiengängen in Deutschland, wie z.B. der von der Universität Bremen in Kooperation mit der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg seit 2002 angebotenen „Hanse Law School“, gehören Moot Courts seit der Gründung zum Pflichtcurriculum, wie dies auch international immer typischer wird“ (Pinkel et al. 2019, S. 16).

nicht darin unterstützt, den eigentlichen Anforderungen des Studiums gerecht zu werden. Er vermutet jedoch, dass sich die Teilnahme an Moot-Courts in der späteren beruflichen Praxis auszahlen wird. In der Verwendung des Adjektivs „individuell“ dokumentiert sich dabei, dass die Teilnahme an Moot-Courts von Studierenden verwendet werden kann, um ein eigenes Profil zu schaffen und sich so beim Einstieg in die juristische Berufspraxis von anderen Absolvent*innen abzuheben. Diese Einschätzung begründet Arthur mit der Argumentation, dass

„das mündliche Austauschen von Argumenten ein wesentlicher Aspekt ist, den man bei Moot-Courts vermittelt bekommt. Das lernen wir aber im Studium nicht, sollen es aber später anwenden, wie aus einer Zauberkiste“ (B4, Absatz 222).

Damit verweist Arthur auf den theoretischen Schwerpunkt der rechtswissenschaftlichen Ausbildung an Universitäten. Er macht deutlich, dass dieser Schwerpunkt von den Anforderungen, die der Arbeitsmarkt an Jurist*innen stellt, abweicht. Absolvent*innen eines rechtswissenschaftlichen Studiums können diesen Anforderungen seiner Meinung nach nur improvisierend begegnen, wenn sie an keinem Moot-Court teilgenommen haben.

Illusio und Konstruktionsprozesse von etablierten und außenstehenden Studierenden

Auch in der Gruppendiskussion B4 wird die Teilnahme an internationalen Moot-Courts als besonders anspruchsvoll und voraussetzungsvoll ausgehandelt. Aus der Perspektive der Fachkultur B wird die Bedeutung dieser Moot-Courts für die Fachkultur A nachvollziehbar. Für die Fachkultur B stellen sich jedoch nur kleinere, nationale Moot-Courts als bedeutsam unter den Forschungspartner*innen heraus.

Am deutlichsten trägt Adrian seinen Glauben an Moot-Courts in die Fachkultur B ein. Er stellt sie als eine Möglichkeit dar, einen Praxisbezug im theorielastigen Studium der Rechtswissenschaft herzustellen. So profitieren die Teilnehmenden davon, sich im Studium praktisch ausprobieren zu können und so einen ersten Eindruck über mögliche spätere berufliche Tätigkeiten zu erhalten. Dabei wird betont, dass in Moot-Courts die Fähigkeit zum Tragen kommt, sich im juristischen Bereich mündlich austauschen zu können. Eine Fähigkeit, die im Studium der Rechtswissenschaft sonst kaum eine Rolle spielt. Weiter betont Adrian, dass ihm erst die Erfahrung, an einem Moot-Court teilgenommen zu haben, ein Verständnis für den Aufbau seines rechtswissenschaftlichen Studiums eröffnete.

Die Teilnehmer*innen an Moot-Courts bilden in der Fachkultur B im Gegensatz zur Fachkultur A keinen elitären Kreis. Sie profitieren aber dennoch von einer Teilnahme indem sie kulturelles Kapital erwerben, das auf dem späteren Arbeitsmarkt für Jurist*innen gefragt ist.

Die Moot-Courts stellen in der Fachkultur B eine Möglichkeit dar, über das eigentliche Studium hinaus einen juristischen Habitus zu erwerben und sich spielerisch mit ihm auszuprobieren. Die Teilnahme an den ausgehandelten Moot-Courts ist in der Fachkultur B weniger voraussetzungs- und anspruchsvoll als in der Fachkultur A und einen keinen bereits bestehenden juristischen Habitus geknüpft. Eine Teilnahme wird gleichzeitig mit weniger sozialem und symbolischem Kapital als in der Fachkultur A ausgezahlt.

Zwar erhöht eine Teilnahme an Moot-Courts in der Fachkultur B die Chancen, zu einem etablierten Studierenden zu werden, gleichzeitig werden jedoch keine Konstruktionsmechanismen sichtbar, die Studierende von der Teilnahme an Moot-Courts ausschließt und so zu außenstehenden Studierenden werden lassen.

6.4.3 *Repetitorien*

Mit einem Blick auf die Bedeutung von Repetitorien für die beiden rechtswissenschaftlichen Fachkulturen widmet sich dieses Kapitel einer zweiten Besonderheit der rechtswissenschaftlichen Ausbildung. Die Bezeichnung „Repetitorium“ geht auf das lateinische Verb „repetere“ zurück, was „wiederholen“ bedeutet. In Repetitorien werden somit Lerninhalte des rechtswissenschaftlichen Studiums wiederholt. Dies geschieht in erster Linie zur Vorbereitung auf die Erste Juristische Prüfung. Repetitorien werden oftmals von den Universitäten selbst angeboten und von den Studierenden dabei umgangssprachlich gerne als „Uni-Reps“ (siehe beispielsweise B1, Absatz 121) bezeichnet. Jedoch bieten auch eine ganze Reihe kommerzielle Anbieter Repetitorien an. Einen ausgeprägten Markt für diese privaten Anbieter gibt es schon sehr lange und bereits Johann Wolfgang Goethe soll ein privates Repetitorium besucht haben (Schlegel 2013, S. 180). Ein solcher Markt ist entstanden, da die Universitäten ihre Studierenden tendenziell nur auf die hochschulinternen Prüfungen vorbereiten, die Vorbereitung auf den staatlichen Teil der Ersten Juristischen Prüfung jedoch vernachlässigen und sie den Studierenden somit mehr oder weniger selbst überlassen (Schlegel 2013, S. 179). Naturgemäß sind die Universitäten hier einer anderen Auffassung und vertreten eher die Ansicht, dass private Anbieter von Repetitorien seit jeher eine „abergläubische Examensfurcht“ (Sternberg und Rehbinder 1988, S. 185) eher schüren, um aus ihr Profit zu schlagen. Für die Fachkulturen unter Studierenden spielen Repetitorien insofern eine Rolle, als dass die Teilnahme an privaten Repetitorien mit

erheblichen Kosten verbunden ist und somit – da die Studierenden finanziell nicht gleichgestellt sind – nicht frei ausgewählt werden können. Da sich Studierende der Rechtswissenschaft regelmäßig in Gruppen organisieren (siehe Kapitel 6.3.2), kann die Entscheidung für ein privates Repetitorium mit einem Gruppenzwang einhergehen (Spießler 2013, S. 156). Aushandlungsprozesse über Repetitorien gewinnen so an Relevanz für die beiden untersuchten rechtswissenschaftlichen Fachkulturen.

Repetitorien in der Fachkultur A

Repetitorien – „Je stärker der Repetitor, desto schwächer die Fachkultur“

In der Fachkultur A werden die Bedeutungen von unterschiedlichen Formen des Repetitoriums für die Fachkultur und ihr Sinn und Zweck für die Prüfungsvorbereitung diskutiert. Dabei werden kommerzielle Angebote, die von den Forschungspartner*innen schlicht als „Repetitorien“ bezeichnet werden, von universitätseigenen Angeboten abgegrenzt, die von den Studierenden als „Uni-Reps“ oder mit entsprechenden Eigennamen umschrieben werden. Dieses umstrittene Bild spiegelt sich eindrücklich in einer Diskussionspassage wider, die – ebenso wie die oben analysierte Passage zu den Moot-Courts – der Gruppendiskussion A1 entnommen ist und die ich um Einschätzungen aus der Gruppendiskussion A2 anreichere.

In der Diskussionspassage der Gruppendiskussion A1 hebt Alexander einleitend hervor, dass die Vorbereitungen auf die Erste Juristische Prüfung sehr aufwändig sind und so eine Besonderheit des rechtswissenschaftlichen Studiums darstellen, die „man erst mal verdauen und auf die Reihe kriegen muss“ (A1, Absatz 99). Offenbar wird die Vorbereitung auf die Erste Juristische Prüfung von den Studierenden als dermaßen anspruchsvoll empfunden, was wiederum begünstigt, dass sich gerade rund um das rechtswissenschaftliche Studium ein kommerzieller Markt für die Vorbereitung auf diese Abschlussprüfung etabliert hat.

Alexander hebt jedoch gerade jene Formen des Repetitoriums hervor, die von der Universität A selbst organisiert werden und für die Studierenden nicht mit Kosten verbunden sind:

„Es gibt an unserer Uni, ich weiß nicht wie das an anderen Unis ist, das ist mir auch egal, aber bei uns gibt es jedenfalls eine ganz starke Plattform mit Hilfen zur Vorbereitung auf die Examensprüfungen. Da wird einem ein Lernplan beispielsweise als Muster angeboten. Da werden diverse Workshops angeboten. Da wird angeboten, dass Ältere, die gerade promovieren, die das also alles schon durchlaufen haben, dir

helfen. Also man kriegt schon jede Menge Hilfestellungen, um nicht – auf gut deutsch gesagt –, die Angst zu haben und zum Repetitor rennen zu müssen. Es ist hier schon so, dass sich viele gut vorstellen können, das selbstorganisiert auf die Reihe zu kriegen“ (A1, Absatz 99).

Der zwischengeschobene Satz „das ist mir auch egal“ dokumentiert den hohen Konkurrenzdruck, unter dem Studierende der Rechtswissenschaft bei der Ersten Juristischen Prüfung universitätsübergreifend stehen. Da sie alle zum Studienabschluss denselben staatlichen Teil der Ersten Juristischen Prüfung absolvieren müssen, wird das Unterstützungsangebot der einzelnen Universitäten zu einem Unterscheidungsmerkmal im Studium der Rechtswissenschaft. Für Alexander spielt es dabei jedoch keine Rolle, ob Studierende an anderen Universitäten auf eine ähnliche Infrastruktur zurückgreifen können, wie er an der Universität A. In seiner Beschreibung zählt für Alexander lediglich jene Infrastruktur, die seine Universität für ihn bereithält. Dabei weist er auf ein breitgefächertes Angebot hin, dass er als ausreichend empfindet, um sich auf die Erste Juristische Prüfung vorzubereiten.

Weiter spiegelt sich in seiner Aussage eine latente Abwertung beziehungsweise Geringschätzung jener Studierenden wider, die sich für den Besuch eines kommerziellen Repetitoriums entscheiden. Diesen Studierenden unterstellt er eine Prüfungsangst, die sie in die Arme des Repetitors treibt. Damit werden die Anbieter von kommerziellen Repetitorien als Unternehmungen markiert, die ihre Geschäftsmodelle auf der Prüfungsangst der Studierenden aufbauen. Alexander präsentiert sich als selbstbewusster Student, der diese kommerzielle Form der Unterstützung bei der Prüfungsvorbereitung nicht nötig hat und der aus den bestehenden universitätseigenen Angeboten – von denen er eine große Bandbreite aufzählt – jene für sich wählen kann, die er für sich persönlich als sinnvoll erachtet. Dabei bringt er besonders jenen Angeboten eine Wertschätzung entgegen, die von ehemaligen Studierenden und jetzigen Promovierenden durchgeführt werden. Deren Bedeutung für die Fachkultur schätzt er wie folgt ein:

„Das hat schon mit Fachkultur zu tun. Denn letztlich ist es doch eine Organisation irgendwie, die dir hilft durch das Studium zu laufen und dabei vielleicht die ein oder andere Schwierigkeit vermeiden zu können, die man ohne diese Programme wahrscheinlich schon hätte“ (A1, Absatz 99).

In den selbstorganisierten Unterstützungsformaten für die Vorbereitung auf die Erste Juristische Prüfung sieht Alexander folglich einen Aspekt, der die rechtswissenschaftliche Fachkultur an der Universität A auszeichnet. Dabei wird er entschieden von Anton gestützt, der an dieser Stelle einwirft:

"Das ist auch was sehr (Stadt A)-Spezifisches, weil es an wenigen Fakultäten so gut ausgebaut ist wie hier" (A1, Absatz 100).

Abschließend und zusammenfassend bringt Alexander seine Einschätzung des Spannungsfeldes von kommerziellen Repetitorien und universitätseigenen Angeboten zur Prüfungsvorbereitung auf folgenden Punkt:

"Man könnte sagen, desto stärker der Repetitor, desto schwächer die Fachkultur an der jeweiligen Fakultät" (A1, Absatz 106).

Damit verweist er auf ein Verständnis von starken rechtswissenschaftlichen Fachkulturen, die sich durch eine hohe Solidarität zwischen den Studierenden und durch selbstorganisierte Unterstützungsangebote auszeichnen. Für Alexander zeichnen sich hingegen schwache Fachkulturen dadurch aus, dass diese Unterstützungsangebote nicht bestehen und sich dadurch ein Markt für kommerzielle Repetitorien eröffnen kann.

Obwohl sich Alexander, Anton und Amadeus darin einig sind, dass es in ihrer rechtswissenschaftlichen Fachkultur eine sehr gut aufgebaute Infrastruktur zur Vorbereitung auf die Erste Juristische Prüfung gibt, schätzt Anton anschließend ein, dass

„gut 80 Prozent der Studis in der Vorbereitung auf ihre letzte Prüfung jeden Monat 150 € oder mehr zahlen, um da noch mal vorbereitet zu werden. Das ist schon krass. Findet man in anderen Studiengängen wohl eher selten“ (A1, Absatz 107).

Damit wird klar, dass trotz breitgefächerter universitätseigener Vorbereitungskurse ein Großteil der Studierenden auch in der Fachkultur A auf kommerziell angebotene Repetitorien zurückgreift. Augenscheinlich wird auch, dass dies mit hohen finanziellen Aufwendungen einhergeht. Amadeus vertritt die Position, dass „der kommerzielle Repetitor das halt von außen initiiert und irgendeine vermeintliche Lücke nutzt, die da aufgebrochen ist“ (A1, Absatz 105). Damit macht er seine Einschätzung klar, dass die Anbieter von kommerziellen Repetitorien mit Marketing-Aktivitäten eine Nachfrage „initiierten“ und sich dabei eine angebliche Leerstelle in der rechtswissenschaftlichen Ausbildung zu Nutze machen, die zwischen dem universitären Studium und der staatlichen Prüfung im Rahmen der Ersten Juristischen Prüfung entstanden ist.

Dass der Besuch von kommerziellen Repetitorien in der Fachkultur A durchaus auch als sinnvoll betrachtet werden kann, zeigt die Erzählung von Anna in der Gruppendiskussion A2:

"Jetzt wo ich die Sachen verstehe, also es tut mir leid, ich bin ins (Name eines kommerziellen Anbieters) Repetitorium gegangen und ich

verstehe jetzt Zivilrecht. Also, es gibt da eine Systematik, die macht plötzlich Sinn und die ist logisch. Es ist der Wahnsinn. Es ist eigentlich easy. Es macht plötzlich so viel Spaß" (A2, Absatz 278).

Das Verständnis über rechtswissenschaftliche Sachverhalte im Zivilrecht fällt in dieser Aussage direkt mit dem Besuch eines kommerziellen Repetitoriums zusammen. Somit dokumentiert sich hier das Zutrauen der Studentin Anna, durch eine*n externe*n Repetitor*in den umfangreichen Stoff auf eine neue und ungewohnte Weise vermittelt zu bekommen, die von jener Weise, die ihr aus dem Studium vertraut ist, abweicht. Dies führte im Falle von Anna dazu, Lerninhalte zu verstehen. So stellt sich bei ihr ein Gefühl ein, spielerisch und mit Freude rechtswissenschaftliche Fragestellungen bearbeiten zu können.

Der Nebensatz „also es tut mir leid“ steht in ihrer Erzählung dafür, dass es in der Fachkultur A Studierende gibt, die die Teilnahme an kommerziellen Repetitorien, im Gegensatz zu ihr, kritisch sehen und für nicht erforderlich halten oder sogar verurteilen. Diese Einstellung scheint für Anna in der Fachkultur A so bedeutsam zu sein, dass sie diese in ihre Erzählung unaufgefordert einfließen lässt. Somit stellt sie ihre persönliche Erfahrung in den Kontrast zu anderen Einschätzungen, die ihr ebenfalls bekannt sind. Gleichzeitig kann anhand dieses Beispiels jedoch auch nachvollziehbar gemacht werden, dass andere Studierende durch solche Erzählungen unter Zugzwang gesetzt werden, selbst ein kommerzielles Repetitorium zu besuchen. So vertritt Anton die Auffassung, dass von den Teilnehmer*innen der kommerziellen Repetitorien ein Gruppenzwang auf andere Studierende ausgeht:

„Es wird ja auch von denen, die ein Repetitorium besucht haben, in die Fachkultur reingetragen. Dass es angeblich hilft, ein Repetitorium zu besuchen“ (A1, Absatz 107).

Damit macht er deutlich, dass die universitären Angebote zur Prüfungsvorbereitung, die er selbst in der Fachkultur A als außergewöhnlich gut umschreibt (siehe oben), sich nicht endgültig gegen die Angebote kommerzieller Repetitorien durchsetzen werden, so lange unter den Studierenden ein Glaube an einen individuellen Vorteil fortbesteht, der durch den Besuch eines Repetitoriums erworben werden kann.

Illusio und Konstruktionsprozesse von etablierten und außenstehenden Studierenden

Bezüglich der Notwendigkeit des Besuchs eines kommerziellen Repetitoriums konkurrieren in der Fachkultur A zwei *illusio* miteinander. So hält ein Teil der Forschungspartner*innen die universitätseigenen Angebote für so gut und ausreichend, dass es ihnen nicht gerechtfertigt erscheint, die Kosten für ein kommerzielles Repetitorium in Kauf zu nehmen. Der andere Teil ist hingegen von den Vorzügen kommerzieller Repetitorien überzeugt und nimmt die dafür anfallenden Kosten hin. Trotz dieser unterschiedlichen Einschätzungen herrscht in der Fachkultur A der Glaube vor, dass sich die universitätseigenen Angebote auf einem hohen Niveau befinden und zur Vorbereitung auf die Erste Juristische Prüfung einen gangbaren Weg darstellen.

Dennoch verlangt es Studierenden in der Fachkultur A ein hohes Selbstbewusstsein und eine hohe Überzeugung von der eigenen Leistungsfähigkeit und dem eigenen Kenntnisstand ab, auf ein kommerzielles Repetitorium zu verzichten. Studierende, die über das entsprechende Selbstbewusstsein und über die entsprechende Überzeugung verfügen, können sich in der Fachkultur A durch einen bewussten Verzicht als etablierte Studierende präsentieren und durch die eingesparten Kosten bei Erfolg in der Prüfung gegenüber den anderen Studierenden triumphieren. Studierende, die nicht über dieses Selbstbewusstsein verfügen, werden in der Fachkultur A weiterhin ein kommerzielles Repetitorium besuchen. Dass diese Entscheidung laut den Forschungspartner*innen von einem großen Anteil der Studierenden getroffen wird, unterstreicht den hohen Leistungsdruck in der Fachkultur A (siehe 6.4.1) und erscheint somit nicht hinreichend, um an dieser Stelle eine Trennlinie zwischen etablierten und außenstehenden Studierenden zu ziehen.

Repetitorien in der Fachkultur B

„Jetzt gibst du so viel Geld dafür aus, jetzt muss es dir ja auch was bringen“

Hinsichtlich der Bedeutung der kommerziellen Repetitorien und der universitätseigenen Angebote zur Vorbereitung auf die Erste Juristische Prüfung für das Studium und für die Fachkultur ergeben sich deutliche Unterschiede zwischen den beiden untersuchten Fachkulturen. Dieser Kontrast wird nun durch einen intensiven Blick auf Diskussionspassagen aus der Gruppendiskussion B1 und der Gruppendiskussion B3 veranschaulicht.

Norman erläutert, wieso für ihn der Besuch eines kommerziellen Repetitoriums im rechtswissenschaftlichen Studium an der Universität B als unerlässlich erscheint:

„Das Repetitorium ist absolut notwendig. Allein mit dem, was man im Studium lernt, wird man niemals das Examen bestehen. Nicht bei uns in Stadt B. Es mag Universitäten geben, wo man das hinkriegt, aber, dafür sind bei uns viele Vorlesungen einfach viel zu schwach“ (B3, Absatz 230).

Somit verknüpft sich in der Fachkultur B der Aspekt der Repetitorien mit der Reputation des Studiengangs (siehe Kapitel 6.2.2) und mit dem Bild von der Lehre und den Lehrenden (siehe Kapitel 6.3.1). Norman bestätigt mit seiner Aussage das einleitend aufgeführte Argument für das Entstehen von kommerziellen Repetitorien in der juristischen Ausbildung. So unterstellt er seiner Universität, ihn nicht ausreichend auf die Erste Juristische Prüfung vorzubereiten und illustriert dies mit dem Verweis auf die mangelnde Lehrqualität im rechtswissenschaftlichen Studiengang an der Universität B.

In der Gruppendiskussion B1 gibt Annabelle die Karte „Studienverlauf und Leistungsdruck“ in die Diskussion ein (B1, Absatz 100) und führt daran anknüpfend aus:

„Ich habe vorhin ‚Studienverlauf‘ auf eine Karte geschrieben, weil ich es nicht normal finde, dass man bei uns am Ende noch zu einem Repetitorium gehen muss und dafür einfach mal eben über 1.000 €, bestimmt eher 1.500 € abdrücken soll“ (B1, Absatz 115).

In dieser Ausführung dokumentiert sich eine Normalitätsvorstellung über das rechtswissenschaftliche Studium, die den Besuch eines Repetitoriums zur Prüfungsvorbereitung für einen festen Bestandteil enthält. Dabei zeigt die Formulierung „gehen muss“ besonders deutlich an, dass das Repetitorium von Annabelle ebenfalls als unumgebares Element des rechtswissenschaftlichen Studiums betrachtet wird. Der Nebensatz „ich es nicht normal finde“ weist auf Annabelles Auffassung hin, dass der Weg zum Abschluss eines Studiums nicht mit weiteren finanziellen Kosten verbunden sein sollte, die den Studierenden zusätzlich mit einer gewissen Selbstverständlichkeit „mal eben“ abverlangt werden. Dabei grenzt sie das rechtswissenschaftliche Studium mit dem Reflexivpronomen „(bei) uns“ von anderen Studiengängen ab und markiert den Besuch eines kommerziellen Repetitoriums somit als eine Besonderheit der juristischen Ausbildung. Weiter lässt sich dem Diskussionsauszug – durch die nur ungefähre Kostenangabe – entnehmen, dass Annabelle die tatsächlichen Kosten eines Repetitoriums nicht recht einschätzen kann. Dies gilt, obwohl Annabelle zum Zeitpunkt der Gruppendiskussion gerade ein Repetitorium besucht und selbst während dessen Verlaufs nicht veranschlagen kann, wie hoch die endgültigen Kosten hierfür ausfallen werden. Diese Kosten werden somit für ihre Studienfinanzierung (siehe auch Kapitel 6.5.2) zu einem Posten von relativ unbestimmter Höhe. So wird sie im Anschluss auch prompt von Antonia korrigiert, die einwirft: „Eher noch

mehr. (...) Bei 155 € im Monat für 12 Monate. Und dazu kommen noch Bücher, plus Skripte“ (B1, Absatz 116).

Wie sich die finanziellen Aufwendungen für ein Repetitorium und dessen Besuch auf die Studienerfahrungen von Annabelle auswirken, macht sie ebenfalls deutlich:

„Sobald man dann ins Repetitorium geht, ist es vorbei mit dem Studentenleben. Und das Repetitorium, das geht ja ein ganzes Jahr und das finde ich blöd, weil man dabei arm wird, weil es ja auch ganz viel kostet und man denkt sich die ganze Zeit ‚Oh Gott, jetzt gibst du so viel Geld dafür aus, jetzt muss es dir ja auch was bringen‘. Und dann kriegt man von denen natürlich auch noch zu hören ‚Ja, ihr habt jetzt die optimalen Chancen, ihr könnt jetzt was aus eurem Leben machen, wenn ihr jetzt richtig reinhaut, dann könnt ihr Top-Noten kriegen, ein Prädikatsexamen, das kann jetzt jeder von euch‘ und das soll natürlich sehr motivierend sein, aber gleichzeitig denkt man eben auch ‚hm, wenn das nun jeder kann und wenn ich das dann nicht kann, wie stehe ich denn dann da?‘“ (B1, Absatz 107).

Annabelle markiert den Beginn des Repetitoriums als eine Zäsur im Studium. Diese Zäsur beendet jene Lebensphase, dessen Lebensgefühl sie mit dem Studieren verbindet. Für sie verknüpft sich der Besuch des Repetitoriums mit der Sorge über die eigenen Leistungen und die eigene Leistungsfähigkeit im Studium. Diese Verantwortung und diese Sorgen entstehen durch das Gefühl, aufgrund der Kosten, die für ein Repetitorium aufzubringen sind, sich selbst oder anderen eine gute Leistung in der Ersten Juristischen Prüfung schuldig zu sein. Diese Art einer Selbstverpflichtung mündet für Annabelle in einen Leistungsdruck (siehe hierzu auch Kapitel 6.4.1), der über das eigentliche Studium hinausgeht. Gleichzeitig wird dieser Leistungsdruck noch durch die Erwartungen und das Selbstbewusstsein der Repetitor*innen gesteigert. Diese bewerben ihr Angebot, laut Annabelle, als so exzellent und zielführend, dass die Teilnehmenden ohne Schwierigkeiten im Anschluss gute Prüfungsleistungen erbringen können. Damit zeigt sich, dass die unterschiedlichen Angebote an Repetitorien den Mechanismen eines freien Marktes gehorchen und sich auch in der Darstellung gegenüber den Studierenden als das jeweils bessere Angebot gegenüber anderen konkurrierenden Angeboten abgrenzen müssen. Im Zuge dessen wird im Falle von Annabelle auf das sogenannte „Prädikatsexamen“ verwiesen. Dieses bezeichnet im allgemeinen Sprachgebrauch ein juristisches Examen mit mindesten 9 von 18 Punkten (siehe auch Kapitel 4.1). Im Falle der Zweiten Juristischen Prüfung, dem sogenannten zweiten Staatsexamen, befähigt ein „Prädikatsexamen“ zur Anstellung als Richter*in oder Staatsanwält*in. Metaphorisch wird der Begriff des „Prädikatsexamens“ für eine Abschlussnote, die alle juristischen Karrierewege offenhält, verwendet. Die

durch Annabelle wiedergegebenen Ausführungen lösen bei ihr Versagensängste aus, da sie das Gefühl gewinnt, dass ein schlechtes Abschneiden in der Ersten Juristischen Prüfung trotz Besuch eines kostspieligen Repetitoriums nur noch ihrer eigenen Unzulänglichkeit zuzurechnen wäre.

Der Druck, der in den Repetitorien aufgebaut wird, erhöht sich noch zusätzlich dadurch, dass die Repetitor*innen einen Überblick über die Leistungsstände der Studierenden unterschiedlicher Universitäten zumindest suggerieren können. So vergleicht Nino in der Gruppendiskussion B3 die Qualität seines eigenen rechtswissenschaftlichen Studiengangs mit denen an anderen Universitäten, indem er ausführt:

„Aber was man auch so hört, gerade im Repetitorium. Die Repetitoren sind ja überall unterwegs und die lassen einen das dann auch gerne mal wissen, wie viel besser die Studierenden an den anderen Unis angeblich sind“ (B3, Absatz 97).

Dieser Eindruck, der durch die Repetitor*innen in die Fachkultur B getragen wird, ist insofern von besonderer Relevanz für die Studierenden, da sie dieselben staatlichen Teile der juristischen ersten Prüfung zu absolvieren haben wie die Studierenden anderer Universitäten. Die Repetitor*innen werden so zu „Richter*innen“, die angeben, den universitätsübergreifenden Leistungsstand der Studierenden beurteilen zu können. Dies führt im Fall von Nino zu der Studienerfahrung, einmal von einer*m Repetitor*in vermittelt bekommen zu haben, die Studierenden anderer Universitäten seien besser auf die juristische Prüfung vorbereitet als jene der eigenen Universität.

Zwar gibt es auch in der Fachkultur B ein universitätseigenes Angebot zur Vorbereitung auf die Erste Juristische Prüfung. Dieses schneidet in den Gruppendiskussionen jedoch nicht sonderlich gut ab und stellt für meine Forschungspartner*innen keine erwägenswerte Alternative zu den kommerziellen Repetitorien dar. So berichtet Annabelle über eines dieser universitätseigenen Angebote:

„Aber es soll nicht gleichwertig sein und dann hat man die gleichen Professoren, die man in der Vorlesung hatte“ (B1, Absatz 120).

In der Fachkultur B werden die universitätseigenen Angebote zur Vorbereitung auf die Erste Juristische Prüfung von jenen Lehrenden durchgeführt, die den Studierenden bereits aus ihrem bisherigen Studienverlauf bekannt sind. Dass dies gegen diese kostenlose Form der Prüfungsvorbereitung spricht, verdeutlicht daraufhin Antonia mit ihrer Argumentation:

„Das Uni-Rep ist jetzt nicht raus, aber ich sag mal, jemand der mir das schon in der Grundlagenvorlesung nicht beibringen kann, da weiß ich nicht wie er mir das auf Examensniveau beibringen soll“ (B1, Absatz 121).

Somit zieht sie zwar das universitätseigene Angebot eines Repetitoriums in Betracht, steht diesem jedoch kritisch gegenüber. Ihre Bedenken stützen sich dabei auf ihre Einschätzung, dass es den dort eingesetzten Lehrenden nicht gelingen wird, was sie für Antonia bereits im regulären Studium nicht geschafft haben: Juristische Sachverhalte so zu vermitteln, dass sie Antonia zu einer erfolgreichen Prüfung führen.

In der Gruppendiskussion B3 wird von Nino ein weiteres Argument gegen den Besuch eines universitätseigenen Repetitoriums angeführt:

„Also, da gibts zwei Stimmen, die einen sagen das ‚Uni-Rep ist super, weil es nichts kostet‘, die anderen sagen ‚kann man überhaupt nicht empfehlen‘, weil die keine Erfahrungswerte haben, wie gewisse Themen in der Prüfung abgefragt werden. Die haben die kommerziellen Repetitorien halt, weil es die ja schon sehr lange gibt. Das wird sich aber auch noch teilweise entwickeln“ (B3, Absatz 227).

Der Vorteil der universitätseigenen Angebote wird somit ausschließlich dadurch markiert, dass sie den Studierenden kostenlos offenstehen. Da kommerzielle Repetitorien bereits lange existieren und in der Fachkultur B für Studierende wie Norman und Annabelle (siehe oben) zu einem festen Bestandteil der juristischen Ausbildung geworden sind, spricht Nino ihnen im Vergleich zu einem universitätseigenen Angebot zu, besser einschätzen zu können, welche rechtswissenschaftlichen Fragestellungen in den Prüfungen zu erwarten sind und welche Lösungswege dabei erwartet werden. An der Universität B existieren universitätseigene Angebote zur Prüfungsvorbereitung noch nicht allzu lange (siehe B3, Absatz 227) und müssen sich somit im Ansehen der Studierenden gegenüber den kommerziellen Angeboten behaupten.

Auch spricht Annabelle von einem gewissen Druck, der die Studierenden in der Fachkultur B dazu antreibt, ein kommerzielles Repetitorium zu besuchen:

„Da gibt es ebenso einen Druck der Masse, weil 90 Prozent von uns bezahlen ja Geld für ein Repetitorium und dann macht man das irgendwie auch. Vielleicht auch, obwohl man sich dabei denkt: ‚Naja, ich hätte ja eigentlich die Wahl‘. (...) Ich finde das doof, aber man wird dazu gezwungen“ (B1, Absatz 120)

In diesem Auszug verdeutlicht Annabelle den hohen Anteil der Studierenden in der Fachkultur B, die ein kommerzielles Repetitorium besuchen. Für Annabelle geht von dieser

großen Mehrheit ein Gruppenzwang aus, der sie dazu bewegt, ein kommerzielles Repetitorium zu besuchen, obwohl sie die Einschätzung vertritt, dass diese Entscheidung vor der Alternative einer Teilnahme an den kostenlosen universitätseigenen Angeboten betrachtet werden muss.

Dabei wirkt sich die Entscheidung für ein solches Repetitorium auch auf bestehende soziale Kontakte und soziale Strukturen unter den Studierenden aus. So hält es Nino unter anderem für schwierig, in der Fachkultur B Freundschaften zu schließen und Kontakte zu knüpfen,

„weil man sich aus den Augen verliert (...). Auch bei den Repetitorien, da trifft man sich ja nur vielleicht wieder. Denn man muss sich ja zwischen den drei Anbietern entscheiden. Ich habe auch Freunde, die sind dann zu (Name X) gegangen, ich bin aber zu (Name Y) gegangen und dann verliert man sich schon wieder aus den Augen, weil man dreimal pro Woche woanders ist. Man trifft sich mal auf einen Kaffee an der Uni, aber da Freundschaften aufzubauen, die vielleicht auch nach dem Studium fortgeführt werden, ist schwierig“ (B3, Absatz 54).

Die Studierenden teilen sich zur Vorbereitung auf die Erste Juristische Prüfung in der Fachkultur B auf drei Repetitorien auf. Diese Repetitorien sind marktwirtschaftlich organisiert. Sie unterscheiden sich in Bezug auf Preis und Leistung, wobei ein geringer Preis mit einer geringeren Leistung einhergeht und vice versa. So ist es beispielweise in Bezug auf die angebotenen Gruppengrößen (B1, Absatz 124-127 und B,3 Absatz 232). Die Studierenden wählen entweder nach diesen Kriterien ein Repetitorium aus oder entscheiden sich gemeinsam mit Freunden und in Grüppchen für ein Tutorium. Damit können die Studierenden bei der Wahl eines Repetitoriums einem Gruppenzwang unterliegen, der sie ein Repetitorium wählen lässt, das sie sich eigentlich nicht leisten können. Norman bedauert es, dass sich die Studierenden in der Fachkultur B in der Endphase des Studiums auf unterschiedliche Repetitorien verteilen, die auch räumlich voneinander entfernt sind. Dadurch sieht er geringe Chancen, in seinem rechtswissenschaftlichen Studium soziale Kontakte zu knüpfen, die sich als nachhaltig erweisen.

Illusio und Konstruktionsprozesse von etablierten und außenstehenden Studierenden

In der Fachkultur B eint die Forschungspartner*innen der Glaube, dass dem erfolgreichen Abschluss des Studiums ein kommerzielles Repetitorium zuträglich ist. Darin spiegelt sich das schlechte Bild der Studierenden von der Lehrqualität in ihrem Studiengang wider (siehe Kapitel 6.2.2 und 6.3.1). Die schlechte Reputation ihres Studiengangs wird ihnen

dabei zusätzlich durch entsprechende Einschätzungen von kommerziellen Repetitor*innen verdeutlicht. Gleichzeitig herrscht in der Fachkultur B die *illusio vor*, dass sich die kommerziellen Repetitorien negativ auf den Zusammenhalt unter den Studierenden auswirken. Dies gilt, da die Studierenden sich zwangsläufig auf die unterschiedlichen Anbieter*innen aufteilen und so den Kontakt zueinander verlieren.

Durch diese einheitliche Einschätzung des Aspekts der Repetitorien werden scheinbar keine Konstruktionsprozesse von etablierten und außenstehenden Studierenden sichtbar. Jedoch ist offensichtlich, dass die Studierenden auf unterschiedliche Weise von dem Druck, ein Repetitorium besuchen zu müssen, betroffen sind. So verschränkt sich dieser Aspekt mit jenem der Studienfinanzierung und stellt finanziell schlechter gestellte Studierende vor größere Herausforderungen und Fragen als die besser gestellten Studierenden. Dieser Effekt wird noch dadurch verstärkt, dass sich die Repetitorien in Bezug auf Preis und Leistung unterscheiden. Den Gruppenzwang, der hiervon ausgeht, empfinden die einzelnen Studierenden, je nach finanzieller Situation, unterschiedlich stark. Studierende, die sich ein Repetitorium nicht leisten können, werden in der letzten Phase ihres Studiums vom Gros der Studierenden getrennt und stellen somit jene Gruppe der Studierenden dar, die als außenstehend bezeichnet werden müssen.

6.4.4 *Kleidung und Auftreten*

In rechtswissenschaftlichen Fachkulturen nehmen sich Studierende der Rechtswissenschaft gegenseitig unter anderem über ihre Kleidung und ihr Auftreten wahr. Die deutliche Wahrnehmung von Kleidung ist eng mit deren Eigenheit verbunden, unmittelbar und allgegenwärtig mit dem Körper verbunden zu sein und diesen so kulturell mitteilungs-fähig zu machen (Burgemeister 2019, S. 43).

Bereits vor ihrem Studium werden Studierende der Rechtswissenschaft mit einem Bild über die Kleidung und das Auftreten von ihren zukünftigen Kommiliton*innen konfrontiert. Dies zeigt sich beispielsweise durch einen Blick in Studienratgeber, die zukünftige Studierende auf das rechtswissenschaftliche Studium vorbereiten wollen. So beschreibt Spieß (2013) den typischen männlichen Studenten der Rechtswissenschaft in einem dieser Studienratgeber wie folgt: „Der Jurist ist schon eine Spezies für sich. Ein Hauch englischen Adel umweht ihn, während er kurz vor der Vorlesung sein Handicap auf dem Golfplatz verbessert. Der karierte Schal im Winter, die karierte kurze Hose im Sommer. Markenpoloshirts und Hemden müssen mit aufgestelltem Kragen getragen werden. Und natürlich in knalligen Farben, denn der Jurist darf Farbe bekennen. Dazu Segeltuchschuhe. Die Haare sind länger als die von Studenten anderer Fachrichtungen, aber

natürlich nicht im Grunge-Look oder als Pferdeschwanz zusammengebunden wie bei den Hippies, die Germanistik und sozialen Kram studieren, nein mit Gel wird die Haarpracht in Form gebracht“ (Spießer 2013, S. 87–88). Auch das Bild einer typischen weiblichen Jura-Studentin wird ausformuliert: „Eine Perlenpaula! Das ist die weibliche Juristin. Auch hier sind Poloshirts der Renner. Perlenohrringe und die passende Kette um den Hals sorgen für die nötige Noblesse. Ohne Make-Up aus dem Haus? Nicht möglich! Man könnte schließlich an jeder Ecke auf Personen treffen, die es zu beeindrucken gilt“ (Spießer 2013, S. 89). Freilich überspitzt, plakativ und auf unterhaltsame Weise wird hier ein klischeehaftes Bild über das äußere Erscheinungsbild von Studierenden der Rechtswissenschaft konstruiert. Dieses ist unter den Forschungspartner*innen dieser Studie bekannt und verbirgt sich in den Gruppendiskussionen hinter Begrifflichkeiten wie der „Juristenuniform“ (A1, Absatz 184 und A3, Absatz 139) oder dem „Juraoutfit“ (A1, Absatz 192).

Zurückgeführt werden diese Kleidungsstile im Fach der Rechtswissenschaft darauf, dass die Kleidung von angehenden Juristen bereits im Studium mit den gehobenen Positionen im Berufsleben korreliert, die es in Aussicht stellt (Stegmann 2005, S. 27). Dies führt dazu, dass Studierende der Rechtswissenschaft im Vergleich zu den Studierenden anderer Fächer zu eher teuren und eleganten Kleidern neigen (Stegmann 2005, S. 27). Dies kann auch damit deutlich gemacht werden, dass Studierende der Rechtswissenschaft ihre Kleidung vornehmlich in Boutiquen und Fachgeschäften kaufen und sie kaum, wie zum Beispiel die Studierenden der Erziehungswissenschaft, auf Flohmärkten erstehen oder auf geerbte und selbstgemachte Kleidung zurückgreifen (Engler 1993, S. 226). Weiter wird dazu beitragen, dass „vertikale Hierarchien in einem Fach umso stärker ausgeprägt sind, je größer sein gesellschaftliches Ansehen ist“ (Warneken 1998, S. 108 entnommen aus Stegmann 2005, S. 27). Dies kann dazu führen, dass die Studierenden die Kleidungsstile ihrer hierarchisch weit entfernten Lehrenden nachahmen oder eine Vorstellung von ihrer späteren Kleidung im Beruf bereits im Studium vorwegnehmen.

Neben den häufig aufgeführten Grundfunktionen wie Schutz, Scham und Schmuck dient die Kleidung folglich auch immer als ein wichtiges Kommunikationsinstrument der sozialen Differenzierung (Burgemeister 2019, S. 43). Dabei fällt der Kleidung als einer Form der materiellen Kultur eine Doppelfunktion zu: so kann sie Einzelne miteinander zu Kreisen verbinden und zugleich eine Abgrenzung zu anderen sichtbar machen (Schober 2009, S. 139).

In den beiden untersuchten rechtswissenschaftlichen Fachkulturen wird die Bedeutung und Funktion von Kleidung und Auftreten im Studium auf eine unterschiedliche Art und Weise ausgehandelt und im Folgenden gegenübergestellt.

Kleidung und Auftreten in der Fachkultur A

*Kleidung als Instrument von Jurist*innen*

In der Fachkultur A benennen mehrere Teilnehmer*innen der Gruppendiskussionen einen spezifischen Dresscode unter Jura-Studierenden, der an den Auszug aus dem Studienratgeber (siehe oben) durchaus sehr deutlich erinnert. Dabei werden Stehkragen und Perlenohrringe sowie bestimmte Kleidermarken mehrfach als Teil eines Dresscodes benannt.

Auch wird Kleidung als ein Instrument aufgefasst, das es zu beherrschen gilt, wenn man die Rolle eines Juristen beziehungsweise einer Juristin erfüllen möchte. So vertritt Alexander die Einschätzung, dass dieses

„Jura-Outfit, das es außerhalb der Uni gibt, sprich Anzug und Krawatte, durchaus einen Zweck erfüllt. Das strahlt eine gewisse Sicherheit und Autorität aus und so kann man das halt als Instrument einsetzen. Es ist einfach so, dass, wenn du den Leuten was im Anzug erzählst, glauben sie es dir eher, als wenn du es in Jeans und Schlabberhemd erzählst. Selbst wenn du den gleichen Wortlaut benutzt. Und wenn du das weißt, dann machst du es halt in Gottes Namen auch im Anzug“ (A1, Absatz 192).

Alexander fokussiert auf die Bedeutung des „Juraoutfits“ im Kontext von juristischen beruflichen Tätigkeiten. Während die anderen Teilnehmenden an dieser Gruppendiskussion sich in ihren Ausführungen auf unterschiedliche Kleidungsstile unter Jura-Studierenden beschränken (A1, Absatz 184-190), verlässt Alexander den eigenen Standpunkt eines Studenten der Rechtswissenschaft und betrachtet sich und seine anvisierte Berufsgruppe quasi von außen. Die typischen Kleidungsstücke in juristischen Berufen benennt er dabei mit zwei Klassikern der Herrenmode: dem Anzug und der Krawatte. Daraus lässt sich schließen, dass das juristische Berufsfeld und seine Kleidungsstile für Alexander vornehmlich durch Männer und ihre entsprechende Herrenmode geprägt sind. Weiter beschreibt er diese formelle Kleidung als Instrument, das als Mittel zum Zweck eingesetzt werden kann. Hiernach erscheint ihm das „Juraoutfit“ für den Berufsalltag von Juristen als angemessen und zweckdienlich. Dies erklärt er mit der „Sicherheit“ und „Autorität“, die für ihn mithilfe der genannten Kleidungsstücke an die Mitmenschen vermittelt werden. Mit dem Nachsatz „wenn du das weißt, dann machst du es halt in Gottes Namen im Anzug“ stellt Alexander klar, dass er Kleidung als Instrument versteht und beherrscht und

so im Bedarfsfall ohne Probleme zum Einsatz bringen kann. Im Folgenden verdeutlicht er dann jedoch, warum er diesen Kleidungsstil im Alltag von Studierenden der Rechtswissenschaft für nicht erforderlich hält.

„Aber privat, und Uni ist privat. Also wenn du dich in eine Vorlesung setzt, kann es dir auf gut deutsch scheißegal sein, wie du da aussiehst oder wie die anderen aussehen“ (A1, Absatz 192).

Somit wird der Besuch von Vorlesungen als eine Situation bezeichnet, in der das „Juraoutfit“ als Instrument nicht eingesetzt werden kann, da das Aussehen generell nicht von Belang ist. Indem er auf die Universität als private Lebenssphäre verweist, verdeutlicht Alexander, dass das „Juraoutfit“ im Gegensatz dazu der juristischen Berufskultur zuzuordnen ist. In dieser Aussage dokumentiert sich weiter, dass das Studium der Rechtswissenschaft für Alexander in die Lebenssphäre des Privaten fällt. Dies lässt sich darauf zurückführen, dass Alexander aus akademischem beziehungsweise juristischem Elternhaus (siehe Kapitel 7) kommt und sich die Universität in ihren kulturellen Ausprägungen derart mit seiner Herkunftskultur überschneidet, dass er sich an der Universität in Bezug auf seine Kleidung so souverän und lässig wie in seinem privaten Umfeld bewegen kann.

Auch Anna weist dem Kleidungsstil von Jurist*innen in ihrem beruflichen Alltag eine ähnliche Rolle zu. Als typisch für die Studierenden der Rechtswissenschaft hält sie:

„Ich glaube, es ist die Kleidung und das Auftreten. Später, also angenommen wir werden Anwälte, ist ein souveränes Auftreten ein Muss. Man muss sich auch durchsetzen können, darum geht es ja schließlich. Und man muss Leute vertreten. Und vertreten beziehungsweise repräsentieren bedeutet auch, dass man an Stelle dieser Leute standhaft sein muss. Ich glaube aber, dass es alle Leute, die potenziell vertreten werden, gleichzeitig von diesem Kleidungsstil auch eingeschüchtert werden“ (A2, Absatz 310).

Kleidungsstil und Auftreten der Studierenden der Rechtswissenschaft führt Anna auf die antizipierte spätere juristische Berufstätigkeit zurück. Ähnlich wie Alexander mit der formellen Kleidung von Juristen „Sicherheit“ und „Autorität“ verbindet, verknüpft sich diese für Alexander mit einem „souveränen Auftreten“, „Standhaftigkeit“ und „Durchsetzungsfähigkeit“. Diese Eigenschaften und Kompetenzen erscheinen ihr, in ihrer Vorstellung von einer späteren beruflichen Tätigkeit, als unabdingbar. Dabei umschreibt sie die beruflichen Tätigkeiten einer*s Anwalt*in und markiert die Berufskultur dieses Berufsstandes somit als prägend für die rechtswissenschaftliche Fachkultur. Die anwaltlichen Tätigkeiten des Vertretens und Repräsentierens spiegeln sich für sie somit auch in der Kleidung wider.

Da sie diese Beschreibung als Argumentation für den Kleidungsstil und das Auftreten von Studierenden der Rechtswissenschaft in der Fachkultur A heranzieht, wird deutlich, dass sie das Studium und die rechtswissenschaftliche Fachkultur auch als Möglichkeit auffasst, jene Kleidungsstile und jenes Auftreten zu trainieren und auszuprobieren, die die spätere berufliche Tätigkeit einfordern wird.

Kleidung als Möglichkeit zur Abgrenzung und Anpassung

Dass die beruflichen Tätigkeiten einer*s Jurist*in an einen spezifischen Kleidungsstil und ein spezifisches Auftreten geknüpft sind, konnte Anna in vivo bei einem Praktikum erfahren:

„Also, bei dem Praktikum, das ich bei einer großen Computerfirma gemacht habe, saßen in der Rechtsabteilung die, die mit den Anzügen und den Kostümen zur Arbeit kamen und der ganze Rest, das waren die ‚Computer-Nerds‘. Die hatten Jeans und ein T-Shirt an. Und allein darüber findet eine Abgrenzung statt. Da heißt es dann schnell: ‚Schau mal, die Anwälte sitzen mal wieder mit dem Chef am Tisch und wir nicht‘ (A2, Absatz 310).

Im Gegensatz zu Alexander erweitert sich für Anna die Garderobe des juristischen Berufsstandes um das Kostüm und damit um einen formellen Bestandteil der klassischen Damenmode. Den Kleidungsstil der Jurist*innen grenzt sie im Anschluss deutlich von jenem der „Computer-Nerds“ ab und so entstehen in ihrem Praktikumsbetrieb unter den Angestellten zwei äußerlich unterscheidbare Gruppen. Der Gruppe der Jurist*innen weist sie, im Gegensatz zu den anderen Mitarbeiter*innen, eine große Nähe zum „Chef“ der Firma zu. Diese Nähe symbolisiert sie in der Beschreibung des gemeinsamen Mittagessens von „Chef“ und Angestellten der Rechtsabteilung und markiert einen Kommunikationsraum für direkte Absprachen und für informelle Gespräche, der den Jurist*innen offensteht. Somit weist sie diesen Jurist*innen eine Nähe zum Machtzentrum der Firma zu. Diese Zuordnung spiegelt sich für Anna bereits in Kleidung und Auftreten wider. So fungiert die Kleidung als eine bewusste Form der Abgrenzung gegenüber anderen Gruppen und symbolisiert die Nähe zur Macht.

Anton stellt diese Abgrenzung von anderen Gruppen auch unter der Gruppe der Professor*innen unterschiedlicher Fakultäten fest. Er berichtet:

„Also, eine gute Freundin von mir, die hier in (StadtA) Mathematik studiert, die erzählt immer gerne von ihrem Professor. Der kommt im Sommer einfach barfuß in die Vorlesung. Also, der zieht sich nicht dort die Schuhe aus, sondern der kommt barfuß. Das wäre hier bei uns sowohl

für Studenten als auch für die Profs völlig undenkbar. Die Professoren an der juristischen Fakultät sind doch sehr klassisch gekleidet. Und speziell dieser älteren Generation haftet schon so eine gewichtige Aura an." (A1, Absatz 174).

Während der Mathematik-Professor seine professoralen Freiheiten modisch auf eine sehr individuelle Art und Weise auslebt, bilden die Professor*innen der Rechtswissenschaft eine Gruppe, die sich nicht durch Vielfalt und Individualität auszeichnet, sondern sich gerade durch eine vereinheitlichende, „sehr klassische“ Mode abhebt. Mit diesem Kleidungsstil verkörpern sie ihr elitäres Selbstverständnis und ihre Nähe zur politisch-ökonomischen Macht. Diesem Kleidungsstil nähern sich die Studierenden nun insofern an, als dass es Anton als „undenkbar“ scheint, dass ein Student der Rechtswissenschaft den Auftritt des Mathematik-Professors wählt. Gleichzeitig dokumentiert sich in dem Hinweis auf die „gewichtige Aura“ einiger Professor*innen ein hohes Ansehen, das ihnen von den Studierenden entgegengebracht wird. Dieses hohe Ansehen macht es wahrscheinlich, dass die Studierenden der Rechtswissenschaft geneigt sind, diese „Aura“ bei der Wahl ihrer eigenen Kleidung zumindest versuchsweise zu kopieren.

So beschreibt Nesim, dass sein Kleidungsstil im Studium der Rechtswissenschaft eine Metamorphose durchlaufen hat:

„Also, ich lief eigentlich immer sehr gerne mit alten, verranzten Pullovern rum. Mit mindestens drei oder vier Löchern drin. Aber dann habe ich gemerkt, dass ich mir angewöhnt habe, möglichst ordentlich zur Uni zu gehen und habe angefangen, ziemlich auf mein Aussehen zu achten. Das habe ich früher nicht gemacht. Das kam mit dem Jura-Studium. Das liegt sicher auch daran, dass es bei uns im Studium viel um dieses ‚Sehen und Gesehen werden‘ geht.“ (A3, Absatz 136).

Nesim hat zuvor ein regionalwissenschaftliches Studium abgeschlossen. Er ist der älteste unter den Forschungspartner*innen und es ist davon auszugehen, dass er einen eigenen Kleidungsstil bereits vor Beginn des Studiums der Rechtswissenschaft für sich gefunden hatte. Dennoch verlangt ihm die rechtswissenschaftliche Fachkultur A eine Anpassungsleistung hinsichtlich seines Kleidungsstils ab. Dabei verweist der „verranzte Pulli“ auf seine Einstellung, keinen großen Wert auf sein Äußeres zu legen. Diese Einstellung verwandelt sich im Falle von Nesim während des Studiums der Rechtswissenschaft ins Gegenteil, indem er dort nun „ziemlich“ auf sein „Aussehen“ achtet. Diesen Wandlungsprozess schreibt er seinem rechtswissenschaftlichen Studium zu. Dabei verwendet er die Redensart „Sehen und Gesehen werden“ und beschreibt damit das rechtswissenschaftliche Studium als eine Veranstaltung, bei der es mitunter nicht um das eigentliche Studium geht, sondern um die Präsentation der eigenen gesellschaftlichen Stellung und die

Wahrnehmung jener der anderen. Dabei finden diese Präsentationen über das Vorführen und die Wahrnehmung von Kleidung statt. Nesim ändert seine Kleidung nun, entweder um eine Stellung in der rechtswissenschaftlichen Fachkultur zu erreichen, die ihm mit seinem „verranzten Pullis“ nicht zugestanden worden wäre, oder um negative Sanktionen aufgrund seines Kleidungsstils, beispielsweise von seinen Kommiliton*innen gemieden zu werden, zu umgehen.

Auch Niklas hat sich an den Kleidungsstil in der Fachkultur A angepasst. Er berichtet jedoch von seinem Bedürfnis, sich

„ab und zu durch stinknormale Kleidung abzugrenzen. Und auf die Weise zu zeigen: ‚Ja, ich bin normal, mich prägt das Jura-Studium nicht in der Form wie euch. Ich muss mir eure Uniform nicht anziehen‘. Man kann nämlich auch tatsächlich eine gute Hausarbeit schreiben, ohne mit Stehkragen im Seminar⁵⁴ zu sitzen“ (A3, Absatz 139).

In der Verwendung des Begriffs „ab und zu“ dokumentiert sich im Umkehrschluss, dass der Dresscode unter den Studierenden der Rechtswissenschaft in der Fachkultur A kein vorübergehendes, sondern ein beständiges Phänomen ist. Gelegentlich kehrt sich der Druck, der für ihn von diesem Dresscode ausgeht, in ein Gegenteil um. Dann grenzt sich Niklas bewusst von den bestehenden Kleidungsregeln ab. Damit möchte er demonstrieren, dass er sich die Autonomie bewahrt hat, über sein Auftreten in der Fachkultur A selbst bestimmen zu können. Dabei macht er mit dem Verweis auf eine „gute Hausarbeit“ deutlich, dass er die Ansicht vertritt, dass das Einhalten des strikten Dresscodes in der Fachkultur A keinen Einfluss darauf hat, gute Leistungen im Studium zu erbringen. Weiter führt er aus:

„Außerdem, wenn man mal dran denkt, dass man vielleicht im Beruf jeden Tag einen Anzug tragen muss, dann würde ich jetzt lieber die Zeit genießen, in der ich mich noch anziehen kann, wie ich will. Manche sieht man ja tatsächlich auch privat und abends so weggehen“ (A3, Absatz 139).

In dieser Aussage dokumentiert sich, dass Niklas formelle Kleidung, wie den Anzug, der beruflichen Lebenssphäre und den dortigen Zwängen zuordnet und nicht seiner privaten Lebenssphäre. Das Studium nimmt er hingegen als eine Sphäre war, die frei von diesen Zwängen ist. Er zeigt sich erstaunt darüber, dass diese Freiheit in der Fachkultur A nicht ausgelebt wird und verweist dabei verwundert darauf, dass einzelne Kommiliton*innen

⁵⁴ Hier ist nicht die Lehrveranstaltungsform „Seminar“ gemeint, sondern die juristische Teilbibliothek.

sich auch im studentischen Leben außerhalb der Uni zur Einhaltung dieses Dresscodes entscheiden.

Illusio und Konstruktionsprozesse von etablierten und außenstehenden Studierenden

In der Fachkultur A besteht eine stark ausgeprägte *illusio* über die Bedeutung von Kleidung für den späteren juristischen Berufsalltag. Dabei wird Kleidung als ein Instrument zum Einsatz gebracht. Im Kontext des Studiums eint die Forschungspartner*innen das Bewusstsein darüber, dass Kleidung zum einen die Gruppe der Studierenden untereinander verbinden kann als auch Studierende der Rechtswissenschaft dabei von anderen Studierenden abgrenzt.

Der Umgang mit den Dresscodes fordert von den Studierenden in der Fachkultur A ein gewisses Feingefühl. Etablierte Studierende entwickeln dabei ein Gefühl, wann es Kleidung als Instrument einzusetzen gilt und wann bewusst darauf verzichtet werden kann. Weiter verfügen sie über die Kompetenz, dem Dresscode in der Fachkultur A auf eine Weise zu entsprechen, die weder aufgesetzt noch übertrieben auf ihre Kommiliton*innen wirkt. Dabei haben es jene Studierende leichter, die eine familiäre Herkunft haben, welche sich durch eine Nähe zu diesen kulturellen Standards auszeichnet, und die somit mit dem entsprechenden kulturellen Kapital in die Fachkultur eintreten und diese weiter prägen. Dabei stellt das juristische Elternhaus die beste Ausgangssituation dar.

Studierende, die diese *illusio* nicht befolgen, können durch eine übertrieben oder aufgesetzt wirkende Kleidung beziehungsweise durch eine Kleidung, die sich gar nicht mit dem juristischen Kleidungsstil in Einklang bringen lässt, zu außenstehenden Studierenden werden. Dabei haben jene Studierende die größte Anpassungsleistung zu erbringen, denen der juristische Kleidungsstil oder die Vorstellung Kleidung als Instrument einzusetzen, vor Eintritt in die Fachkultur fremd war. Dies gilt in besonderem Maße für jene Studierende, die aus einem Elternhaus kommen, das ihnen dieses kulturelle Kapital nicht mit auf den Weg gegeben hat. Weiter sind jene Studierende in der Fachkultur A negativ von dem herrschenden Dresscode betroffen, welche die Anschaffung einer solchen „Juristenuniform“ vor finanzielle Schwierigkeiten stellt. Sie werden dadurch als außenstehende Studierende markiert.

Kleidung und Auftreten in der Fachkultur B

*„Normale“ und „unnormale“ Kommiliton*innen*

Auch in der Fachkultur B erleben die Studierenden einen Dresscode, der jenem in dem oben zitierten Studienratgeber ähnelt. So benennen sie Perlenohrringe, aufgestellte Polo-hemd-Kragen, Burberry-Schals und andere Kleidungsmarken als Teil dieses Dresscodes in der Fachkultur B. Jedoch scheint dieser Dresscode nicht so festgeschrieben zu sein wie in Fachkultur A, da mehrere Diskussionsteilnehmer*innen sich diesem gegenüber kritisch oder gar ablehnend äußern. Zudem scheint der Dresscode die studentische Fachkultur nicht allzu stark zu prägen, da die meisten Diskussionsteilnehmer*innen aussagen, dass sie diesen Codes nicht folgen, jedoch von keinerlei negativen Folgen dadurch berichten.

So erzählt Annabelle:

„Ja, ich dachte auch, bevor ich angefangen habe hier zu studieren, (...) bei Jura sitzen alle mit Perlenohrringen und einem aufgestellten Polo-Kragen rum und mit Timberlands an und dies und das. Ich habe mir dann alle möglichen Markenklichses ausgemalt, mit irgendwelchen Täschchen und hier und da. Ich habe in meinem Albtraum einen Hörsaal von hinten gesehen, wo jeder diese aufgestellten Polo-Kragen hat. Aber das war dann irgendwie gar nicht so, zumindest nicht in dieser Uniform, die ich mir da so ausgemalt hatte. (...) Das ist hier sicherlich so, dass auch schon auf sowas geachtet wird, manche legen da sicherlich Wert drauf, haben dann halt eher teurere Sachen an als die anderen, normalen Studenten, aber ich finde es jetzt gerade hier in (StadtB) nicht so besonders ausgeprägt“ (B1, Absatz 151).

Annabelle waren folglich bereits vor Studienbeginn Klischees, die die Kleidung von Studierenden der Rechtswissenschaft betreffen, bekannt. Dass sie sich mit diesen jedoch selbst nicht identifiziert, wird deutlich, indem sie darüber von einem „Albtraum“ spricht. Sie stellt dann jedoch fest, dass eine solche „Uniform“ unter den Studierenden der Rechtswissenschaft in der Fachkultur B „nicht so besonders ausgeprägt“ ist. Dennoch nimmt sie wahr, dass unter ihren Kommiliton*innen durchaus auf Kleidung Wert gelegt wird und manche durchaus „teurere Sachen“, also Markenkleidung tragen. Diese Kommiliton*innen grenzt sie von „anderen, normalen Studenten“ ab. In dieser Aussage wird deutlich, dass diejenigen, die den rechtswissenschaftlichen Dresscode im Studium in der Fachkultur B befolgen, für sie jedoch eher die „unnormalen“ Studierenden darstellen. In ihrer Wahrnehmung scheinen somit die im Studienratgeber (siehe oben) beschriebenen Klischee-Studierenden der Rechtswissenschaft in Stadt B wenig präsent zu sein.

*(Zu) Frühe Einnahme der Rolle einer*s Jurist*in durch Adaption des juristischen Kleidungsstils*

Der Dresscode unter Studierenden der Rechtswissenschaft in der Fachkultur B wird in der Gruppendiskussion B3 auch unter dem Aspekt der Rolle und Position von Jura-Studierenden diskutiert. So wirft Norman ein:

„Ich bin jetzt grad im dritten Semester und da gibt es einfach schon viel zu viele, die sich in dieses Bild reinzwängen wollen, die dann irgendwie plötzlich von heute auf morgen mit einem Aktenkoffer zur Uni kommen und mit einem Hemd an. (...) Dieses Zwanghafte, sich in dieses Bild reinzupressen (...) das kann ich absolut nicht nachvollziehen. Und gerade im dritten Semester nicht, die haben alle noch ihr halbes Leben vor sich, mehr oder weniger oder zumindest das halbe universitäre Leben“ (B3, Absatz 61).

Norman kritisiert an dieser Stelle jene Kommiliton*innen, die durch ihre Kleidung in die Rolle eines Juristen beziehungsweise einer Juristin schlüpfen wollen. Dies empfindet er als unpassend, was sich in dem Ausdruck „in dieses Bild (eines Juristen*einer Juristin, Anmerkung des Autors) reinzupressen“ offenbart. Da er seine Kommiliton*innen in diesem Tun als „zwanghaft“ bezeichnet, scheint dieses Streben für ihn gleichzeitig etwas zu sein, dem keine freiwillige Entscheidung zu Grunde liegt, sondern was diesen Studierenden von außen aufgestülpt wird. Sprich, es ist ein äußerer Zwang, dem sie unterliegen. Damit können durchaus auch die Kleidungs Vorschriften der juristischen Fachkultur B gemeint sein. Da er von „Aktenkoffer“ und „Hemd“ spricht, überträgt sich an dieser Stelle erneut eine männlich geprägte Berufskultur in die rechtswissenschaftliche Fachkultur.

Norman empfindet die von ihm beschriebene Übernahme des juristischen Kleidungsstils als zu früh, indem er betont, dass sie doch „alle noch ihr halbes Leben [...] oder zumindest das halbe universitäre Leben“ vor sich haben. Hier wird deutlich, dass die Studienphase für ihn einen Lebensabschnitt markiert, der sich von dem der Berufsausübung klar abgrenzt. Diese Abgrenzung wird durch die Übernahme des juristischen Kleidungsstils verwischt, was er kritisch beobachtet.

Kleidung, Geld und die Möglichkeit der „Tarnung“

Dass die Dresscodes unter Studierenden der Rechtswissenschaft zumeist (teure) Markenklamotten beinhalten, bestätigen die Diskussionspartner*innen aus beiden juristischen Fachkulturen. In Stadt B wird dies – im Gegensatz zur Fachkultur A – auch kritisch bei der Diskussion zum äußeren Erscheinungsbild angebracht. So überlegt Antonia:

„Das äußere Erscheinungsbild hat, denke ich, auch etwas mit der Studienfinanzierung zu tun. (...) Es gibt Menschen an dieser Uni, wo ich mir denke, wie können die sich diese Klamotten leisten? Weil ich natürlich auch gerne schöne Klamotten trage, auch teure Klamotten, aber wenn ich es mir nicht leisten kann, dann kann ich das halt in diesem Abschnitt meines Lebens nicht machen“ (B1, Absatz 150).

Sie bringt hier somit den Aspekt der Studienfinanzierung (siehe Kapitel 6.5.2) mit jenem der Kleidung in Zusammenhang und macht deutlich, dass sie – bei begrenzten finanziellen Mitteln – es sich nicht leisten kann, dem juristischen Dresscode zu entsprechen. Gleichzeitig offenbart sie, dass sie dies durchaus gerne täte, da sie „natürlich auch gerne schöne Klamotten, auch teure“ trägt. Dennoch scheint sie dies nicht allzu sehr zu bekümmern, denn sie resümiert, dass sie dies dann „halt in diesem Abschnitt meines Lebens nicht machen“ kann, worin sich gleichzeitig ihre zuversichtliche Ansicht offenbart, nach der Studienphase in ihrem Berufsleben genug Geld zu verdienen, um sich teure Klamotten leisten zu können.

Auch Nino sieht einen Zusammenhang zwischen finanziellem Hintergrund und Kleidungsstil und wirft in seine Gruppendiskussion B3 ein:

„Es wird sich sicherlich keiner aufbrezeln, deren Eltern, sag ich mal, am Existenzminimum kratzen“ (B3, Absatz 261).

Damit stützt er die Ansicht, dass der Dresscode unter Jura-Studierenden auf einem guten finanziellen Hintergrund basiert. Kritisch sieht er, dass dies automatisch Studierende ausschließt, deren Eltern finanziell nicht gut aufgestellt sind. Hierin offenbart sich, dass der Dresscode nicht durch eigenes, neben dem Studium finanziertes Geld zu finanzieren ist, sondern Markenkleidung so teuer ist, dass diese nicht in Nebenjobs zu erwirtschaften und somit jenen Studierenden vorbehalten ist, die zusätzlich von ihren Eltern finanziell unterstützt werden. Gleichzeitig macht Nino aber auch deutlich, dass die Einhaltung dieses Dresscodes in der Fachkultur B eben nicht notwendig ist.

Norman wirft an dieser Stelle einen weiteren Aspekt auf, der im Zusammenhang mit der Studienfinanzierung und dem Kleidungsstil steht. So entgegnet er:

„Vielleicht doch, vielleicht gerade das. Um diese Kluft (...) zu den anderen Kommilitonen (...), um die vielleicht ein bisschen zu lockern. Dass man sagt, okay, ich tarne mich“ (B3, Absatz 262).

Er ist der Meinung, dass man mit Kleidung Unterschiede überbrücken kann, hier konkret in Bezug auf den familiären Hintergrund. So spricht er von einer „Kluft“, die zwischen reichen und armen Studierenden der Rechtswissenschaft in der Fachkultur B besteht. Das

Wort „Kluft“ beinhaltet eine deutlich negative Konnotation. Jedoch kann diese „Kluft“ überwunden werden, indem sich jene aus armen – und damit oft bildungsferneren – Familien an den Dresscode juristischer Studierender halten und sich somit an die Studierenden aus reichen Familien anpassen. Da dieser Dresscode auf teurer Markenkleidung basiert, lassen sich so von ihrem Äußeren keine Rückschlüsse mehr auf die unterschiedliche finanzielle Herkunft schließen, weil man sich diese Klamotten ja „leisten kann“. Er bezeichnet dies als „Tarnung“, was seine Wahrnehmung entlarvt, dass diejenigen aus finanzstarken Familien die juristische Fachkultur in Stadt B prägen und die anderen sich anpassen müssen, um nicht Außenstehende zu sein. So sieht er in dem Dresscode der juristischen Fachkultur auch eine Chance, die eigene Herkunft unsichtbar zu machen und nicht mehr anhand dieser bewertet werden zu können.

Illusio und Konstruktionsprozesse von etablierten und außenstehenden Studierenden

In der Fachkultur B wird unter den Forschungspartner*innen ein vielschichtiges Bild über Kleidungsstile im rechtswissenschaftlichen Studium ausgehandelt. Gemeinsam ist ihnen der Glaube an die Existenz eines rechtswissenschaftlichen Kleidungsstils. Außerdem besteht in der Fachkultur B ein geteiltes Bewusstsein darüber, dass Kleidung soziale Unterschiede sichtbar macht, diese gleichzeitig aber auch mit ihrer Hilfe unsichtbar gemacht werden können.

In der Fachkultur B sind in Bezug auf die Kleidungsstile im Studium viele unterschiedliche Spielarten möglich. So werden sowohl teure Markenklamotten akzeptiert als auch die Kleidung der „normalen“ Studierenden.

Für die Studierenden besteht jedoch die Gefahr, durch Kleidung, die den Abschluss des juristischen Studiums und eine juristische berufliche Tätigkeit in ihrem Stil vorwegnimmt, zu einem außenstehenden Studierenden zu werden. Dieser Gefahr sind wiederum jene Studierende besonders ausgesetzt, die aus einem Elternhaus stammen, das sie nicht mit dem notwendigen kulturellen Kapital ausgestattet hat, hier die möglicherweise feinen Unterschiede zu erkennen, wann welcher Kleidungsstil als angemessen wahrgenommen wird.

6.5 Einflussgebiete von rechtswissenschaftlichen Fachkulturen

6.5.1 Wohnen

Für alle Studierenden ist die Wohnsituation ein bedeutsamer Bestandteil ihrer Lebenssituation (Middendorff et al. 2017, S. 64). Folglich gilt dies auch für die Wohnsituation meiner Forschungspartner*innen in den beiden rechtswissenschaftlichen Fachkulturen. Kulturen des Wohnens reifizieren Bedeutungen, die (sub-)kulturellen Perspektiven zugrunde liegen, ebenso wie sie diese generieren (Hasse 2012, S. 478). So wird das Zusammenleben beziehungsweise die Wohnsituation von Studierenden auch von Fachkulturen unter Studierenden geprägt und vice versa.

Dabei stellen sich die Wohnformen unter Studierenden im Vergleich zu anderen gesellschaftlichen Gruppierungen als sehr vielfältig dar. In Deutschland verteilen sich die Studierenden auf folgende unterschiedliche Wohnformen:

Wohnform	Verteilung in Prozent
Wohnung mit Partner	21
Wohnung allein	17
Wohngemeinschaft (kurz auch WG)	30
Wohnheim	12
Eltern	20

Abbildung 7: Verteilung der Studierenden im Jahr 2016 auf Wohnformen (Middendorff et al. 2017, S. 64)

Die Wohnsituationen der Studierenden bedingen sich auch durch die Lebenssituation des Studierenden. Die Lebenssituation des Studierenden ist wiederum dadurch gekennzeichnet, dass sich das Studium biografisch oftmals als eine Übergangssituation darstellt und sich zwischen dem Auszug bei den Eltern und Formen des „etablierten Erwachsenseins“ (Engler 1993, S. 206) situiert⁵⁵.

Weiter sind eingeschränkte Möglichkeiten zur Erwerbstätigkeit ein Kriterium, das die Lebenssituation des Studierenden von anderen Lebenssituationen abgrenzt. Entweder da

⁵⁵ Wie bereits in Kapitel 3.3.1 dargestellt: Diese biografische Platzierung wird durch die Tendenz eingeschränkt, dass Formen des lebenslangen Lernens zunehmen und dabei Lebenssituationen des Studierenden hervortreten, die sich bezogen auf das Wohnen nicht als eine solche Übergangssituation darstellen lassen.

aufgrund des Studiums die zeitlichen Ressourcen zur Erwerbstätigkeit fehlen oder da noch keine Bildungstitel erworben wurden, die sich auf dem Arbeitsmarkt einsetzen lassen. In beiden Fällen wirken sich die eingeschränkten Möglichkeiten zur Erwerbstätigkeit über geringere finanzielle Ressourcen auch auf den Bereich des Wohnens aus.

Die Gemeinsamkeiten in der finanziellen Situation der Studierenden werden einerseits durch die großen Unterschiede in den finanziellen Unterstützungsmöglichkeiten durch die Eltern (siehe Kapitel 6.5.2) aufgelöst. Andererseits wirkt sich gerade der Aspekt des Wohnens finanziell auf die Lebenssituation aller Studierenden aus. Dementsprechend machen die Ausgaben für das Wohnen den größten und tendenziell steigenden Teil des monatlichen Budgets aller Studierenden aus⁵⁶ (Middendorff et al. 2017, S. 48). Dies erklärt sich damit, dass „die in den letzten Jahren gestiegenen Studierendenzahlen“, „zu einem erhöhten Bedarf an studentischem Wohnraum geführt“ haben, „während gleichzeitig der Wohnraum in vielen Städten knapper wird“ (Middendorff et al. 2017, S. 64).

Die Entscheidung, ob Studierende zum Beispiel „bei ihren Eltern, allein in einer eigenen Wohnung oder zusammen mit ihrem/ihrer Partner(in) wohnen“, hat folglich „einen erheblichen Einfluss auf ihre finanzielle Situation, insbesondere hinsichtlich der Gestaltung ihrer Ausgaben“ (Middendorff et al. 2017, S. 64). Es verwundert daher nicht, dass sich der Aspekt des Wohnens sowohl in der Fachkultur A als auch in der Fachkultur B regelmäßig mit Aushandlungsprozessen zum Aspekt der Studienfinanzierung (siehe Kapitel 6.5.2) verknüpft.

Gleichzeitig hat die Entscheidung für eine Wohnform großen Einfluss darauf, wie die Lebensphase des Studiums wahrgenommen und ausgestaltet wird. So geht das Studium oftmals mit dem Auszug aus dem Elternhaus einher und die Wahl einer neuen Wohnform stellt für die einzelnen Studierenden eine hinzugewonnene Form der Selbstverwirklichung dar. So beschreibt ein Ratgeber für angehende Studierende der Rechtswissenschaft das Wohnen während des Studiums mit folgenden Worten: „Die erste eigene Butze! Ein Traum wird wahr: du beziehst deine eigenen vier Wände, frei von elterlicher Kontrolle. (...). Du kannst bis in die Puppen schlafen, den Abwasch irgendwann machen, den Müll ruhig auch mal nicht rausbringen, essen wann du magst und bis in die Morgenstunden feiern“ (Spießer 2013, S. 65).

⁵⁶ Je nachdem wie hoch die Einnahmen der Studierenden sind, liegt der Anteil, der für das Wohnen verausgabt wird zwischen 28 Prozent und 46 Prozent (Middendorff 2017, S. 50). Dies gilt, wenn das Wohnen bei den Eltern unberücksichtigt bleibt.

Besonders häufig (siehe oben) wählen die Studierenden die Wohnform der Wohngemeinschaft. Diese wird wohl deshalb auch am deutlichsten mit der Lebenssituation von Studierenden assoziiert. Die Wohngemeinschaft als Wohnform entstand im Zuge der Studierendenproteste der 1968er Jahre. Sie ist damals unter anderem als Ausdruck der „Ablehnung der patriarchalen Kleinfamilie“ gedeutet worden, wobei sie weiterhin dem studentischen Bedürfnis nach „Nestwärme und Versorgung“ (Becher 1990, S. 146) genügt. Die Wohngemeinschaft charakterisiert sich dadurch, dass sie von ihren Bewohner*innen relativ viele Aushandlungsprozesse über die Vorstellungen des gemeinsamen Wohnens abverlangt, was sich beispielsweise über die Diskussion des Putzplans versinnbildlichen lässt. Dabei eröffnet sie den Studierenden gleichzeitig intensive soziale Kontakte mit Kommiliton*innen und vermittelt ein studentisches Lebensgefühl.

Dies verbindet die Wohngemeinschaft mit der Wohnform des Wohnheims. Das Wohnheim gilt als preisgünstigste Wohnform außer dem Verbleib im Elternhaus (Deutsches Studentenwerk 2019). Es wird von vielen Studierenden, die für ihr Studium in eine neue Stadt ziehen, nachgefragt und stellt dabei oftmals die erste und oftmals vorübergehende Wohnstation dar (Deutsches Studentenwerk 2019). Im Vergleich zur Wohngemeinschaft zeichnet sich diese Wohnform zwar ebenfalls durch viele Kontakte zu Kommiliton*innen aus, gleichzeitig bietet sie jedoch eine weniger intime und private Atmosphäre. Dies gilt, weil beispielsweise die Küche und das Bad oftmals mit einer Vielzahl an Mitbewohner*innen geteilt werden müssen.

Diesen beiden Wohnformen stehen dem Wohnen in einer eigenen Wohnung oder dem Wohnen mit dem*der Lebenspartner*in kontrastiv gegenüber. Zumindest im ersten Fall handelt es sich hierbei in aller Regel um die finanziell teuerste Wohnvariante. Gleichzeitig gesteht sie den Studierenden am meisten individuelle Freiheiten zu.

Das Wohnen bei den Eltern symbolisiert hingegen, dass „es sich beim Studium um eine Ausbildungsphase handelt, mit der (noch) keine räumliche Eigenständigkeit verbunden ist“ (Engler 1993, S. 208). Anders als die anderen Wohnformen steht diese dem Studium als eine Phase des Ausprobierens und der Selbstfindung am deutlichsten entgegen und markiert, dass das Studium hauptsächlich dem Zweck einer Berufsausbildung dient (Engler 1993, S. 208). Oftmals wohnen daher Studierende bei ihren Eltern, die aus Familien stammen, in denen eine klassisch-betriebliche Berufsausbildung über eine größere Tradition verfügt als ein Studium. Diese Wohnform setzt zudem voraus, dass das gewünschte Studium in der Umgebung des Elternhauses aufgenommen werden kann und man dort zum Studium zugelassen wird.

Im Folgenden wird aufgezeigt, dass sich rechtswissenschaftliche Fachkulturen in der privaten Sphäre des Wohnens fortsetzen können und das Wohnen somit zu einem Einflussgebiet der rechtswissenschaftlichen Fachkulturen wird. Dabei wird sich zeigen, dass die Wahl der Wohnform auch den Grad der Partizipation an rechtswissenschaftlicher Fachkultur beeinflussen kann.

Wohnen in der Fachkultur A

Am liebsten unter sich

In der Fachkultur A wohnten zum Zeitpunkt der Gruppendiskussionen sieben der zehn Forschungspartner*innen in einer Wohngemeinschaft, zwei gemeinsam mit dem*r Lebenspartner*in und eine Person wohnte allein. Somit wohnte kein*e Studienteilnehmer*innen bei den Eltern und zum Zeitpunkt der Gruppendiskussionen auch nicht in einem Wohnheim.

Wohnform	Anzahl der Forschungspartner*innen
Wohnung mit Partner	2
Wohnung allein	1
Wohngemeinschaft	7
Wohnheim	0
Eltern	0

Abbildung 8: Verteilung der Forschungspartner*innen auf die unterschiedlichen Wohnformen in der Fachkultur A

Dennoch ist es besonders die Wohnform des Wohnheims – neben der Wohngemeinschaft – mit der sich in der Fachkultur A am deutlichsten nachzeichnen lässt, welche Zusammenhänge zwischen der privaten Sphäre des Wohnens und der rechtswissenschaftlichen Fachkultur bestehen können. Dies liegt darin begründet, dass die Bedeutung des Wohnheims in der Fachkultur A als besonders bedeutsam für den Eintritt in das Studium und in die Fachkultur ausgehandelt wird. Das kann darauf zurückgeführt werden, dass es sich bei der Stadt A um eine Stadt handelt, die nicht nur für Studieninteressierte der Rechtswissenschaft beliebt ist und in der zu Semesterbeginn regelmäßig studentischer Wohnraum knapp wird. Die Bedeutung des Wohnheims für ihre Wahrnehmungen während der Studieneingangsphase spiegelt sich in den Erzählungen von Anton aus der

Gruppendiskussion A1 und Anna aus der Gruppendiskussion A2 wider. Beide sind zu Beginn ihres Studiums in einem Wohnheim untergekommen, um dann im späteren Verlauf des Studiums in eine WG zu ziehen. In Bezug auf die Partizipation an rechtswissenschaftlicher Fachkultur stellt sich die Wohnsituation von Nora als besonders gegensätzlich dar. Mit dem Blick auf ihre Wohnform – Wohnung gemeinsam mit dem Partner – schließt daher dieses Unterkapitel zum Wohnen in der Fachkultur A.

Das „Juristenwohnheim“

Sowohl Anton als auch Anna haben den Eintritt in die Lebensphase des Studiums gestaltet, indem sie ihre Elternhäuser verlassen haben⁵⁷. Beide gehörten sie zu Beginn des Studiums zu jenen 12 Prozent der Studierenden in Deutschland, die in einem Wohnheim wohnen (siehe oben und Middendorff et al. 2017, S. 64).

Anton erläutert seine Entscheidung für den Einzug in ein Wohnheim zu Beginn seines Studiums mit folgenden Worten:

„Ich bin hier eingestiegen, indem ich in ein Wohnheim gezogen bin. Ich habe die ersten vier Semester in diesem Wohnheim gewohnt. Was, obwohl ich auch schon eine Zusage für eine andere WG hatte, die definitiv beste Entscheidung war. Weil es, wenn man neu in dieser Stadt ist und niemanden kennt, keine bessere Möglichkeit gibt, auf einen Satz so viele Leute kennen zu lernen“ (A1, Absatz 48).

Mit dem Verb „einsteigen“ markiert Anton den Studienbeginn als einen Übergang in eine neue Lebensphase. Diesen Übergang gestaltet Anton, indem er in ein Wohnheim für Studierende in der Stadt A zieht. Dabei weist er darauf hin, dass er diese Wohnform frei gewählt hat und ihr gegenüber der Wohnform der Wohngemeinschaft den Vorzug gab. Anton präsentiert sich folglich als ein Student, der das Studium zur eigenen Persönlichkeitsentwicklung nutzen kann und dies auch in einer bewussten Wahl der Wohnform zum Ausdruck bringt. Dabei dient ihm das Wohnheim als Eintritt in die Lebenssituation des Studiums und zur sozialen Orientierung in dem neuen Umfeld der Stadt und Universität A. Für Anton bestehen zwischen der Wohnform des Wohnheims und der der Wohngemeinschaft Ähnlichkeiten in den Formen des Zusammenlebens, die sie hervorbringen. Dies dokumentiert sich darin, dass er das Wohnheim „einer anderen WG“ vorzog und er somit sein Wohnheim gewissermaßen als eine besondere Form der Wohngemeinschaft beschreibt. Dass er durchaus in der Lage ist, diese beiden Wohnformen miteinander zu

⁵⁷ Die Elternhäuser von Anton und Anna liegen 300 Kilometer beziehungsweise 200 Kilometer von der Stadt A entfernt.

vergleichen, ergibt sich daraus, dass er nach seiner Zeit im Wohnheim in einer Wohngemeinschaft gelebt hat.

Auch vor dem Hintergrund dieser Vergleichsmöglichkeit attestiert Anton dem Wohnheim die besten Aussichten, wenn man als Studierender möglichst viele neue Menschen kennenlernen möchte. Dies führt ihn dazu, seine Entscheidung als die „definitiv beste“ zu beschreiben. Das Adjektiv „definitiv“ markiert, dass Anton von seiner Einschätzung sehr überzeugt ist. Er vermittelt über dieses Adjektiv und die parasprachliche Betonung seinen Mitdiskutierenden gegenüber einer Gültigkeit dieser Einschätzung über das Wohnen im Wohnheim, die über die eigene Erfahrung hinausweist und Allgemeingültigkeit für sich reklamiert.

Anton möchte zu Beginn des Studiums folglich neue Bekanntschaften knüpfen und Freundschaften schließen. Er präsentiert sich als offener und kommunikativer Student, der sozialen Kontakten im Studium eine hohe Bedeutung zumisst und nach diesem Kriterium seine Wohnform wählt. Diese Erwartungen an das Leben im Wohnheim werden in seinem Fall nun prompt erfüllt:

„Und ich war damit echt zufrieden, weil (...) ich mit meinen Mitbewohnern riesiges Glück gehabt habe.“ (A1, Absatz 48).

Aufgrund der Mitbewohner*innen, die Anton zu Beginn seines Studiums im Wohnheim kennenlernt, verbindet sich diese Wohnform für Anton mit einem Lebensgefühl der großen Zufriedenheit und des außerordentlichen Glücks. Dies begründet er im weiteren Verlauf der Diskussion damit, dass sich herausstellt, dass in diesem Wohnheim hauptsächlich andere Studierende der Rechtswissenschaft wohnen (A1, Absatz 232) und viele von ihnen zeitgleich mit Anton das Studium aufnehmen. Dies charakterisiert Anton als einen Studenten, der sich zwar als offen und kommunikativ präsentiert, dabei jedoch besonders an sozialen Kontakten zu Menschen interessiert ist, die ebenfalls ein Studium der Rechtswissenschaft aufnehmen und ihn somit durch sein Studium begleiten.

Aufgrund der hohen Anzahl von Studierenden der Rechtswissenschaften in einem Wohnheim wird dieses von Anna in der Gruppendiskussion A2 gar als ein „Juristenwohnheim“ (A2, Absatz 143) vorgestellt. In Bezug auf die Gruppenbildung unter Studierenden der Rechtswissenschaft (siehe Kapitel 6.3.2) führt sie über ihre Wohnsituation zu Beginn des Studiums aus:

„Es war so, dass ich mit ungefähr zwanzig anderen Juristen in einem Wohnheim eingezogen bin. Und da gab es dann ganz schnell eine geschlossene Facebook-Gruppe, die hieß nicht (Wohnheim

Straßenname), sondern sie hieß ‚Juristenwohnheim (Straßenname)‘. Da waren dann alle Juristen aus dem Wohnheim vernetzt. Es war dann auch klar, dass wir geschlossen zum Ersti-Abend gehen“ (A2, Absatz 143).

Zum einen dokumentiert sich in diesem Diskussionsauszug, dass auch Anna über den Einzug in ein Wohnheim in Kontakt mit Kommiliton*innen kam, die gleichzeitig mit ihr ein Studium der Rechtswissenschaften aufnahmen. Die Gemeinschaft, die sich hier über das gemeinsame Wohnen im Wohnheim firmiert, setzt sich nun auf weiteren fachkulturellen Ebenen fort. So schließt sich diese Gemeinschaft auf der Social-Media-Plattform Facebook zu einer „geschlossenen“ Gruppe zusammen. Auf Facebook zeichnen sich solch geschlossene Gruppen dadurch aus, dass ein*e Administrator*in über die Aufnahme neuer Gruppenmitglieder bestimmt und dies meist von einem Zugangskriterium abhängig gemacht wird, das im beschriebenen Beispiel ein Zimmer im „Juristenwohnheim“ sein dürfte. Gleichzeitig können in geschlossenen Gruppen Informationen zwischen den Gruppenmitgliedern ausgetauscht und Verabredungen getroffen werden, ohne dass diese Nicht-Mitgliedern zugänglich werden. Somit setzt sich die geschlossene Gruppe unter den Bewohner*innen des Wohnheims in der digitalen Welt fort. Zumindest vorstellbar wäre also, dass die Verabredung zum gemeinsamen Besuch des „Ersti-Abends“ unter den Bewohner*innen auf Facebook organisiert wurde und sich so für die Wohnheimsbewohner*innen als ein Gruppenevent gestaltete.

Unabhängig davon, ob die Verabredung in der digitalen Welt oder der realen Welt des Wohnheims erfolgte, zeigt sie, dass das gemeinsame Wohnen Auswirkungen auf das Erleben und die Partizipation an der Fachkultur haben kann. Indem sich die Gruppe, die sich hier aufgrund der gemeinsamen Wohnsituation gefunden hat, in erster Linie als „Juristen“ definiert und mittels des Gruppennamens „Juristenwohnheim“ auf Facebook zumindest symbolisch das ganze Wohnheim für sich beansprucht, ist davon auszugehen, dass sich die rechtswissenschaftliche Fachkultur A in diesem Fall deutlich in der privaten Sphäre des Wohnens fortsetzt. Das dies im täglichen Studienalltag auch mit einem Gruppenzwang auf die einzelnen Bewohner*innen einhergeht, liegt auf der Hand. So berichtet Anna weiter:

„Da (im Wohnheim, Anmerkung des Autors) waren die Leute teilweise beleidigt, wenn man was mit anderen Kommilitonen gemacht hat. Also nicht ganz böse beleidigt, aber man hat halt einen Spruch gekriegt. Nach dem Motto ‚Ja, wie jetzt? Du machst was mit jemand anderem?‘“ (A2, Absatz 143).

So bietet das Wohnheim einerseits zu Beginn des Studiums zahlreiche neue Kontakte und die Möglichkeit diese über den Verlauf des Studiums zu verfestigen, gleichzeitig

entwickeln sich jedoch auch Dynamiken, die Anna hier als einschränkend empfindet. So geht aus dem Auszug hervor, dass Verabredungen mit Studierenden der Rechtswissenschaft, die nicht im Wohnheim wohnen, durch abwertende Kommentare sanktioniert werden und es besser angesehen ist, wenn Verabredungen möglichst im Kreis der Bewohner*innen erfolgen.

Juristen-WGs

Sowohl Anton als auch Amadeus verändern im Laufe ihres Studiums ihre Wohnform und entscheiden sich beide für eine Wohngemeinschaft. Damit also für jene Wohnform, die regelmäßig mit der studentischen Lebenssituation assoziiert wird und die sich unter Studierenden einer hohen Beliebtheit erfreut (siehe oben).

Im Falle von Anton ergibt sich der Auszug aus dem Wohnheim durch eine zwischengeschobene Zeit im „Ausland“. Zurück in der Stadt A entscheidet er sich für die Wohnform einer Wohngemeinschaft. Die Entstehung dieser Wohngemeinschaft beschreibt Anton nicht ohne Stolz:

„Und dann, als ich aus dem Ausland wiederkam, habe ich eine neue WG aufgemacht. Mit drei Freunden von mir, auch alles Juristen, und einem fünften Mann. Den haben wir dazu gecastet. Deswegen war das ein echtes Experiment. Hat jetzt auch mit der Examensvorbereitung überraschend gut funktioniert. Wir sind uns nicht auf die Nerven gegangen und ich finde, auch so fürs studentische Leben ist die WG eine gute Erfahrung.“

Das „Ausland“ als eine zwischengeschobene Phase im Studium habe ich in der Gruppendiskussion nicht hinterfragt oder ausführen lassen. Es markiert für Anton eine Zäsur in seinem Studium und teilt dieses in ein Vorher und Nachher. Diese beiden Studienphasen zeichnen sich wiederum durch unterschiedliche Wohnformen aus. Nach der Rückkehr kann sich Anton in seinem gewohnten Umfeld der Stadt A und Universität A neu orientieren. Dabei präsentiert sich Anton erneut als Student, der seine studentische Lebensphase selbst und aktiv gestaltet. So entscheidet sich Anton nun, eine Wohngemeinschaft zu gründen. Diese Wohnform gehört für ihn zum „studentischen Leben“ und das Leben in einer Wohngemeinschaft stellt für ihn eine „Erfahrung“ dar, die er daher selbst gerne machen möchte. Musste sich Anton beim Eintritt in sein Studium bezüglich seiner Mitbewohner*innen noch auf sein „großes Glück“ (siehe oben) verlassen, initiiert er die Art und Weise des Zusammenlebens und die Konstellation der Mitbewohner*innen nun selbst.

Dazu wählt er eine Zusammensetzung, die ausschließlich aus männlichen Studierenden und erneut, wie bereits im Wohnheim, hauptsächlich aus Studenten der Rechtswissenschaft besteht. Eine herausgestellte Rolle in der Wohngemeinschaft nimmt nun der „fünfte Mann“⁵⁸ ein.

Dieser „fünfte Mann“ wurde dazu „gecastet“. Anton entleiht sich mit dieser Vokabel einen Begriff aus der Film-, Fernseh- und Modebranche. Dieser beschreibt dort ein strukturiertes Auswahlverfahren für die Besetzung der im Drehbuch vorgesehenen Rollen, das durch eine Jury erfolgt. Im Falle dieser Wohngemeinschaft kann davon ausgegangen werden, dass diese Jury aus den vier anderen Mitbewohnern bestand, die ein gemeinsames Studium der Rechtswissenschaft verbindet. Diese Jury einigt sich nun darauf, die Vakanz in der Wohngemeinschaft durch eine Person zu besetzen, die von Anton damit markiert wird, dass sie männlich ist und nicht Rechtswissenschaft studiert. Dabei ist es nicht das verbindende Geschlecht, sondern die Abweichung vom Studienfach, die das Zusammenleben mit dem „fünften Mann“ für Anton zu einem „echten Experiment“ werden lässt – einer Situation also, die ein Risiko birgt und deren Ausgang ungewiss ist.

Der Hinweis, dass das Zusammenleben mit einer Person, die nicht Rechtswissenschaft studiert, auch in der fordernden Phase der Examensvorbereitung gut funktioniert hat, spiegelt Antons Auffassung wider, dass sonst nur andere Studierende der Rechtswissenschaft sich durch ein ausreichendes Verständnis und Kenntnisse über die Lebenssituation während der Examensvorbereitung auszeichnen, um mit Examenskandidat*innen gemeinsam eine Wohngemeinschaft zu bilden.

Die anderen Diskutanten stützen durch eindeutige parasprachliche Äußerungen diese Auffassung. Die von den drei Diskutanten geteilte Überzeugung von der hohen Arbeitsbelastung in der Phase der Examensvorbereitung markiert für sie eine Möglichkeit, die rechtswissenschaftliche Fachkultur nach so nach außen abzugrenzen, dass sie sich auch auf die private Sphäre des Wohnens auswirkt. So teilen alle Teilnehmenden der Gruppendiskussion A1 die Meinung, dass eine erfolgreiche Examensvorbereitung nur in einem adäquaten Wohnumfeld gelingen kann, in dem Studierende der Rechtswissenschaft möglichst unter sich sind, mindestens jedoch nicht gestört werden. Anton präsentiert sich als Student, der für die Examensvorbereitung eine gewisse Ruhe benötigt, gleichzeitig jedoch

⁵⁸ Ich assoziierte die Formulierung „der fünfte Mann“ in der Situation der Gruppendiskussion spontan mit dem sprichwörtlichen „fünften Rad am Wagen“.

auf ein „studentisches Leben“ nicht verzichten will⁵⁹. Dafür erscheint ihm eine Wohngemeinschaft, in der Studierende der Rechtswissenschaft die Mehrheit bilden, als die geeignetste Wohnform.

Auch Anna hat das Wohnheim im Verlauf ihres Studiums verlassen und ist ebenfalls in eine Wohngemeinschaft gezogen:

„Ich wohne in einer WG mit zwei anderen ganz lieben Mädels. Wir haben uns zusammengeschlossen, nachdem wir alle in einem Wohnheim gewohnt haben und primär aus dem Wohnheim raus wollten, weil (...) wir einfach festgestellt haben, dass wir als eine reine Mädels-WG auf Dauer glücklicher werden" (A2, Absatz 29).

Anna hat im Wohnheim soziale Kontakte zu männlichen und weiblichen Kommiliton*innen aus ihrer Fachkultur A geknüpft. Diese Kontakte gehen über die Zeit dort hinaus und sind prägend für ihre studentische Lebensphase. So weist sie an anderer Stelle darauf hin, dass ihr jetziger Freundeskreis in dieser Zeit entstanden ist (A2, Absatz 143). Im Diskussionsauszug erläutert sie nun, dass sie jetzt mit zwei Kommilitoninnen in einer Wohngemeinschaft lebt, die sie ebenfalls aus dieser Zeit kennt. Diese Kommilitoninnen beschreibt sie als „zwei ganz liebe Mädels“. Diese Bezeichnung wird bereits im vorangegangenen Diskussionsbeitrag (A2, Absatz 27) von Astrid eingeführt und steht jener kontrastiv gegenüber, die Anton oben für seinen Mitbewohner wählte. Diesen bezeichnet er als „fünften Mann“ und weist sich und den anderen Mitbewohnern somit das Selbstverständnis zu, sich als *Männer* zu begreifen. Damit wählt er für seine Mitbewohner und sich die Bezeichnung eines erwachsenen Menschen männlichen Geschlechts. In dieser symbolisiert sich Erwachsensein, Selbstbewusstsein, Selbständigkeit und Stärke. In der Bezeichnung „ganz liebe Mädels“ findet nun hingegen auf unterschiedlichen Ebenen eine Selbstverniedlichung statt. So bezeichnet der Begriff „Mädel“ beziehungsweise *Mädchen* ein Kind weiblichen Geschlechts, das noch nicht erwachsen ist und – wie auch *Jungs* – innerhalb der Gesellschaft als schutzbedürftige Kinder wahrgenommen werden. In Kombination mit den Adjektiven „ganz lieb“ ergibt sich eine Selbstbeschreibung, mit der Anna und Astrid sich selbst und ihre Mitbewohnerinnen verkleinern und als harmlose Personen ohne großes Selbstbewusstsein und ohne große Selbstwirksamkeit markieren. Entsprechend dokumentiert sich in dieser Gegenüberstellung die Beziehung der Geschlechter in der Fachkultur A.

⁵⁹ Darin ähnelt er Alexander. Dessen Vorbereitung auf die Erste Juristische Prüfung stelle ich in Kapitel 6.4.1 dar.

Die drei Kommiliton*innen um Anna lösen sich nun aus der Wohnform des Wohnheims und gründen eine Wohngemeinschaft, da sie davon ausgehen „als reine Mädels-WG auf Dauer einfach glücklicher“ zu werden. Darin dokumentiert sich, dass die „Mädels-WG“ zu einer Art von *Schutzraum* wird, in dem sich die drei Kommilitoninnen (diskriminierungs-)frei bewegen können und keine Zuschreibungen erfahren, die mit ihrem Geschlecht begründet werden. Insofern wirkt sich die rechtswissenschaftliche Fachkultur in diesem Fall auf die private Sphäre des Wohnens aus, indem sich drei Kommilitoninnen nun einen Lebensraum schaffen, der sie gerade von jenen Aspekten der rechtswissenschaftlichen Fachkultur A befreit, die ihrem persönlichen „Glück“ entgegen stehen. Sich den patriarchalen Gesichtszügen der Fachkultur A entgegenzustellen beziehungsweise zu entziehen, gelingt Anna und ihren Mitbewohnerinnen nur, indem sie sich „zusammenschließen“ und eine Wohngemeinschaft unter *Frauen* gründen.

Allein wohnen – „Riesenglück“ haben oder „ab vom Schuss“ wohnen

Eine „Wohnung allein“ oder eine „Wohnung mit Partner*in“ stellt die teuerste Wohnform für Studierende dar. Bei der Stadt A handelt es sich zudem um eine Stadt, die für ihre hohen Mietpreise bekannt ist. In den Gruppendiskussionen in der Fachkultur A wird jedoch ausschließlich unter den Studierenden aus nicht-akademischen Elternhäusern (Gruppendiskussion A3) thematisiert, dass diese Wohnformen folglich von den finanziellen Möglichkeiten der Studierenden abhängt und somit auch in Zusammenhang mit der finanziellen Unterstützung durch die Eltern ausgehandelt werden kann. Dabei zeigt das Beispiel von Amelie, dass es bei der Wohnungssuche nicht nur die finanzielle Unterstützung der Eltern ausschlaggebend sein kann, sondern auch deren Vernetzung in der Stadt:

"Ich wohne allein. Ich habe mich dafür entschieden, weil ich ein super Angebot für eine Wohnung gekriegt habe. Da habe ich ein Riesenglück gehabt und da habe ich die Wohnung halt angenommen. Das sind Bekannte von meinen Eltern, denen die Wohnung gehört" (A2, Absatz 33).

Wie bereits Anton und Anna markiert auch Amelie die Wahl ihrer Wohnform als eine freie Entscheidung und hat somit die Möglichkeit, ihre Lebenssituation im Studium hinsichtlich ihrer Wohnsituation selbst zu gestalten. Sie argumentiert für ihre Entscheidung mit einem Angebot, das sie für eine Wohnung erhalten hat und markiert dies vorerst als einen außergewöhnlichen Glücksfall. Erst in einem Nachsatz legt sie offen, dass sie die Wohnungsofferte aus dem Bekanntenkreis der Eltern erhalten hat. Damit kann bei Amelie bei der Wohnungssuche auf eine elterliche Ressource in Form von sozialem Kapital zugreifen, das ihr einen Vorteil auf dem umkämpften Wohnungsmarkt der Stadt A

verschafft. Da die Wohnung sehr zentral und in der Nähe der Universität liegt, hat Amelie keine Schwierigkeiten am Stadtleben und an der rechtswissenschaftlichen Fachkultur zu partizipieren.

Dies gestaltet sich im Falle von Nora, die an der Diskussion unter Studierenden aus nicht-akademischen Elternhäusern teilnimmt, deutlich abweichend. Nora verlässt für ihr Studium ebenfalls ihr Elternhaus und zieht mit der Stadt A in eine Stadt, die von diesem ca. 550 Kilometer entfernt liegt.

„Ich habe am Anfang in einer kleinen Einzimmerwohnung gewohnt. Ich hatte am Anfang noch die Aussicht auf einen Platz in einer WG. Aber die haben mir einfach nicht rechtzeitig zugesagt und dann hatte ich Angst, dass diese Wohnung sonst bald weg sein würde, obwohl sie doch recht teuer war. Dann habe ich die halt trotzdem genommen. Die war in (Name eines Stadtteils), also auch schon ein bisschen außerhalb“ (A3, Absatz 30).

Somit entscheidet sich Nora zu Beginn ihres Studiums nicht freiwillig für ihre Wohnform. Der Wohnungsmarkt der Stadt A setzt sie dahingehend unter Druck, dass sie das Angebot über eine Einzimmerwohnung annimmt, obwohl sie den Einzug in eine Wohngemeinschaft präferiert hätte. Sie entscheidet sich hierfür aus Sorge, zu Beginn des Studiums sonst keine Bleibe zu finden. Die Einzimmerwohnung, die Nora nun bezieht, weist für sie drei Nachteile auf: Erstens ist sie von geringer Größe, zweitens liegt sie außerhalb des Stadtzentrums und somit auch entfernt von der Universität A, drittens empfindet Nora dennoch den Mietpreis als hoch. Auch Niklas weist in der Gruppendiskussion darauf hin, dass es teurer ist, eine Wohnung allein zu beziehen und er sich auch deshalb für das Leben in einer Wohngemeinschaft entschieden hat (A3, Absatz 28). Alle drei Eigenschaften der „kleinen Einzimmerwohnung“ schränken Nora in ihrer Selbstverwirklichung im Studium ein. So schmälert die teure Wohnung ihr Budget, sie muss weite Wege zur Universität in Kauf nehmen und hat wenig Raum, den sie selbst gestalten kann. Insgesamt hat sie somit schlechtere Aussichten an der Fachkultur A zu partizipieren, als dies für Amelie zu beobachten ist. Auch Nora verändert im Laufe des Studiums ihre Wohnform und beschreibt diese Änderung wie folgt:

„Letztendlich bin ich jetzt mit meinem Freund zusammengezogen. Jetzt wohnen wir gar nicht mehr in Stadt A; weil es für uns viel zu teuer ist. Wir wohnen jetzt also ziemlich ab vom Schuss“ (A3, Absatz 30).

Das Wort „letztendlich“ deutete darauf hin, dass Nora die Wohnungsfrage in der Stadt A als Odyssee empfunden hat, der sie sich entzieht, indem sie mit ihrem Freund die Stadt verlässt. Diese Entscheidung begründet sie mit dem Wohnungsmarkt der Stadt A, der

keinen bezahlbaren Wohnraum für Nora bereithält. Es sind somit die hohen Mietpreise, die Nora aus der Stadt A verdrängen und einer Partizipation an rechtswissenschaftlicher Fachkultur im Wege stehen.

Illusio und Konstruktionsprozesse von etablierten und außenstehenden Studierenden

Die Fachkultur A zeichnet sich unter den Forschungspartner*innen in Bezug auf das Wohnen während des Studiums durch eine weitverbreitete *illusio* aus, die auf der Einstellung basiert, das Studium als eine Lebensphase aufzufassen, in der man sich selbst durch den Auszug bei den Eltern und eine hinzugewonnene Freiheit verwirklichen kann. Diese Freiheit gilt es in der Fachkultur A durch eine bewusste Wahl der Wohnform auszuleben. Dabei gehören studentische Wohnformen wie das Wohnheim und die WG zu der Lebensphase des Studiums.

Daraus ergibt sich, dass etablierte Studierende die Sphäre des Wohnens zur Partizipation an rechtswissenschaftlicher Fachkultur nutzen. Dazu wohnen sie bevorzugt mit anderen Studierenden der Rechtswissenschaft zusammen, wobei die Wohnform der Wohngemeinschaft dabei am meisten Gestaltungsmöglichkeiten zulässt und somit die Chance erhöht, zu einem etablierten Studierenden in der Fachkultur A zu werden.

Für Studierende, die gemeinsam mit ihrem Partner oder allein wohnen, setzt sich die rechtswissenschaftliche Fachkultur A nicht in der Sphäre des Wohnens fort. Sie nehmen somit nicht an dem bedeutsamen Einflussgebiet der rechtswissenschaftlichen Fachkultur A teil. Weiter werden Studierende durch das Wohnen zu außenstehenden Studierenden konstruiert, wenn sie, beispielsweise aus Gründen der Studienfinanzierung (siehe oben und unten), außerhalb der Stadt A wohnen und sich so rein geografisch aus dem Einflussgebiet der Fachkultur A entfernen (müssen).

Wohnen in der Fachkultur B

In der Fachkultur B wohnten zum Zeitpunkt der Gruppendiskussionen fünf der zwölf Forschungspartner*innen bei den Eltern, drei gemeinsam mit dem*r Lebenspartner*in, ebenfalls drei in einer Wohngemeinschaft und eine Person wohnte allein. Damit stellt sich eine andere Verteilung auf die unterschiedlichen Wohnformen dar als in der Fachkultur A. Diese Verteilung fällt zugunsten des Wohnens bei den Eltern aus, welche unter den Forschungspartner*innen in der Fachkultur B die häufigste Wohnform ist. Gleichzeitig

geht sie zulasten des Wohnens in Wohngemeinschaften, das unter den Forschungspartner*innen in der Fachkultur A die beliebteste Wohnform darstellt.

Wohnform	Anzahl
Wohnung mit Partner	3
Wohnung allein	1
Wohngemeinschaft	3
Wohnheim	0
Eltern	5

Abbildung 9: Verteilung der Forschungspartner*innen auf die unterschiedlichen Wohnformen in der Fachkultur B

In der Fachkultur B lassen sich über alle vier analysierten Gruppendiskussionen nur vereinzelt Hinweise dazu finden, ob und wie sich die rechtswissenschaftliche Fachkultur unter den Studierenden in der privaten Sphäre des Wohnens fortsetzt. Jedoch zeigt sich auch hier, dass die Wohnform über die Wahrnehmungen und das Erleben der rechtswissenschaftlichen Fachkultur B mitbestimmt.

Die Entscheidung für die gewählte Wohnform wird in der Fachkultur B deutlich von pragmatischen Gründen bestimmt und verknüpft sich oftmals sehr augenscheinlich mit Fragen der Studienfinanzierung (siehe Kapitel 6.5.2). Auffällig häufig und unabhängig von der familiären Herkunft entscheiden sich die Forschungspartner*innen in der Stadt B für die günstigste Wohnform: dem Verbleib im Elternhaus. Dies ist freilich nur eine zufällige Stichprobe von äußerst geringer Fallzahl. Sie verfügt somit über keinerlei repräsentative Aussagekraft über das Wohnen der Studierenden in der Fachkultur B. Dennoch verwundert diese Verteilung. So handelt es sich bei der Stadt B – im Gegensatz zur Stadt A – um eine Stadt, die im deutschlandweiten Vergleich bekannt für ihren günstigen Wohnraum ist. Gleichzeitig kann der hohe Anteil dieser Wohnform jedoch durchaus darauf zurückgeführt werden, dass die Universität B im Vergleich zu anderen Universitäten über ein großes Einzugsgebiet verfügt. So ist es für die entsprechenden Forschungspartner*innen schlicht aufgrund der geografischen Nähe möglich im Elternhaus zu verbleiben und an der Universität B zu studieren. So wird in der Fachkultur B die Entscheidung für die Stadt B häufig mit der Nähe zum Elternhaus begründet (siehe Kapitel 6.2.1). Daher wurden in dem dementsprechenden Kapitel auch schon erste Bezüge zwischen der

dortigen rechtswissenschaftlichen Fachkultur und der Bedeutung des Wohnens im Studium sichtbar.

Bei den Eltern – Zwischen Pragmatismus und Emanzipation

So argumentiert Aylin für ihr Studium an der Stadt B damit, dass sie so in ihrem Elternhaus verbleiben konnte, was für sie den Vorteil hat, dass sie dort von ihrer Mutter „mit Essen“ (B1, Absatz 23) versorgt wird (siehe Kapitel 6.2.1.). Doch geht der Verbleib im Elternhaus mit weiteren Konsequenzen auf ihre Lebensphase des Studiums einher. So verknüpft sich ihre Entscheidung für den Verbleib im Elternhaus einerseits mit dem Aspekt der Studienfinanzierung und ihr Beispiel wird daher an dieser Stelle erneut aufgegriffen (siehe Kapitel 6.5.2). Andererseits sieht sie sich im Elternhaus auch einem hohen Erfolgsdruck ausgesetzt. Dieser entsteht durch die Nähe zu ihren Eltern und durch regelmäßige Verwandtschaftsbesuche in der elterlichen Wohnung. Aylin stammt aus einer Familie, in der sie „einfach schon mit dem Gedanken aufgewachsen ist, dass man studieren wird“ und es „eigentlich schon klar“ war, „dass wir (Aylin und ihre Schwester, Anmerkung des Autors) erstens Abitur machen und zweitens dann auch studieren“ (B1, Absatz 195). Dies erklärt sie damit, dass alle – außer ihrer Mutter – in ihrer Kernfamilie und ihrer näheren Verwandtschaft studiert haben. Diese Verwandtschaft kommt regelmäßig zu Besuch in die elterliche Wohnung und laut Aylin wird sie dann regelmäßig mit folgenden Worten begrüßt:

„Oh, Hallo, da ist ja die Frau Richterin‘. Ich habe dann immer Angst und denke mir ‚Mein Gott, was ist, wenn ich das nicht erfülle?‘. Dann enttäusche ich diese Menschen und deswegen (...) wünsche ich mir manchmal fast, dass die uns nicht so oft besuchen oder ich dann gerade nicht da bin“ (B1, Absatz 195).

Der Leistungsdruck unter Studierenden der Rechtswissenschaft in der Fachkultur B setzt sich im Falle von Aylin im Sinne eines hohen Erfolgsdrucks in der privaten Sphäre der Familie und des Wohnens fort. Hier wird sie von Verwandten als „Richterin“ angesprochen und somit mit jener Berufsbezeichnung betitelt, hinter der sich ein anspruchsvoller juristischer Karriereweg verbirgt, der nur durch ein rechtswissenschaftliches Studium, das mit einem Prädikatsexamen abgeschlossen wurde, zu erreichen ist. Diese Form der Begrüßung interpretiert Aylin als eine hohe Erwartungshaltung ihrer Verwandten an ihre Leistung im Studium. Dieser Erwartungshaltung würde sie sich gerne entziehen. Da sie jedoch in der privaten Sphäre des Wohnens mit ihr konfrontiert wird, ist ihr dies nur eingeschränkt möglich.

Auch für Nina, die an der Gruppendiskussion B2 teilgenommen hat, verknüpft sich das Wohnen mit Fragen der Studienfinanzierung (B2, Absatz 322). Darüber hinaus berichtet sie:

„Also, wenn ich beispielsweise mal eine Klausur nicht bestanden habe, dann sagen meine Eltern zuhause ‚Ach, komm schon, Kopf hoch, das passiert eben mal‘“ (B2, Absatz 322).

Folglich assoziiert Nina mit dem Wohnen im Elternhaus die Erfahrung, dass ihre Eltern den Leistungsdruck, der in der Fachkultur B besteht, auffangen. Das Wohnen im Elternhaus kann somit auch zu einem tröstlichen Rückzugsort im Studium werden, an dem die leistungsorientierten Mechanismen des Studiums ausgesetzt werden.

Ein anderer Diskussionsbeitrag von Nina wirft ein weiteres Schlaglicht auf die Wohnform des Verbleibs im Elternhaus. Dieses lässt sich ausgehend von den Ausführungen von Nele nachzeichnen:

„Ich wohne bei meinen Eltern. Allerdings nicht so klassisch ‚bei meinen Eltern im Kinderzimmer‘. Sondern ich habe eine ganze, eigene Etage mit zwei Zimmern und einem Bad. Es fehlt mir also nur die Küche“ (B2, Absatz 31).

Der Begriff des „Kinderzimmers“ wird hier als eine Verräumlichung von Kindheit aufgefasst (Jörges 2013, S. 13). Der Verbleib im Kinderzimmer während der Lebensphase des Studiums markiert somit eine ausgebliebene Emanzipation von den Eltern und eine stagnierte persönliche Entwicklung hin zum Erwachsenen. Von dieser spezifischen Ausprägung des Wohnens bei den Eltern grenzt sich Nele in der Diskussion nun deutlich ab. Dabei betont sie den räumlichen Abstand, der zwischen ihrem Wohnbereich und jenem der Eltern liegt und markiert diesen Abstand mit dem Begriff der „Etage“. Weiter verdeutlicht sie ihre Unabhängigkeit von ihren Eltern, indem sie darauf hinweist, dass ihr ein eigenes Bad zur Verfügung steht. Sie versucht ihre Mitdiskutant*innen somit so gut wie möglich davon zu überzeugen, dass ihr Wohnraum annähernd dem entspricht, was allgemein als eine vollwertige eigene Wohnung aufgefasst wird und der sich in ihrem Fall lediglich durch die fehlende Küche unterscheidet. Nele betont so, dass sie, obwohl sie bei den Eltern wohnt, eben nicht im Kinderzimmer verblieben ist. Vielmehr zeigt sie an, dass sie innerhalb der Varianten, die beim Wohnen bei den Eltern möglich sind, einen besonders hohen Grad der Emanzipation von den Eltern erreichen konnte. Sie verfügt somit über einen Raum, den sie zu ihrer eigenen Persönlichkeitsentfaltung im Studium nutzen kann. Nele öffnet sich in der Diskussion als erste mit Details zu ihrer Wohnsituation. Mit ihren relativierenden Ausführungen scheint sie sich sehr bewusst darüber zu sein, dass

dem Wohnen bei den Eltern in der Fachkultur B nicht alle Studierenden vorbehaltlos gegenüberstehen. Doch schließt sich Nina mit einer ähnlichen Beschreibung ihrer Wohnsituation an:

„Bei mir sieht es ähnlich aus. Ich wohne auch noch bei meinen Eltern und habe auch eine eigene Etage, mit einer Küche und einem Bad, einem Zimmer und auch mit einem eigenen Eingang. Gerade weil der Weg zur Uni auch gar nicht weit ist, hat sich das auch nie angeboten auszuziehen beziehungsweise war das gar nicht notwendig“ (B2, Absatz 32).

Mit der Wortwahl „noch“ verweist Nina auf die Endlichkeit ihrer Wohnsituation und damit auf ein Abhängigkeitsverhältnis zu ihren Eltern, das in ihrer gegenwärtigen Situation des Studiums noch fortbesteht und sich in ihren Beiträgen zur Studienfinanzierung bestätigt (Kapitel 6.5.2). Dieses hindert sie an einem Wechsel der Wohnform. In gewisser Weise komplementiert Nina in ihrer Beschreibung nun die Wohnsituation von Nele zu einer vollständigen Wohnung. Sie ergänzt sie dafür um die Küche. Abschließend betont sie mit dem „eigenen Eingang“ zu ihrer Etage ein Detail, mit dem sie die Unabhängigkeit von ihren Eltern herausstellt. Dieser exklusive Zugang zu ihrem Wohnbereich markiert für Nele einen selbstbestimmten Raum, in dem sie sich während des Studiums ungestört aufhalten und entfalten kann. Gleichzeitig ermöglicht er ihr – auch unbemerkt von den Eltern – zu kommen und zu gehen, wann sie will. Aufgrund der Kombination dieser Wohnsituation und der Nähe zur Universität gibt Nele an, kein Erfordernis für einen Auszug aus dem Elternhaus zu sehen.

Die Beschreibungen von Nina und Nele sind beide darauf bedacht, möglichst klarzustellen, dass sie über eine große Unabhängigkeit von den Eltern verfügen, obwohl sie bei ihnen im Haus verblieben sind. Darin dokumentiert sich, dass diese Wohnform in der Fachkultur A nicht allzu hoch angesehen ist.

Betrachtet man abschließend innerhalb der Fachkultur B das Wohnen daheim bei den Eltern, muss festgehalten werden, dass allen drei aufgeführten Beispielen über den Verbleib im Elternhaus während des Studiums gemein ist, dass sich die Forschungspartnerinnen nie gänzlich frei dafür entschieden haben. Stets ging die Entscheidung mit pragmatischen Gründen der Studienfinanzierung einher, die im folgenden Kapitel 6.5.2 aufgegriffen werden.

In der Wohngemeinschaft – Ein Schritt in die Unabhängigkeit

Dass es anderen Forschungspartner*innen in der Fachkultur B erstrebenswert scheint, das Elternhaus zu verlassen markiert der dann folgende Diskussionsbeitrag von Natalie. Dieser folgt auf die Ausführungen von Nele:

„Ich wohne in einer WG in (Stadt B) mit einer Mitbewohnerin. Ich bin einfach der Meinung, dass – wenn man so einen neuen Schritt wie ein Studium angeht – man dann auch sehr gut ausziehen kann. Dann ist es an der Zeit, diesen persönlichen Schritt zu machen und selbständig zu werden“ (B2, Absatz 30).

Unabhängig von der Wohnsituation bei den Eltern vertritt Nele die Einstellung, dass mit dem Beginn eines Studiums eine neue Lebensphase beginnt, die mit dem Verlassen des Elternhauses einhergehen sollte. Für Nele markiert dieser Übergang weiter eine Entwicklung hin zu einer Selbstständigkeit, die durch das Wohnen außerhalb des Elternhauses zu erreichen ist. Mit dem Nachsatz „man dann auch sehr gut ausziehen kann“ macht Nele deutlich, dass der Beginn des Studiums einen Anlass für den Auszug bei den Eltern bietet, selbst über seine Wohnsituation zu entscheiden.

Diese Einstellung vertritt auch Nino in der Gruppendiskussion B3 unter zwei Studierenden aus nicht-akademischen Elternhäusern:

„Ich wohne seit mittlerweile drei Jahren in einer WG. (...) Einfach, weil ich auf eigenen Beinen stehen wollte. Man ist ja irgendwann mal in einem Alter, da will man nicht mehr bei ‚Mama unter den Pantoffeln stehen‘, sondern sein eigenes Leben und seinen eigenen Haushalt führen. Man entwickelt sich ja auch als Mensch weiter“ (B3, Absatz 34).

Für Nino verknüpft sich das Leben in einer Wohngemeinschaft nicht in erster Linie mit einem studentischen Lebensgefühl wie für Anton und Anna in der Fachkultur A. Vielmehr assoziiert er es mit der Emanzipation von seinem Elternhaus beziehungsweise von seiner Mutter, die hier, da Nino Halbweise ist, ohne einen Vater genannt wird. Dabei verwendet er zwei Redensarten, die dies zusätzlich verdeutlichen. Die Redensart „Auf eigenen Beinen stehen“ steht für die Unabhängigkeit einer Person von anderen und bezieht sich dabei oftmals auf darauf, finanziell eigenständig zu sein. Diesen finanziellen Aspekt bekräftigt Nino, indem er darauf hinweist, in der Nähe seiner Wohngemeinschaft auch einer regelmäßigen Erwerbstätigkeit nachzugehen (siehe B3, Absatz 36 und Kapitel 6.5.1). Die Redensart „unter den Pantoffeln stehen“, wird hingegen verwendet, um Personen zu markieren, die in ihrem Wohnumfeld wenig Mitbestimmungsrechte haben und von anderen dort wohnenden Personen dominiert werden. Somit sieht Nino in dem

Umzug in eine Wohngemeinschaft auch eine Möglichkeit sich dem Einfluss des Elternhauses zu entziehen. Da er hierbei das Pronomen „man“ verwendet, gilt diese Einschätzung nicht nur für ihn selbst, sondern vielmehr für alle, die in die Lebensphase des Studiums eintreten.

Im Vergleich zu den Beschreibungen des Zusammenlebens in einer Wohngemeinschaft in der Fachkultur A verdeutlicht die Erzählung von Nino anschaulich, dass sich rechtswissenschaftliche Fachkulturen nicht zwingend in der privaten Sphäre des Wohnens fortsetzen müssen, selbst wenn es sich dabei um die Wohnform der Wohngemeinschaft handelt und somit um jene, die am deutlichsten mit einem studentischen Lebensstil assoziiert wird. So bleiben die Mitbewohner*innen unerwähnt und es wird keinerlei Bezug zum Studium aufgezeigt.

Wohnung mit Partner – Private Sphäre außerhalb der Fachkultur

Für das gemeinsame Wohnen mit dem*der Partner*in werden in der Fachkultur B zwei Erklärungsmuster sichtbar. Beide verdeutlichen, dass das Wohnen mit dem*der Partner*in eine private Sphäre des Wohnens schafft, die kaum noch Bezüge zur rechtswissenschaftlichen Fachkultur aufweist. So ist Antonia mit ihrem Lebenspartner zusammengezogen, mit dem sie bereits vor dem Studium liiert war. Dies „hat sich angeboten, da er in Stadt B aufgewachsen ist und hier schon eine Wohnung hatte“ (B1, Absatz 32).

„Ich wohne mittlerweile mit meinem Freund zusammen. Vorher habe ich zuerst bei meiner Mutter gewohnt und bin an die Uni gependelt, dann habe ich im Studentenwohnheim gewohnt und anschließend in einer 2er-WG. Das war zwar beides ganz nett, aber zweieinhalb Jahre haben gereicht und es war beides auch sehr, sehr klein. (...) Ich bin dann mit meinem Freund zusammengezogen, wir wohnen in Stadt B und ich finde es gut, nicht pendeln zu müssen und in der Unistadt zu wohnen“ (B1, Absatz 31).

Sowohl das Wohnen in einem Studierendenwohnheim als auch das Wohnen in einer Wohngemeinschaft verbindet Annabelle mit beengten Wohnverhältnissen, die wenig Raum zur persönlichen Entfaltung versprechen. Annabelle ist es wichtig in der Nähe der Universität zu wohnen, um nicht pendeln zu müssen. Gemeinsam mit ihrem Freund kann sie diese Wohnvorstellungen realisieren, indem sie gemeinsam mit ihm eine Wohnung in der Stadt B bezieht. Für Annabelle steht diese gemeinsame Wohnung mit dem Partner am Ende einer persönlichen Entwicklung hin zum eigenständigen Erwachsenendasein. Dabei weisen ihre Schilderungen keinen Bezug zum Studium auf und ihre Wohnsituation stellt somit kein Einflussgebiet der rechtswissenschaftlichen Fachkultur dar.

Illusio und Konstruktionsprozesse von etablierten und außenstehenden Studierenden

Einzig der Glaube, dass die Lebensphase des Studiums möglichst mit dem Auszug bei den Eltern und den damit hinzugewonnen Möglichkeiten zur persönlichen Entfaltung zusammenfallen sollte, kann für die Fachkultur B als eine *illusio* für den Aspekt des Wohnens festgeschrieben werden. Dabei kann das Wohnen in der Fachkultur B unter den Forschungspartner*innen nicht als ein deutliches Einflussgebiet der rechtswissenschaftlichen Fachkultur bezeichnet werden, da sich diese Sphäre kaum durch Überschneidungen mit der Fachkultur B auszeichnet.

Wohl aber markiert diese *illusio* eine mögliche Trennlinie zwischen etablierten und außenstehenden Studierenden. So dokumentiert das Wohnen bei den Eltern eine eingeschränkte Möglichkeit zur persönlichen Entfaltung und muss von den Forschungspartner*innen in der Fachkultur B regelmäßig und – mit Ausnahme von Aylin – auf Zwänge, die sich aus den Fragen der Studienfinanzierung ergeben, zurückgeführt werden. Dementsprechend besser sind auch in der Fachkultur B Wohnformen angesehen, mit denen die Forschungspartner*innen verdeutlichen können, dass sie mit dem Studium auch in eine neue Lebensphase eingetreten sind.

6.5.2 Studienfinanzierung

Für viele der Forschungspartner*innen verknüpft sich die Frage der Wohnform mit Fragen der Studienfinanzierung. Oftmals entwickelten sich daher in den Gruppendiskussionen Aushandlungsprozesse, die die Themen Wohnen und Studienfinanzierung in ihren Verschränkungen zueinander behandeln. Dies trifft in besonders ausgeprägter Weise auf die Fachkultur B zu.

Da die wirtschaftliche Lage der Studierenden ganz wesentlich durch ihre finanzielle Ausstattung bestimmt wird, erfasst die „Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks“ traditionell Art und Höhe der Einnahmen, mit denen Studierende in Deutschland ihren Jahresunterhalt bestreiten (Middendorff et al. 2017, S. 39). Dabei speisen sich die Budgets der Studierenden meist nicht aus einer, sondern aus mehreren Finanzierungsquellen:

Finanzierungsquelle	Inanspruchnahme in Prozent
Eltern	86
Eigener Verdienst	61
BAföG	25
Zugriff auf Ersparnis	18
Verwandte / Bekannte	19
Waisengeld / Waisenrente	3
Partner*in	1
Stipendium	5
Bildungs- und Studienkredite der KfW	6
Sonstige Kredite von anderen Banken	1
Sonstige Finanzierungsquellen	2

Abbildung 10: Inanspruchnahme unterschiedlicher Finanzierungsquellen zur Studienfinanzierung im Jahr 2016 (Middendorf et al. 2017, S. 39)

Diese Aufstellung macht deutlich, dass Studierende regelmäßig eine Mischfinanzierung für ihren Lebensunterhalt während des Studiums nutzen. Dabei bilden Zuwendungen der Eltern, eigener Verdienst und BAföG die drei bedeutsamsten Finanzierungsquellen. Es fällt auf, dass ein sehr großer Anteil der Studierenden (86 Prozent) während der Zeit des Studiums mindestens einen Teil ihres Lebensunterhaltes durch Zuwendungen der Eltern bestreitet. Damit werden Budget und Lebenssituation von Studierenden weiterhin deutlich durch die finanziellen Möglichkeiten der Eltern bestimmt. Auch Einnahmen aus eigenen Tätigkeiten (61 Prozent) nehmen einen hohen Stellenwert ein. Die Erwerbstätigkeit tritt daher regelmäßig in eine Konkurrenz zum Studium. Beispielsweise weil das Zeitbudget der Studierenden unter anderem zwischen Lernen und Arbeiten aufgeteilt werden muss. An dritter Stelle weist die Studie das BAföG als Finanzierungsquelle der Studierenden aus. BAföG ist die Abkürzung für Bundesausbildungsförderungsgesetz und bezeichnet umgangssprachlich jene staatlichen Geldleistungen, die sich für Studierende aus diesem Gesetz des Sozialgesetzbuches ergeben. Es ist somit im Kontext dieser Studie als

staatliche Unterstützungsform eines Studiums zu betrachten, die in Abhängigkeit der Bedürftigkeit erteilt wird⁶⁰.

Zur Veranschaulichung der Finanzierungsstruktur der monatlichen Einnahmen im Durchschnitt der Studierenden haben Middendorff et al. eine Bezugsgruppe unter den deutschen Studierenden gebildet, die sie als Fokus-Typ⁶¹ bezeichnen. Das monatliche Budget dieser Studierenden setzt sich im Durchschnitt wie folgt zusammen:

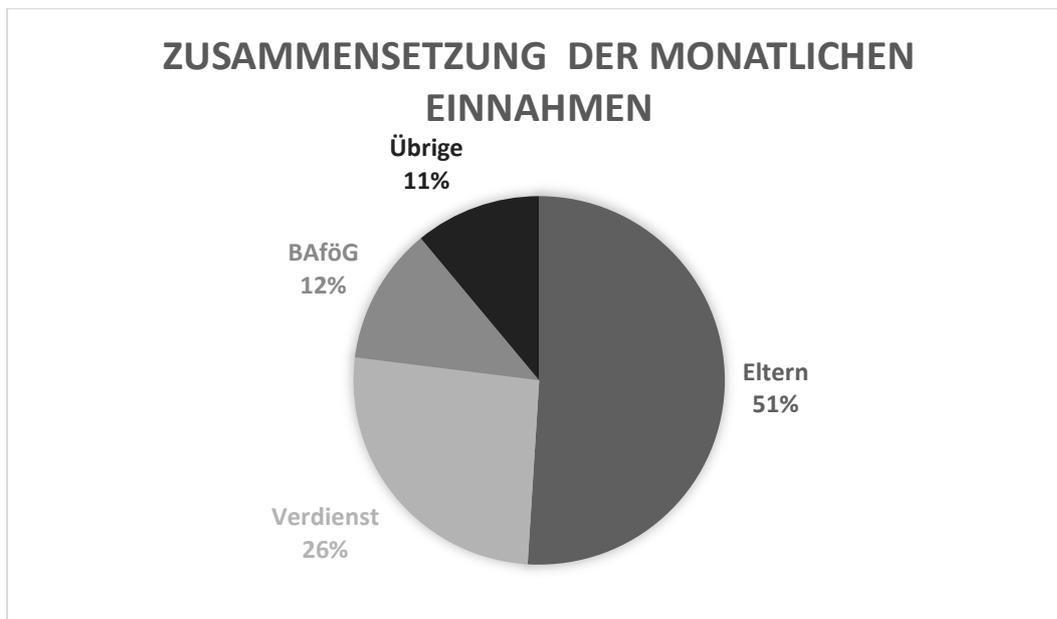


Abbildung 11: Zusammensetzung der monatlichen Einnahmen (eigene Darstellung nach Middendorff 2017, S. 43)

Jedoch werden die drei bedeutsamsten Finanzierungsquellen in sehr unterschiedlicher Weise in Anspruch genommen, wenn man den Blick auf die Ebene der einzelnen Studierenden richtet. Dabei steigt der Anteil der elterlichen Zuwendungen mit der Bildungsherkunft der Eltern und vice versa. Um dies aufzuzeigen, unterscheiden Middendorff et al. vier unterschiedliche Herkunftsgruppen und bezeichnen diese mit niedrig, mittel, gehoben und hoch (Middendorff et al. 2017, S. 27–28). Dann stellen sie für die niedrigste Herkunftsgruppe für die elterlichen Zuwendungen einen Anteil an den monatlichen Einnahmen von 33 Prozent fest, dem 66 Prozent für die höchste Herkunftsgruppe

⁶⁰ Dies gilt, da BAföG nicht nur Studierenden, sondern auch Schüler*innen erteilt werden kann.

⁶¹ Die Bezugsgruppe „Fokus-Typ“ setzt sich zusammen aus Studierenden, die nicht verheiratet sind, allein wohnen bzw. wirtschaften, noch keinen ersten Hochschulabschluss erlangt haben und in einem Vollzeit-Präsenz-Studium eingeschrieben sind. Hierzu zählen auch Studierende, die in einer Wohngemeinschaft leben.

gegenüberstehen (Middendorff et al. 2017, S. 44). Gleichzeitig sinkt der Anteil an BAföG-Leistungen mit ansteigender Bildungsherkunft. So setzen sich die monatlichen Einnahmen von Studierenden aus der niedrigsten Herkunftsgruppe im Schnitt zu 21 Prozent aus dieser staatlichen Unterstützung zusammen, wohingegen es in der höchsten Herkunftsgruppe nur 5 Prozent sind (Middendorff et al. 2017, S. 44). Es wird auch festgestellt, dass Studierende aus der niedrigsten Herkunftsgruppe mit einem Anteil von 30 Prozent mehr durch eigene Verdienste zum Budget beitragen, als dies mit 20 Prozent für die höchste Herkunftsgruppe gilt (Middendorf 2017, S. 44). Weiter weisen Middendorff et al. darauf hin, dass die Finanzstruktur kaum vom Geschlecht der Studierenden abhängt, wohl jedoch von deren Alter: Hier sinkt der Anteil der elterlichen Zuwendungen mit steigendem Alter und gleichzeitig steigt der Anteil des eigenen Verdienstes an (Middendorff et al. 2017, S. 43–44).

Das Studium der Rechtswissenschaft kann als ein besonders kostenintensives Studium aufgefasst werden, da es im Vergleich zu berufsqualifizierenden Bachelorstudiengängen lange dauert (siehe Kapitel 4.1), die Anschaffung eigener Gesetzestexte und Fachliteratur obligatorisch ist (siehe unten) und, wie bereits oben beschrieben, oftmals mit zusätzlichen hohen Kosten beispielsweise für Repetitorien einhergeht (siehe Kapitel 6.4.3).

Auch die Forschungspartner*innen dieser Studie nehmen dabei für ihren Lebensunterhalt meist mehrere Finanzierungsquellen in Anspruch. Dies veranschaulichen die beiden entsprechenden Übersichten zu den Finanzierungsquellen der Forschungspartner*innen in den beiden untersuchten rechtswissenschaftlichen Fachkulturen (siehe unten). Wie sich die Budgets der einzelnen Forschungspartner*innen aus den unterschiedlichen genannten Finanzierungsquellen prozentual oder in Geldbeträgen zusammensetzen, wurde jedoch weder in der Vorab-Umfrage abgefragt noch in den Gruppendiskussion diskutiert.

In den Gruppendiskussionen zeigt sich, dass die einzelnen Finanzierungsquellen einen Einfluss auf die Wahrnehmungen der rechtswissenschaftlichen Fachkulturen haben können und unter den Studierenden mit einem unterschiedlichen Ansehen gewürdigt werden.

Studienfinanzierung in der Fachkultur A

In der Fachkultur A gaben alle Forschungspartner*innen an, mit einem eigenen Verdienst zur Finanzierung ihres Studiums beizutragen. Acht der zehn Forschungspartner*innen werden zudem von ihren Eltern finanziell unterstützt. Eine Person erhält ein Stipendium und eine weitere Person berichtet von einem Bildungskredit, der zur Finanzierung des Studiums aufgenommen wurde. Kein*e Forschungspartner*in erhält BAföG.

Finanzierungsquelle	Inanspruchnahme in Prozent
Eltern	80
Eigener Verdienst	100
BAföG	0
Stipendium	10
Bildungs- und Studienkredite der KfW	10
Sonstige Finanzierungsquellen	0

Abbildung 12: Inanspruchnahme unterschiedlicher Finanzierungsquellen zur Studienfinanzierung unter den zehn Forschungspartner*innen in der Fachkultur A⁶²

Hinsichtlich der Studienfinanzierung fällt in der Fachkultur A speziell in den Diskussionen unter Studierenden aus akademischen Elternhäusern auf (A1 und A2), dass die Finanzierungsquelle der Eltern zwar vielen von ihnen offensteht und genutzt wird, diese jedoch in den Gruppendiskussion selbst kaum ausgehandelt wird und sich diese Finanzierungsform für viele Studierende als Selbstverständlichkeit darzustellen scheint⁶³. Hingegen thematisieren die Studierenden aus nicht-akademischen Elternhäusern offen die finanzielle Unterstützung, die sie von ihren Eltern erhalten oder erhalten haben.

Wie bereits für den Aspekt des Wohnens und der Wohnform des Wohnheims lässt sich für die Fachkultur A feststellen, dass ausgerechnet eine Finanzierungsquelle die Fachkultur A mitprägt, die für die Forschungspartner*innen in der Übersicht der Inanspruchnahme nur einmal genannt wird: das Stipendium.

Ansehen von Finanzierungsquellen – Stipendium versus BAföG

Anton, der in Kapitel 6.5.1 über seine Zeit im Wohnheim berichtet und der sein Studium mittels elterlicher Zuwendungen und eigenen Verdiensten finanziert, kommt erneut auf seine Mitbewohner*innen aus dem Wohnheim zu sprechen, als es in der Gruppendiskussion A1 um das Thema der Studienfinanzierung geht. Hierzu führt er aus:

⁶² Die Finanzierungsquellen „Zugriffe auf Ersparnisse“, „Verwandte/ Bekannte“, „Waisengeld/Waisenrente“, „Partner*in“ und „Sonstige Kredite“ sind dieser Abbildung nicht zu entnehmen, da sie in beiden rechtswissenschaftlichen nicht als Finanzierungsquelle nicht genannt werden.

⁶³ Fünf von sechs Studierenden aus akademischen Elternhäusern geben in der Fachkultur A an, Zuwendungen von den Eltern zu erhalten.

"Ich würde behaupten, dass die Stipendiendichte einfach erschreckend hoch ist (Alexander: „Ja, das stimmt sicherlich“). Speziell unter den Juristen in der (Stadt A). Ich war ja in diesem besagten Wohnheim und dort wohnten sehr viele Juristen. Und auf einen Schlag: Die ersten vier, die ich kennen gelernt habe, sind alle vier für ein Stipendium bei der Studienstiftung vorgeschlagen worden“ (A1, Absatz 232).

Anton vertritt die Einschätzung, dass in der Stadt A viele Studierende der Rechtswissenschaft ihr Studium über ein Stipendium mitfinanzieren. Dabei betont er, dass dieser Trend im Besonderen für die Studierenden der Rechtswissenschaft gilt und sich nicht etwa über alle Studienfächer an der Universität A erstreckt. Er wird in dieser Aussage durch Alexander mit dem Einwurf „Ja, das stimmt sicherlich“ (A1, Absatz 232) bestärkt. Seine Einschätzung fasst Anton in dem Begriff der „Stipendiendichte“ zusammen, die er für seinen Studiengang vermutet. Er fundiert sie mit einer Auffälligkeit, die er bei den ersten vier Kontakten, die er im Wohnheim geknüpft hat, wahrgenommen hat. Denn diese wurden „alle vier“ für ein Stipendium bei der „Studienstiftung“ – hier verwendet als Kurzform für die „Studienstiftung des Deutschen Volkes“ – empfohlen. Aus diesem Befund schließt er nun auf die Gesamtheit der Studierenden der Rechtswissenschaft an der Universität A und vermutet, dass die Finanzierungsquelle eines Stipendiums vielen Studierenden in der Fachkultur A offensteht.

Er wiederholt den Begriff der „Stipendiendichte“ im Zuge seiner Ausführungen mehrmals (A1, Absatz 232, 234, 236) und verdeutlicht so die Bedeutung, die er ihm beimisst.

"Das finde ich schon erschreckend. Also, was heißt ‚erschreckend‘. Auf der anderen Seite ist diese Stipendiendichte halt schon ziemlich witzig, cool und erstaunlich. Ich hatte mir das eben vorher nicht so krass vorgestellt. Dass gefühlt jeder zweite für ein Stipendium vorgeschlagen wird" (A1, Absatz 234).

Weiter beschreibt er die Stipendiendichte als „erschreckend hoch“ und stellt diese Beschreibung mit „ziemlich witzig“, „cool“ und „erstaunlich“ in einen Gegensatz. Die Verwendung „erschreckend hoch“ verdeutlicht den hohen Konkurrenzdruck, den Anton in seiner Fachkultur wahrnimmt (siehe Kapitel 6.3.2 und unten). Die Beschreibungen „witzig“, „cool“ und „erstaunlich“ dokumentieren hingegen ein hohes Prestige, das sich für Anton an die Finanzierungsquelle eines Stipendiums knüpft.

Auch offenbaren seine Ausführungen eine Vorstellung von Stipendien, die eine Form der Begabtenförderung darstellen und die im Gegensatz zu einer Vorstellung von Stipendien als eine Form des Nachteilsausgleichs betrachtet werden können. So berichtet er explizit von Studierenden, die der „Studienstiftung“ vorgeschlagen wurden. Diese Stiftung

„fördert Studierende, deren Begabung und Persönlichkeit besondere Leistungen im Dienst der Allgemeinheit erwarten lassen“ (Studienstiftung). In diese Studierenden wird die Hoffnung gelegt, dass sie später „die Gesellschaft dabei auf vielfältige Weise prägen und gestalten“ (Studienstiftung). Ein Stipendium bei dieser Stiftung erhält laut Anton, wer aufgrund von herausragenden schulischen Leistungen aufgefallen ist. So beschreibt er das Auswahlverfahren wie folgt:

„Es gibt ja dieses System, dass der Beste des Jahrgangs, der das beste Abitur geschrieben hat, dass der dann diesem Auswahlverfahren der Studienstiftung vorgeschlagen wird. Und meine Mitbewohner waren eben alle vorgeschlagen worden. Das fand ich schon ziemlich krass. Weil das bedeutet, die haben alle jeweils das beste Abitur ihres Abi-Jahrgangs geschrieben“ (A1, Absatz 232).

Anton inszeniert die Fachkultur A in seiner Erzählung zur Finanzierungsquelle der Stipendien so zu einem elitären Ort. Da diese Finanzierungsquelle in seiner Erzählung nur Studierenden offensteht, die bereits hohe Bildungserfolge in der Schule aufzuweisen hatten und gleichzeitig sehr häufig in der Fachkultur A vertreten sind, ergibt sich das Bild eines Studiengangs, der ausschließlich von Jahrgangsbesten besucht wird. Mit seiner Darstellung der Studienfinanzierung über Stipendien bildet Anton die Fachkultur A als einen Ort ab, der durch besonders leistungsstarke ehemalige Schüler*innen geprägt wird. Somit eignet sich diese Art der Studienfinanzierung für Anton, um zu verdeutlichen, dass unter den Studierenden der Rechtswissenschaft ein elitäres Selbstverständnis besteht, zu den Besten und Ausgewählten zu zählen. Dieses Selbstverständnis schließt auch jene Studierende ein, die wie er kein Stipendium erhalten. Denn ihr Notendurchschnitt und ihre Ambitionen haben sie immerhin in die Lage gebracht, sich mit den Jahrgangsbesten und potenziellen Stipendiat*innen zu messen. So profitieren sie in Erzählungen wie der aufgeführten von jenem Glanz, der von einer „Stipendiendichte“ ausgeht.

Nach Antons Ausführungen bringt sich Amadeus in die Diskussion ein und setzt Anton seine eigenen Wahrnehmungen mit folgenden Worten entgegen:

"Also, meine besten Freunde aus dem Studium sind alle BAföG (Anton und Alexander lächeln sich zu). (...) Also, von daher kann ich da nicht mitreden" (A1, Absatz 238).

Im Gegensatz zum Stipendium handelt es sich bei BAföG um eine Studienfinanzierungsform, die nicht der Begabtenförderung, sondern der Chancengleichheit im Bildungswesen dient. Der grammatikalisch falsche Satzbau „Meine (.) Freunde (.) sind alle BAföG“ steht im Kontrast zur eloquenten Wortschöpfung der „Stipendiendichte“. Sie markiert diese

Finanzierungsquelle als einen stigmatisierenden Zustand, in dem sich jene Studierende befinden, die auf Grund ihrer familiären Herkunft oder sozialen Lage ihren Anspruch auf staatliche Unterstützung nutzen. Im parasprachlichen Austausch und in der Geste des Zulächelns ist an dieser Stelle der Gruppendiskussion zwischen Anton und Alexander eine deutliche Übereinkunft in der Geringschätzung von Studierenden herauszulesen, die ihr Studium mit BAföG finanzieren. Der parasprachliche Vorgang des verbrüdernden Zulächelns trägt an dieser Stelle der Gruppendiskussion dazu bei, dass die Ausführungen des Mitdiskutanten Amadeus ins Stocken geraten und er schließlich zu der Einschätzung gelangt, „nicht mitreden“ zu können. Obwohl ich mich zuvor explizit nach anderen Finanzierungsformen als der des Stipendiums erkundige (A1, Absatz 237) und somit zu Ausführungen zu anderen Finanzierungsquellen im Studium auffordere, wird eine Erzählung zur Finanzierungsquelle durch das BAföG in diesem Moment der Gruppendiskussion durch einen parasprachlichen Einschnitt abgebrochen. BAföG markiert für Anton und Alexander in diesem Moment der Gruppendiskussion eine Form der Studienfinanzierung, die signalisiert, dass den Empfänger*innen die Finanzierung über ein Stipendium, das nach vorangegangenen Leistungserfolgen vergeben wird, nicht offensteht. Diese Studierenden passen nicht zu dem elitären und leistungsorientierten Selbstverständnis der Studierenden, mit denen sich Anton und Alexander im Wohnheim oder bei Moot-Courts gerne umgeben.

Arbeiten als studentische Hilfskraft – „Man verliert den Überrespekt“

Die Arbeit als studentische Hilfskraft stellt in der Fachkultur A eine Finanzierungsquelle aus eigenen Verdiensten dar, die direkte Bezüge zwischen Studienfinanzierung und der rechtswissenschaftlichen Fachkultur sowie speziell der akademischen Kultur unter den Lehrenden sichtbar macht.

So begründet Anton sein gutes Verhältnis zu den Professor*innen damit, dass er „auch immer am Lehrstuhl gearbeitet hat“ (A1, Absatz 177). Diese Arbeit als studentische Hilfskraft gestattet es ihm, ein persönlicheres Verhältnis zu Professor*innen aufzubauen, als es anderen Studierenden möglich ist.

„Es sind halt zwei Rollen, die die Professoren da spielen. Meinen Chef, den habe ich auch privat gut (...) kennengelernt. Über Lehrstuhlausflüge und solche Dinge und dann verliert man auch so ein bisschen diesen Überrespekt, also diese Angst vor dem Kontakt. Weil man feststellt, das sind auch ganz normale Menschen und die regen sich auch mal auf, machen Blödsinn oder machen auch mal irgendwelche Fehler“ (A1, Absatz 177).

In dem Bild der zwei Rollen der Professor*innen dokumentiert sich, dass Anton durch die Arbeit als studentische Hilfskraft in der privilegierten Position ist, die Arbeit der Professor*innen aus zwei unterschiedlichen Perspektiven kennenzulernen, zum einen als Student und zum anderen als studentische Hilfskraft. Darüber hinaus gibt Anton an, seinen „Chef“ auch „privat gut“ kennen gelernt zu haben und verweist damit auf eine Sphäre des persönlichen Umfelds von Lehrenden, das von den beiden erstgenannten Rollen nochmals abzugrenzen ist. Diesen persönlichen Kontakt beschreibt Anton als außergewöhnlich und weist darauf hin, dass dieser Kontakt studentischen Hilfskräften von anderen Professor*innen nicht gewährt wird (A1, Absatz 177). Dieser private Kontakt, wie auch das Verhältnis zum Professor als „Chef“, markieren eine verminderte Distanz zur Professor*innenschaft. Während sich die übliche Position der Studierenden – wie in Kapitel 6.3.1 beschrieben – durch eine deutliche, oftmals gar räumliche Ferne auszeichnet, charakterisiert sich die Position der studentischen Hilfskräfte durch eine spürbare Nähe zu den Professor*innen. Dadurch konnte Anton einen allzu großen Respekt vor den Professor*innen ablegen. Er empfindet sich selbst ihnen gegenüber als ebenbürtig, indem er sie als „normale Menschen“ (A1, Absatz 177) bezeichnet.

Diese Studienfinanzierung über einen eigenen Verdienst als studentische Hilfskraft dient Anton nicht nur als Finanzierungsquelle. Die Arbeit als studentische Hilfskraft eröffnet Anton einen Blick hinter die Fassade der Fakultät und sie ermöglicht ihm, an der akademischen Kultur der Lehrenden zu partizipieren. So fungiert Anton als studentische Hilfskraft gewissermaßen als Transmitter zwischen der akademischen Kultur der Lehrenden und der rechtswissenschaftlichen Fachkultur unter den Studierenden. Für Anton stellt diese Tätigkeit gleichzeitig eine Möglichkeit dar, sich Fähigkeiten anzueignen, die seinem eigenen Studienerfolg zuträglich sind. Dazu kann beispielsweise ein souveräner Umgang mit Professor*innen und ein selbstbewusstes Auftreten in Lehrveranstaltungen zählen.

Unter Druck – Zuwendungen der Eltern

Die finanziellen Zuwendungen durch die Eltern bleiben in den Gruppendiskussionen A1 und A2 unerwähnt. In der Gruppendiskussion A3 unter Studierenden aus nicht-akademischen Elternhäusern werden sie hingegen deutlich thematisiert. Hier zeigt sich, dass mit dieser Finanzierungsquelle ein großer Druck auf die betroffenen Studierenden im Hinblick auf den Studienerfolg lasten kann.

So erlebt Nora das Studium als eine finanzielle Belastung, sowohl für sich selbst als auch für ihre Eltern. Um von der guten Reputation der Universität A profitieren zu können, der für ihre Wahl des Studienortes entscheidend war (siehe Kapitel 6.2.1 und 6.2.2), ist sie zu zusätzlichen Anstrengungen gezwungen. Nora geht deswegen unter anderem den Kompromiss ein, mit ihrem Lebenspartner eine Wohnung außerhalb der Stadt A zu beziehen, weil dies mit geringeren Kosten verbunden ist als eine Wohnung in der Nähe der Universität (siehe Kapitel 6.5.1).

Obwohl sie neben dem Studium erwerbstätig ist, ist sie auf finanzielle Zuwendungen der Eltern angewiesen. Zu diesen Zuwendungen führt sie aus:

„Ich gehe davon aus, dass die finanzielle Situation bei Eltern, die studiert haben, besser ist als bei meinen. Und ich denke, je mehr die Eltern verdienen, desto leichter fällt es ihnen auch, ihre Kinder zu unterstützen. Ich bekomme von meinen Eltern genau den niedrigsten BAföG-Satz. Und ich denke, andere kriegen da doch deutlich mehr. Und das ist manchmal echt hart. Vor allen Dingen, wenn man sich Gesetzestexte kaufen muss, die Wohnungsmiete zahlen muss und vielleicht noch ins Repetitorium will“ (A3, Absatz 145).

Nora zeigt sich hier als eine Studentin, die die Einschätzung vertritt, dass Personen mit einem abgeschlossenen Studium mehr verdienen als Menschen ohne Studienabschluss. Daraus schlussfolgert sie, dass Studierende aus akademischen Elternhäusern mehr Zuwendungen von den Eltern erhalten als Studierende aus nicht-akademischen Elternhäusern.

Noras Eltern orientieren sich bei der Unterstützung ihrer Tochter an den Sätzen des Bundesausbildungsförderungsgesetzes. Den Betrag, der sich daraus ergibt, empfindet Nora als zu gering, um die anfallenden Kosten im rechtswissenschaftlichen Studium gut bestreiten zu können. Mit dem Hinweis auf den Bedarf an Gesetzestexten und den Kosten für ein Repetitorium weist sie auf Kosten hin, die dem Studium der Rechtswissenschaften direkt zuzurechnen sind und dieses, speziell hinsichtlich der Kosten für ein Repetitorium, von anderen Studiengängen unterscheiden.

Die strikte Orientierung der elterlichen Zuwendungen am niedrigsten BAföG-Satz ergibt sich aus dem Umstand, dass Noras Vater sie nicht freiwillig unterstützt, sondern zu Unterhaltszahlungen verpflichtet wurde (A3, Absatz 166). Dabei berichtet Nora weiter, dass sich dadurch der Unterstützungszeitraum, der für ihren Vater bindend ist, auf die Regelstudienzeit beschränkt. Diese Konstellation setzt Nora unter Druck, da sie selbst die

Einschätzung vertritt, dass das Studium der Rechtswissenschaft an der Universität A nicht in dieser Regelstudienzeit zu schaffen ist. So führt sie aus:

„Also, inzwischen darf ich nicht mehr scheitern. (...) Also, in der Regelstudienzeit muss ich das über die Bühne bringen. Das ist jetzt kein weibliches Anspruchsdenken ((alle lachen)). Das ist nicht mal ein direkter Anspruch, den mein Vater an mich stellt. Sondern ich darf nicht scheitern, da er mir sonst den Unterhalt streicht, wenn ich zu lange studiere. Und ich weiß, dass ich das nicht packe, wenn ich nebenher viel arbeiten muss“ (A3, Absatz 166).

Das Gefühl, „nicht mehr scheitern“ zu dürfen, markiert den enormen Druck, der sich aus dieser spezifischen Studienfinanzierung für Nora ergibt. Auf die besondere Ernsthaftigkeit weist sie hin, indem sie Fragen der Studienfinanzierung von einem „weiblichen Anspruchsdenken“ abgrenzt. Nora hat sich während der gesamten Gruppendiskussion gegenüber den drei männlichen Diskussionsteilnehmern als eine äußerst ehrgeizige Studentin präsentiert. Mit diesem selbstironischen Kommentar stellt sie sicher, dass ihre Diskussionspartner ihre Angst vor dem Scheitern nicht mit ihrem zielstrebigem Charakter oder weiblichen Geschlecht begründen. Vielmehr weist sie darauf hin, dass ihr Vater selbst einem erfolgreichen Studienabschluss in der Regelstudienzeit in der Sache keine Bedeutung beimisst. Er ist lediglich aufgrund der finanziellen Last, die das Studium der Tochter für ihn bedeutet, an einem möglichst baldigen Studienende interessiert. Nora markiert eindeutig Fragen der Studienfinanzierung als ursächlich für den Erfolgsdruck, der auf ihr lastet. Dabei gibt sie zu bedenken,

„dass es schon ziemlich unwahrscheinlich und unrealistisch ist, das Studium in der Regelstudienzeit zu schaffen, hier in (Stadt A)“ (A1, Absatz 168).

Somit vertritt sie selbst die Einschätzung, dass sie gegen Ende ihres Studiums keine Zuwendungen von ihren Eltern erhalten wird und in der Abschlussphase somit ihre Studienfinanzierung selbstständig bewältigen muss.

Auch Nesim verbindet die Zuwendungen seiner Eltern für sein Studium als zusätzlichen Druck, der sich auch in seinem Fall in eine Furcht zu scheitern überträgt. Dabei unterstützen ihn seine Eltern, im Gegensatz zum Vater von Nora, auf freiwillige und gutmütige Art und Weise. Trotzdem bringt sich Nesim wie folgt in die Diskussion ein:

„Ich darf nicht scheitern. Mein Vater hat immer so viel Geld investiert. Meine ganze Familie hat sehr viel Geld in mein Studium investiert. Ich habe mich nie um irgendetwas kümmern müssen. Und obwohl meine Eltern nie viel Geld hatten, hat mein Vater immer gesagt: ‚da ich nicht

studieren gehen durfte oder nicht zur Schule gehen durfte, musst du das jetzt auf jeden Fall schaffen“ (A3, Absatz 147).

Im Gegensatz zu Nora, deren Vater einem erfolgreichen Studienabschluss gleichgültig gegenübersteht, haben Nesims Eltern hohe Erwartungen an seinen Studienerfolg, der sich in ihrer Unterstützung bei der Studienfinanzierung begründet und ihn zusätzlich belastet. Da Nesims Eltern beide nicht studiert haben, investieren sie in die Hochschulbildung ihres Sohnes. Für Nesim versinnbildlicht die Studienfinanzierung seiner Eltern ihre Erwartung, die Bildungsgeschichte seiner Familie durch ein erfolgreiches Studium der Rechtswissenschaft weiter zu einer Geschichte des Bildungsaufstieges werden zu lassen⁶⁴.

Illusio und Konstruktionsprozesse von etablierten und außenstehenden Studierenden

Für die Studierenden aus akademischen Elternhäusern muss in der Fachkultur A das Sprichwort „Über Geld spricht man nicht“ in „Über das Geld der Eltern spricht man nicht“ umgewandelt werden. In den Gruppendiskussionen lassen sie diese Finanzierungsquelle konsequent und gänzlich außen vor, obwohl sie diese in der Vorab-Online-Umfrage als Form ihrer Studienfinanzierung angegeben haben. Darin dokumentiert sich der gemeinsame Glaube unter ihnen, diese Unterstützung mit großer Selbstverständlichkeit entgegen nehmen zu können, ohne darüber in der Situation der Gruppendiskussion miteinander in den Austausch zu gehen. Hingegen zeigt sich in der Gruppendiskussion unter Studierenden aus nicht-akademischen Elternhäusern, welche Konsequenzen sich aus dieser Form der Studienfinanzierung ergeben können. Diese Konsequenzen scheinen den Studierenden aus akademischen Elternhäusern insofern nicht bewusst, als dass sie keine Empathie dafür zeigen.

Aus den Diskussionsbeiträgen der Studierenden aus akademischen Elternhäusern lassen sich jene Studierende als etablierte Studierende herauslesen, die über eine prestigeträchtige Finanzierungsquelle für ihr Studium verfügen. Somit begünstigen es im Besonderen die Finanzierungsformen des Stipendiums und der Arbeit als Studentische Hilfskraft in der Fachkultur A, als etablierte*r Studierende*r zu gelten. Dies kann im Falle des Stipendiums mit der hohen Leistungsbereitschaft, die diesen Studierenden zugesprochen wird,

⁶⁴ Da Nesim bereits einen Studienabschluss in einem regionalwissenschaftlichen Studienfach erlangt hat, markiert die Aussicht auf ein abgeschlossenes Studium der Rechtswissenschaft auch die hohe Stellung, die dieses Fach im Fächerkanon der Studienfächer einnimmt.

und im Falle der Studentischen Hilfskräfte mit den exklusiven Einblicken in die akademische Kultur der Professor*innen begründet werden.

Im Gegensatz dazu werden Studierende, die ihr Studium über BAföG-Bezüge finanzieren, speziell in der Gruppendiskussion A1 als außenstehend markiert, da sie nicht dem elitären Selbstverständnis der Diskutanten dieser Diskussion entsprechen. Somit sind Studierende die in der Fachkultur A auf diese Finanzierungsquelle angewiesen sind, einer hohen Gefahr ausgesetzt als außenstehende Studierenden zu gelten.

Studienfinanzierung in der Fachkultur B

In der Fachkultur B gaben neun der zwölf Forschungspartner*innen an, mit einem eigenen Verdienst zur Finanzierung ihres Studiums beizutragen. Acht der zehn Forschungspartnerinnen werden von ihren Eltern finanziell unterstützt. Drei Personen erhalten BAföG. Eine Person finanzierte sich das Studium über ein Stipendium mit. Eine weitere Person gibt an, einen Bildungskredit zur Finanzierung des Studiums aufgenommen zu haben. Zwei Personen nennen zudem weitere sonstige Finanzierungsquellen.

Finanzierungsquelle	Inanspruchnahme in Prozent
Eltern	67
Eigener Verdienst	75
BAföG	25
Stipendium	8
Bildungs- und Studienkredite der KfW	8
Sonstige Finanzierungsquellen	17

Abbildung 13: Inanspruchnahme unterschiedlicher Finanzierungsquellen zur Studienfinanzierung unter den zwölf Forschungspartner*innen in der Fachkultur B

Bedingungslos oder an Voraussetzungen geknüpft – Zuwendungen durch die Eltern

Im Vergleich zur Fachkultur A fällt in der Fachkultur B eine größere Offenheit auf, über die finanziellen Zuwendungen der Eltern zu diskutieren. Diese Bereitschaft steht in einem deutlichen Gegensatz zu jenen Studierenden in der Fachkultur A, die zwar in der Online-Vorab-Umfrage auf die Unterstützung durch ihre Eltern hingewiesen haben, sie in den

Gruppendiskussionen jedoch als eine ihrer Finanzierungsquellen unerwähnt lassen und stattdessen von ihren weiteren Finanzierungsquellen berichten (siehe oben).

Für die Fachkultur B ist besonders auffällig, dass sich Fragen der Studienfinanzierung regelmäßig mit dem Aspekt des Wohnens verknüpfen (siehe Kapitel 6.5.1). Neben einer Reihe von Studierenden, die den Verbleib im Elternhaus oder die Wahl der günstigen Wohnform der Wohngemeinschaft mit deren niedrigen finanziellen Kosten begründen, weist Aylin umgekehrt dem Verbleib im Elternhaus finanzielle Vorzüge zu, die über die niedrigen Wohnkosten hinausgehen beziehungsweise gerade durch sie resultieren:

„Ich bin da schon recht dreist. Also, mein Studium finanziert mein Vater. Ich verursache ja keine Kosten in dem Sinne. Wie beispielsweise meine Schwester, die in (Stadt X) zur Miete wohnt. Deswegen kriege ich dann halt hier mein normales Taschengeld, das nehme ich für private Dinge. Und wenn ich Bücher brauche oder so, dann gehe ich immer zu Papa und sage ‚Papa, Papa, ich brauche Geld‘ und der gibt mir das dann auch“ (B1, Absatz 132).

Aylin ist sich darüber bewusst, dass im Rahmen eines Studiums regelmäßig hohe Wohnkosten anfallen. Für diese würden in ihrem Falle ihre Eltern beziehungsweise ihr erwerbstätiger Vater aufkommen. So wie er es auch im Fall der Schwester von Aylin tut (B1, Absatz 199). Diese Diskrepanz in der Studienfinanzierung zwischen sich und ihrer Schwester macht sich Aylin nun zu Nutze, indem sie die Nähe zu ihren Eltern regelmäßig zum Anlass nimmt, finanzielle Unterstützung für ihr Studium zu erfragen. Dabei verweist sie auf Anschaffungen, die in einem direkten Kontext mit dem Studium stehen. Sie kokettiert dabei mit ihrem kindlich-mädchenhaften Auftreten, das sie einsetzt, um ihren Vater von ihren finanziellen Bedürfnissen zu überzeugen. Darin zeigt sich einerseits ein deutliches Abhängigkeitsverhältnis zu den Eltern, andererseits jedoch auch eine bequeme Art und Weise der Studienfinanzierung. Es verwundert daher nicht, dass ihr auch die Finanzierungsquelle BAföG als wenig sachdienlich erscheint:

„Ich habe auch ein halbes Jahr BAföG bezogen. Allerdings waren das dann nur 50 Euro im Monat. Dann habe ich mir gedacht: ‚Die 50 Euro bekomme ich von meinem Papa auch so, warum soll ich dann jetzt Schulden machen?‘“ (B1, Absatz 132).

Auch wenn sie mit ihrem BAföG-Anspruch einen kleinen Teil der finanziellen Last von ihren Eltern nehmen könnte, verzichtet sie auf diese Möglichkeit mit dem Hinweis, dass ihr diese finanziellen Mittel ohnehin über den Vater zugänglich sind und ihr damit eine Finanzierungsquelle offensteht, die nach dem Studium keine Rückzahlungen erfordert.

Dieser Einblick in die Studienfinanzierung von Aylin steht in einem deutlichen Gegensatz zu den Voraussetzungen, die Agnes' Eltern an ihre finanzielle Unterstützung im Studium knüpfen:

„Also, ich habe das Glück, dass meine Eltern was zu meinem Studium hinzugeben. Also, die überweisen einen festen Betrag jeden Monat. Das machen sie aber auch nur unter der Bedingung, dass ich trotzdem arbeiten gehe. Würde ich nicht arbeiten gehen, würde ich null Euro von denen kriegen. Also, wir haben da eine ziemlich strikte Regelung. Und mit dieser Kombination kann ich mir das Studium eben finanzieren. Auch weil ich leider kein BAföG kriege und von daher darauf angewiesen bin. Ich habe einen Nebenjob und gebe noch einem Schüler Nachhilfe. So kann ich mir dann das Studium finanzieren. Jura ist einfach auch ein ziemlich teurer Studiengang mit diesen ganzen blöden Büchern“ (B4, Absatz 274).

Zu Beginn ihrer Ausführung markiert Agnes es als großes Glück, dass es die finanzielle Situation ihrer Eltern zulässt, sie bei ihrem Studium der Rechtswissenschaft finanziell zu unterstützen. Agnes wirkt für diese Unterstützung dankbar und empfindet sie nicht als selbstverständlich. Im Gegensatz zu Aylin ist die finanzielle Unterstützung ihrer Eltern jedoch nicht bedingungslos, sondern an eine gewisse Voraussetzung geknüpft.

In dieser Voraussetzung artikuliert sich eine klare Anspruchshaltung der Eltern gegenüber ihrer Tochter. Sie knüpfen ihre finanziellen Zuwendungen an eine eigene Erwerbstätigkeit ihrer Tochter. Anders als bei Aylin charakterisiert sich so das Verhältnis zu den Eltern als weniger abhängig und Agnes präsentiert sich so als Studentin, die ihr finanzielle Situation teilweise bereits selbst zu verantworten hat. Dies gilt auch, wenn Agnes deutlich macht, dass ihr nur die Kombination aus finanziellen Zuwendungen der Eltern und zwei eigenen Tätigkeiten ermöglicht, sich das Studium zu finanzieren. Dabei weist sie auf die Finanzierungsquelle des BAföG hin und macht mit Bedauern deutlich, dass sie auf diese Form der Studienfinanzierung keinen Anspruch hat. Im Gegensatz zu der Diskussion A1 in der Fachkultur A stellt das BAföG in dieser Diskussion keine Finanzierungsquelle dar, die mit einem Stigma belegt ist. Abschließend verweist sie auf die Kosten für Bücher, die im rechtswissenschaftlichen Studium im Vergleich zu anderen Fächern besonders hoch ausfallen und markiert so einen hohen Finanzierungsbedarf aus den spezifischen Ansprüchen des Fachs heraus.

Ähnlich wie oben bereits Aylin erläutert auch Adrian seine Studienfinanzierung ausgehend davon, dass er nach wie vor bei seinen Eltern wohnt:

„Ich habe das Glück, bei mir hat sich nicht viel geändert. Ich wohne zu Hause, ich habe keine Mehrausgaben. Ich habe jetzt hier auch einen Job an der Uni. Ich verdiene so mein Geld für meine persönlichen Sachen. Aber ich kann sagen, ich leiste mir nicht viel. Ich spare das eher. Ich habe das Glück, dass ich davon nicht viel ausgeben muss“ (B4, Absatz 285).

Aufgrund des Verbleibs im Elternhaus weist Adrian dem Studium der Rechtswissenschaft keine zusätzlichen Kosten zu. Diese ergäben sich für ihn ausschließlich im Falle eines Wechsels der Wohnform. Adrian geht einer eigenen Tätigkeit nach und hat die Möglichkeit, diesen Verdienst zur Selbstverwirklichung zu nutzen. Dabei präsentiert er sich als anspruchlos und weist darauf hin, dass er diese Einnahmen meist für spätere Ausgaben verwahrt. In seiner abschließenden Aussage, nicht viel ausgeben zu müssen, dokumentiert sich, dass die finanziellen Zuwendungen seiner Eltern für seinen üblichen Lebensunterhalt und zur Finanzierung seines Studiums ausreichen. Dies bestätigt er auch mit seiner folgenden Aussage:

„Ich kriege eigentlich alles. Ich kann das sehr gut nachvollziehen, wie schwierig das für Leute sein mag, bei denen das anders ist, die nicht in so einer glücklichen Lage sind wie ich“ (B4, Absatz 285).

Adrian versteht sich selbst als Student in einer privilegierten finanziellen Lage. Gleichzeitig präsentiert er sich als empathisch jenen Studierenden gegenüber, die sich in einer weniger privilegierten Lage befinden. Darin verdeutlicht sich erneut eine bewertungsfreie Einstellung gegenüber allen Studierenden, die andere Finanzierungsquellen als die Unterstützung durch die Eltern zur Finanzierung ihres Studiums heranziehen. Lediglich der Finanzierungsquelle der eigenen Verdienste weist er Nachteile für das Studium zu:

„Und man sollte so ein Studium ja auch nicht allzu sehr in die Länge ziehen. Das sieht ja hinterher ein bisschen bescheiden aus, wenn man dann zehn Jahre studiert hat. Was aber eben nicht daran lag, dass man das nicht schneller hinkommen hätte, sondern einfach, weil man es nicht schneller konnte, weil man sich noch nebenbei ein ganzes Leben finanzieren musste“ (B4, Absatz 285).

Gedanklich versetzt Adrian sich in die Lage jener Studierenden, die zur Studienfinanzierung auf eine eigene Erwerbstätigkeit angewiesen sind. Dieser Finanzierungsquelle hält er entgegen, dass sie dem Vorankommen im Studium im Wege stehen. Eine durch sie verlängerte Studiendauer zeigt sich für ihn in Nachteilen, mit denen diese Studierende im Anschluss ihres Studiums auf dem Arbeitsmarkt konfrontiert werden. Dabei sieht er die Gefahr, dass ein langes Studium als selbstverschuldet interpretiert wird, obwohl es den Nöten der Studienfinanzierung zuzurechnen ist.

„Daumen drücken“ – Studienfinanzierung ohne elterliche Zuwendungen

In der Gruppendiskussion B3 treffen mit Norman und Nino – beide aus nicht-akademischen Elternhäusern – zwei Studierende aufeinander, die sich ihr Studium ohne finanzielle Unterstützung durch die Eltern finanzieren. Nino hat die Wahl seiner Wohnform mit dem Wunsch nach Emanzipation und Unabhängigkeit von der Mutter begründet. Dabei hat er den Auszug als eine eigene Entscheidung dargestellt (siehe Kapitel 6.5.1). In Bezug auf die Studienfinanzierung macht er klar, dass er von seiner Mutter keine finanzielle Unterstützung zu erwarten hat. Anders als die Wahl seiner Wohnform stellt sich seine finanzielle Situation durch einen sehr geringen Handlungsspielraum dar. So berichtet er von der Reaktion seiner Mutter, als er ihr von seinem Wunsch berichtete, Rechtswissenschaft studieren zu wollen:

„Da habe ich von ihr keinen Gegenwind bekommen. Sie hat nicht gesagt: ‚Gehe mal lieber arbeiten‘ oder ‚mach lieber eine Ausbildung‘. Sie meinte nur, ‚wenn du das willst, dann mach das. Ich drücke dir die Daumen‘. Da war für mich aber klar, dass sie mich nicht finanziell unterstützen kann, so wie es ja andere Eltern stark machen. Mir war das schon vor dem Studium klar, dass das in meinem Fall nicht geht. Und das möchte ich auch gar nicht. Ich bin einfach nicht der Typ, der sowas gerne annimmt“ (B3, Absatz 150)

In seinem Hinweis, dass sein Studienwunsch von der Mutter nicht in Abrede gestellt wurde, dokumentiert sich, dass Nino eine negative Reaktion seiner Mutter durchaus für möglich gehalten hätte. Gleichzeitig gibt er mit den beiden Sätzen „Gehe mal lieber arbeiten“ und „Mach lieber eine Ausbildung“ zwei Floskeln wieder, die in nicht-akademischen Herkunftskulturen gerne als Gegenargumente zum Studium aufgeführt werden. Ninos Mutter reagiert hingegen aufgeschlossen und bietet ihre Unterstützung an. Dabei gibt Nino die Redensart des Daumendrückens wieder und verweist damit auf eine moralische Unterstützung der Mutter, die jedoch sehr unkonkret ausfällt und auf die Grenzen dieser Unterstützung verweist. Nino stellt in seiner Erklärung daher auch klar, dass seine Mutter nicht über die finanziellen Ressourcen verfügt, ihn bei seinem Studium finanziell zu unterstützen. Darüber, dass dies bei anderen Studierenden durchaus üblich ist, ist sich Nino jedoch sehr bewusst.

Im Anschluss relativiert er die Bedeutung der finanziellen Situation seiner Mutter für sich und sein Studium. Dies geschieht, indem er darauf hinweist, sich ohnehin keine finanzielle Unterstützung durch seine Mutter zu wünschen, da diese Form der Studienfinanzierung nicht seinem Selbstverständnis entspricht, eigenständig sein zu wollen. Ninos Erzählung markiert den größten Gegensatz zu jener großen Selbstverständlichkeit, mit der

die Studierenden aus akademischen Elternhäusern in der Fachkultur A elterliche Zuwendungen empfangen.

Nino kann seinen Lebensmittelpunkt nicht an dem Studium ausrichten. Er wohnt nicht in der Stadt B, sondern in einem etwas entfernten Ort und begründet dies wie folgt:

„Ich wohne dort, weil ich dort arbeite und auch schon vor dem Studium dort gearbeitet habe. Und ich immer noch einigermaßen gut zur Uni pendeln kann“ (B4, Absatz 36).

Somit steht die Studienfinanzierung durch den eigenen Verdienst im Fall von Nino einer Partizipation am studentischen Leben und der rechtswissenschaftlichen Fachkultur entgegen. Sein Lebensmittelpunkt richtet sich vielmehr an jenem Ort aus, der ihm das Studium finanziell ermöglicht. Dass dies nicht nur die Beteiligung am sozialen Leben unter den Studierenden erschwert, sondern auch seinem Vorankommen im Studium, wird durch folgenden Diskussionsauszug deutlich:

„Die ersten Semester bin ich halt viel arbeiten gegangen. Dadurch habe ich auch sehr viel Zeit verloren. Ich habe teilweise drei Jobs neben dem Studium gemacht. Da hat mir einfach die Zeit zum Lernen gefehlt. Ich war dann abends zu fertig und zu müde zum Lernen. Jetzt habe ich aber die Reißleine gezogen. Ich habe mir gesagt: ‚Jetzt bin ich schon im höheren Semester, jetzt fehlt mir auch nicht mehr viel, jetzt mach ich das fertig und sehe, dass ich es dann endlich auf dem Papier habe‘“ (B3, Absatz 150).

In dieser Erzählung wird sichtbar, dass es für Nino ein Entwicklungsprozess war, eine Balance zwischen dem Studium und der Studienfinanzierung zu finden. So stellte er mit der Zeit fest, dass sich durch seine Erwerbstätigkeit das Studium verzögert. Erst zu einem fortgeschrittenen Zeitpunkt im Studium verlagert er seinen Aktivitätsfokus von der Erwerbstätigkeit auf das Studium. Diesen Zeitpunkt markiert Nino mit der Selbsteinschätzung, das Studium zeitnah abschließen zu können. Diese Vorgehensweise erinnert an einen Schwimmer, der das letzte Mal Luft holt, um mit letzten Kräften das Bahnende zu erreichen. So ist davon auszugehen, dass sich die letzte Phase des Studiums für Nino als eine finanzielle Durststrecke darstellen wird.

Doch kann sein Mitdiskutant Norman der selbstständigen Studienfinanzierung auch etwas Positives abgewinnen. So sieht darin ein motivierendes Element für das Studium:

„Ich denke, wenn man sich das Studium selbst finanziert, dann motiviert einen das auch. Ich habe selbst einen sehr guten Freund, einen Kommilitonen und der kommt aus einem guten Elternhaus. Der kriegt richtig viel Geld von seinen Eltern. Und der sagt sich ‚Hey, ich will

nicht unbedingt in acht Semestern fertig werden‘ und ruht sich auf dem Geld seiner Eltern aus“ (B3, Absatz 322).

Somit wandelt Norman den Druck der eigenständigen Studienfinanzierung, von dem Nino oben berichtet, in eine positive Motivation um. So geht er davon aus, dass Studierende, die unter diesem Druck stehen, das Studium schneller abschließen, als das für jene Studierende gilt, die ausschließlich von ihren Eltern finanziert werden. So berichtet er von einem Kommilitonen, der so üppig von seinen Eltern finanziell unterstützt wird, dass er laut Ninos Erzählungen kaum noch Anreize sieht, das Studium abzuschließen.

Illusio und Konstruktionsprozesse von etablierten und außenstehenden Studierenden

Die Forschungspartner*innen in der Fachkultur B eint der Glaube, dass es sich bei der Studienfinanzierung um einen Aspekt des Studiums handelt, den es von allen Studierenden zu bewältigen gilt. Dabei teilen sie jedoch ein Bewusstsein darüber, dass sich die Studierenden dabei sehr individuell darin unterscheiden, welche Finanzierungsquellen ihnen hierfür offenstehen. So wird die Studienfinanzierung durch die Eltern als ein großes „Glück“ ausgehandelt oder insofern relativiert, als dass es als eine Finanzierungsquelle dargestellt wird, die an Voraussetzungen geknüpft ist.

Studierende, denen dieses „Glück“ zuteilwird, haben größeren Spielraum sich auf das Studium einzulassen und an der Fachkultur B zu partizipieren. Sie haben somit auch größere Chancen, sich in der Fachkultur zu etablieren. Studierende, die auf die Finanzierungsquelle durch eigene Erwerbstätigkeit angewiesen sind, stehen hingegen vor der zusätzlichen Herausforderung, diese Erwerbstätigkeit mit dem Studium und der Partizipation an der Fachkultur zu vereinbaren. Studierende, die ihr Studium durch BAföG-Leistungen finanzieren, benennen ihre Wahrnehmung, dass es im Studium der Rechtswissenschaft schwer ist, den Anforderungen dieser Finanzierungsfinanzierung zu genügen (siehe Kapitel 6.4.1). In beiden Fällen erhöhen sich somit die Chancen, zu außenstehenden Studierenden zu werden, selbst wenn sie aus dem finanziellen Druck versuchen eine zusätzliche Motivation für ein schnelles und erfolgreiches Studium zu ziehen.

7 Elternhäuser als ungleichheitsrelevante Dynamiken

Nachdem im vorangegangenen Kapitel 6 Aushandlungsprozesse in den beiden rechtswissenschaftlichen Fachkulturen dahingehend analysiert wurden, welche *illusio* sich in ihnen zeigen und wie sich etablierte und außenstehende Studierende konstruieren, findet nun ein Perspektivwechsel statt. Im Folgenden werden die Elternhäuser als eine ungleichheitsrelevante Dynamik in rechtswissenschaftlichen Fachkulturen empirisch herausgearbeitet. Dazu werden exemplarisch die Diskussionsbeiträge über die Bedeutung des Elternhauses von je zwei Studierenden einer Fachkultur gegenübergestellt. Diese stammen in der Fachkultur A aus einem juristischen Elternhaus beziehungsweise aus einem nicht-akademischen Elternhaus. In der Fachkultur B kommen sie aus einem akademischen Elternhaus und ebenfalls aus einem nicht-akademischen Elternhaus.

7.1 *Fachkultur A*

7.1.1 *Alexander – juristisches Elternhaus ohne Migrationsgeschichte*

Alexander ist aus einem juristischen Elternhaus. So haben sowohl sein Vater als auch seine Mutter ebenfalls Rechtswissenschaft studiert und sie werden von ihm in der Gruppendiskussion als „Volljuristen“ (A1, Absatz 31) bezeichnet. Sein Vater arbeitet als Rechtsanwalt. Seine Mutter ist Hausfrau. Auch seine Geschwister haben sich für ein Studium⁶⁵ entschieden. Somit stellt ein Studium in seiner Familie keine Ausnahme, sondern die Regel dar. Eine Migrationsgeschichte hat seine Familie nicht und entsprechende Bedeutungszusammenhänge werden nicht thematisiert. Alexanders Beispiel macht deutlich, wie sein juristisches Elternhaus zu seiner Position als etablierter Student in der Fachkultur A beiträgt.

Mit Bezug zu seinem Elternhaus schildert Alexander seinen Weg zum Studium der Rechtswissenschaft mit den Worten:

„Es war irgendwie so das Blödeste, was mir auf Anhieb eingefallen ist. (...) Es ist jetzt nicht so, dass es immer mein Traum gewesen wäre, Jura zu studieren. Aber ich habe es mir immer vorstellen können, was sicher damit zusammenhängt, dass ich aus einer Juristenfamilie komme. (...). Von daher hat man es halt natürlich mitbekommen. Und dann habe ich mir gedacht, das hört sich spannend an, ich probiere es mal aus“ (A1, Absatz 31).

⁶⁵ Es wurde nicht erhoben, ob seine Geschwister ebenfalls Rechtswissenschaft studieren.

Zu Beginn seiner Erzählung setzt Alexander sein Studienfach herab, indem er es als „das Blödeste, was mir auf Anhieb eingefallen ist“, bezeichnet. Auf diese Weise kokettiert er mit seiner Familientradition. Denn in seiner Kernfamilie besteht eine Neigung, Jura zu studieren. Gleichzeitig verweist diese ironische Formulierung darauf, dass er seine eigene Studienfachwahl als für alle Diskutanten naheliegend und nachvollziehbar auffasst, für sich selbst jedoch als wenig originell empfindet. So verdeutlicht sich in seiner Erzählung zur Studienentscheidung ein Bewusstsein über den Diskurs, dass sich Kinder, die Jurist*innen als Eltern haben, oftmals selbst für ein Jura-Studium entscheiden (Willich 2011).

In seinem nächsten Satz wehrt Alexander dann ab, dass er immer von einem Jura-Studium geträumt hat. Begreift man einen Traum als einen Wunsch, dessen Eintrittswahrscheinlichkeit nicht allzu hoch ist, so kann Alexander ein Studium der Rechtswissenschaft nicht als Traum auffassen, da sich seine Entscheidung in einem familiären Umfeld situiert, in welchem ein Jura-Studium nichts Außergewöhnliches darstellt und somit für Alexander stets im Bereich des Möglichen und nicht im Bereich des Unwahrscheinlichen lag.

Erst dann entlarvt Alexander seine Erzählung als Koketterie, indem er die Schilderungen seiner Eltern über das Fach Jura und ihre beruflichen Tätigkeiten als „spannend“ und letztlich als ausschlaggebend für seine Studienfachwahl bezeichnet.

Alexander berichtet auch von der Reaktion seiner Mutter auf seine Studienentscheidung: „Aha, jetzt machst du den gleichen Fehler wie deine Eltern“ (A1, Absatz 33), habe sie gesagt. Hier setzt sich die ironische Formulierung „das Blödeste, was mir auf Anhieb eingefallen ist“ fort und ist ebenfalls als Koketterie mit familiären Traditionen aufzufassen. Es verweist nicht darauf, dass seine Eltern ihre damalige Entscheidung heute tatsächlich als Fehler betrachten, sondern auf den Glauben seiner Eltern, dass auch ihm gelingen wird, was ihnen selbst gelang. Dass sich dieser Glaube auch auf Alexander überträgt, zeigt sich im späteren Diskussionsverlauf. Hier formuliert Alexander sein Selbstbewusstsein mit Blick auf seine Eltern aus und sagt: „Wenn es die geschafft haben, dann schaffe ich das auch“ (A1, Absatz 428). So verwundert es nicht, dass er sich mit großer Leichtigkeit durch das Studium bewegt, wie unter anderem sein Umgang mit dem Leistungsdruck in der Fachkultur A, seine Teilnahme an Moot-Courts, seine Einstellung zu Repetitorien, seine Einschätzung zur Bedeutung von Kleidung und seine Tätigkeit als studentische Hilfskraft zum Ausdruck bringen (siehe Kapitel 6.4.2, 6.4.3, 6.4.4 und 6.5.2). Über sämtliche dieser Aushandlungsprozesse hinweg, verdeutlicht Alexander seine Position als ein etablierter Student in der Fachkultur A.

Dabei misst Alexander seinem juristischen Elternhaus jedoch für die Bewältigung seines Studiums und für das Zurechtkommen mit der rechtswissenschaftlichen Fachkultur keine allzu große Bedeutung zu, wohl aber seiner Herkunft aus einem akademischen Elternhaus:

„Nein, ich glaube einfach, dass es nicht davon abhängt, welches Studienfach die Eltern gewählt haben, sondern ich glaube, dass einfach diese Kultur ‚akademisch‘ irgendwie an eine Sache ranzugehen, also dieses ‚Uni-Leben‘ und die Akzeptanz, dass man sich auch ausprobieren darf an der der Uni und solche Dinge, dass einem das viel leichter gemacht wird, wenn man aus einem akademischen Elternhaus kommt. Ich kenne eigentlich nur das Gegenbeispiel, das von Freunden, die nicht aus einem Akademiker-Haushalt kommen und die trotzdem studieren wollen und können. Die bekommen zuhause gesagt: ‚Mach doch lieber eine Lehre, dann verdienst du gleich Geld‘“ (A1, Absatz 248).

Somit kommt er zu der Einschätzung, dass sich eine akademische Kultur in der Herkunftsfamilie begünstigend auf das Studieren auswirkt. Dabei verknüpft er den Begriff „akademische Kultur“ mit dem Begriff „Uni-Leben“ und markiert damit, dass das „Uni-Leben“ eine „akademische Kultur“ ausbildet, die sich in der Beziehung zwischen Eltern und Kindern wiederfinden kann. In Elternhäusern, die sich durch diese akademische Kultur auszeichnen, wird die Lebensphase des Studiums als Moratorium ((Wild und Reinders 2003, S. 27) aufgefasst, in der man „sich auch ausprobieren darf“. Somit geht er davon aus, dass in akademischen Familien weniger Druck auf die studierenden Kinder ausgeübt wird. Dem eigentlichen Ziel des Studienabschlusses steht hier eine hohe Akzeptanz für das Ausprobieren und Testen von Studienfächern gegenüber. Diese Einstellung ist für Alexander in akademischen Elternhäusern so weit verbreitet, dass er nur Gegenbeispiele von Freunden aufführen kann, die eben nicht aus akademischen Elternhäusern stammen. Hier werden Ausbildung und Studium als Instrumente aufgefasst, die dazu dienen möglichst schnell Geld zu verdienen. Da ein Studium regelmäßig länger dauert als eine Ausbildung, ist es aus dieser Warte der Ausbildung als Instrument unterlegen. Aus diesen Orientierungen lässt sich schließen, dass Alexander dem Studium auch für sich selbst keine rein instrumentelle Funktion zuweist, sondern er das „Uni-Leben“ und Studium auch für die eigene akademische Persönlichkeitsentwicklung nutzen möchte und nutzen kann.

Etwas ungläubig fragt Anton dennoch nach: „Aber sonst generell, bringt es keine Vorteile Juristen-Eltern zu haben?“ (A1, Absatz 257). Alexander antwortet anfangs sehr klar:

„Würde ich nicht sagen. Ich würde unterschreiben, dass es keine Vorteile bringt. Also, ich glaube, da ist ein Akademiker wie der andere und

es ist jetzt, wie gesagt nicht so, dass ich mich mit meinen Eltern permanent inhaltlich über juristische Dinge unterhalten würde“ (A1, Absatz 258).

Alexander hält an dieser Stelle inne, eine Pause entsteht. Er überlegt, zögert und fährt dann fort:

„Ja, es stimmt schon. Es nimmt einem die Hemmschwelle, es nimmt einem die Angst, weil man es halt schon von klein auf mitkriegt und ja, natürlich wurde mal am Mittagstisch über juristische Dinge diskutiert und man hat dann einfach keine Angst mehr vor irgendwelchen Wörtermonstern und irgendwelchen abgefahrenen juristischen Begriffen, weil man das ein oder andere dann eben doch schon mal erklärt bekommen hat“ (A1, Absatz 258).

An dieser Stelle macht Alexander eindrücklich die Vorteile, die er seinem juristischen Elternhaus zuspricht, deutlich. So wuchs er mit Diskussionen über juristische Sachverhalte auf und war bereits vor seinem Studium mit juristischen Fachbegriffen vertraut. An Alexanders Beispiel zeigt sich insgesamt sehr deutlich, wie die Herkunft aus einer juristischen Familie auf das rechtswissenschaftliche Studium kulturell vorbereitet und die Aussicht erhöht, in der dortigen Fachkultur zu einem etablierten Studierenden zu werden.

7.1.2 Nesim – nicht-akademisches Elternhaus mit Migrationsgeschichte

Nesim kommt aus einem nicht-akademischen Elternhaus und hat einen türkischen Migrationshintergrund. Er berichtet von seinen Erfahrungen und Einschätzungen, inwieweit seine Herkunft aus einem nicht-akademischen Elternhaus und sein Migrationshintergrund ihn und seine Wahrnehmung in der juristischen Fachkultur A geprägt haben. In seinen Ausführungen verweben sich die Konsequenzen der Zugehörigkeit zu diesen beiden Ungleichheitskategorien zu der Position eines außenstehenden Studierenden in der Fachkultur A.

Wenn Nesim von seiner Motivation für das Studium der Rechtswissenschaft erzählt, berichtet er unter anderem von rassistischer Diskriminierung auf institutioneller, struktureller und privater Ebene. So erzählt er:

„Das Leben hat mich so geprägt, dass ich irgendwann gesagt hab: ‚Ich muss das (Rechtswissenschaft studieren, Anmerkung des Autors) tun‘. Zum einen habe ich viel Rassismus erfahren, sei es von staatlicher oder polizeilicher Seite, oder vom Vermieter, alles Mögliche. Und da habe ich schon gemerkt: ‚Okay, du kannst einfach nicht so einfach dagegen vorgehen, das geht einfach nicht (...) du musst genau wissen als Immigrant, was darf der andere, was darfst du selbst...‘“ (A3, Absatz 104).

Seine Studienmotivation für das Fach der Rechtswissenschaft liegt also unter anderem darin begründet, sich gegen Rassismus wehren zu können. Denn, so Nesim, für ihn „als Immigrant“ ist es besonders wichtig zu wissen, „was darf der andere, was darfst du selbst“. Er erhofft sich, im Studium das notwendige Wissen und Handlungsstrategien zu erlernen, um sich professionell gegen diese eigens erlebten Formen der Diskriminierung einzusetzen. Hier zeigt sich, dass er sich durch seinen Migrationshintergrund markiert und in besonderer Form benachteiligt sieht. Das Studium soll ihn dabei unterstützen, diese Ungleichbehandlung aufzudecken und sich entsprechend zur Wehr zu setzen.

Jedoch holt ihn rassistische Diskriminierung auch an der Universität und in seiner Fachkultur A ein. So berichtet er von einem Vorfall, als es eine Reihe schwerwiegender rechtsradikaler Ereignisse gab, und diese in den Medien deutschlandweit diskutiert wurden. Nesim ging es wegen dieser Vorfälle schlecht und er erzählt:

„Da hat ein Kommilitone gemeint: ‚Ja, was ist denn los?‘ Und den habe ich so einigermaßen kennengelernt und der war eigentlich ziemlich korrekt. Dann habe ich zu ihm gesagt: ‚Das und das ist vorgefallen und das nimmt mich halt mit. Und ich verstehe nicht, dass hier der Betrieb einfach so normal weiterläuft‘. Und da hat er gemeint: ‚Ja, aber das geht dich ja mehr an als mich.‘ Und da habe ich nur gedacht: ‚Was für ein Trottel! Also, denkst du überhaupt nach, bevor du sprichst? Also, ich meine, du bist Deutscher und ich bin Deutscher‘. Das war schon wieder so eine Klatsche ins Gesicht. Und ja, da habe ich dann auch beschlossen, jetzt erst mal nicht mehr zur Uni zu gehen. Das hat ja doch was mit den Kommilitonen zu tun, die Kommilitonen sind schon anstrengend“ (A3, Absatz 112).

Sein Kommilitone markiert ihn an dieser Stelle als einen Menschen mit Migrationshintergrund, der aufgrund dieses Hintergrundes von rechtsradikalen Taten stärker emotional betroffen sein muss als er selbst. Der Kommilitone baut hier also ganz bewusst eine Trennlinie zwischen sich selbst und Nesim auf und markiert Nesim so als außenstehenden Studenten, der von der Mehrheit der Kommiliton*innen abweicht und thematisch andere Vorstellungen vom Studium hat. Deshalb ist es auch für Nesims Kommilitonen hier selbstverständlich, dass die rechtsradikalen Vorfälle im Studium nicht thematisiert werden, weil es die Mehrheit „weniger angeht“ – was hingegen Nesim nicht begreifen kann. Dieser wiederum hätte sich gewünscht, dass sie im Studium thematisiert werden und die juristische Fakultät zumindest eine Stellungnahme gegen Rassismus veröffentlicht (A3, Absatz 112).

Die gesamte Situation hat Nesim als „eine Klatsche ins Gesicht“ (A3, Absatz 112) empfunden, also als einen gewaltvollen Übergriff. Dies kann darauf zurückgeführt werden,

dass er sich von einer rechtswissenschaftlichen Fachkultur eine besondere politische Korrektheit erhofft hatte und sich stattdessen nun innerhalb seiner Fachkultur erneut rassistischen Übergriffen ausgesetzt sieht.

Für Nesim ist die Konsequenz daraus, dass er sich aus der Fachkultur A zurückzieht. Er empfindet sich nicht als Teil der Fachkultur und sieht sich auf seinen Migrationshintergrund reduziert, ohne dass eine kritische Reflexion dessen unter den Studierenden stattfindet.

Nesim zeigt in der Gruppendiskussion auch auf, welche Bedeutung er seinem Elternhaus in der Lebensphase des Studiums zuspricht. Nesims Eltern haben beide keine Berufsausbildung. Zwar hat seine Mutter einen Hauptschulabschluss und ist „eine Geschäftsfrau geworden“, sein Vater arbeitet jedoch „am Band“ (A3, Absatz 147). Diese Arbeit macht ihn, so erzählt Nesim, geistig und körperlich fertig (A3, Absatz 147). So wollte sein Vater immer in die Schule, durfte es jedoch nie (A3, Absatz 147). Diesen Mangel an Bildung in seiner Familie, soll nun Nesim für ihn beseitigen. So fordert Nesims Vater:

„Da ich nicht studieren gehen durfte oder nicht zur Schule gehen durfte, musst du das in jedem Fall nun für mich übernehmen“ (A3, Absatz 147).

Nesim soll also die Träume seines Vaters verwirklichen, was ihn unter einen starken Druck setzt. Dabei baut sein Vater weiterhin Druck auf, indem er Nesim einschärft: „Du darfst nicht scheitern“ (A3, Absatz 147).

Neben dieser Erwartungshaltung sieht sich Nesim zusätzlich dadurch belastet, dass sein Vater und seine Familie „immer sehr viel Geld“ (A3, Absatz 147) in sein Studium investiert haben. Dies löst in Nesim das Gefühl aus, dieses in ihn investierte Geld müsse sich eines Tages für die Familie auszahlen.

Aus seinem nicht-akademischen Elternhaus ergeben sich für Nesim also eine Reihe zusätzlicher Faktoren, die ihn unter einen starken Leistungsdruck setzen, dem seine Kommiliton*innen aus akademischen Elternhäusern nicht ausgesetzt sind. Dieser Druck kommt für ihn zu dem ohnehin bestehenden Leistungs- und Konkurrenzdruck in der Fachkultur A hinzu (siehe Kapitel 6.3.2. und 6.4.1).

Zusätzlich berichtet Nesim über ein fehlendes Verständnis in seiner Familie über den konkreten Ablauf und die konkreten Inhalte seines Studiums. So erlebt Nesim es weiterhin als eine Herausforderung, dass seine Eltern viele Dinge, die das Studium betreffen, nicht nachvollziehen können. So sei vieles für die Eltern von Studierenden aus

akademischen Elternhäusern „selbstverständlich“, was seine Eltern hingegen „nicht verstehen“ können (A3, Absatz 165). Er bringt dies an anderer Stelle folgendermaßen auf den Punkt, als er eine Diskussion über Studieninhalte mit seinem Vater geführt hat: „Dieses Verständnis für das, was man da macht, ist nicht da“ (A3, Absatz 147).

Dass seine Kommiliton*innen aus akademischen Elternhäusern solche zusätzlichen Herausforderungen in Nesims Wahrnehmung nicht erleben, macht er klar, indem er aufzeigt, dass für deren Eltern Dinge, die das Studium betreffen, „selbstverständlich“ sind. Sie müssen also solche Diskussionen nicht mit ihren Eltern führen.

Gleichzeitig weist Nesim jedoch darauf hin, dass seine Eltern sein Studium trotzdem unterstützen, „damit man das leben kann, was sie nicht haben konnten“ (A3, Absatz 147). An dieser Stelle kommt also wieder der Gedanke zum Tragen, dass Nesim die Träume seiner Eltern an ihrer statt verwirklichen soll. Dies wiegt in seinem Fall stärker als ihr Unverständnis in Bezug auf die Studieninhalte und das Studentenleben.

Um dem starken Druck, der in seiner familiären Herkunft begründet ist, standzuhalten, hat Nesim bestimmte Umgangsstrategien entwickelt. So beschreibt er einen Prozess der Emanzipation von den Erwartungen seiner Eltern. Er habe sich „dann von diesen Bindungen gedanklich irgendwann gelöst (...), dass er (Anmerkung des Autors) bestimmte Sachen erfüllen muss“ (A3, Absatz 147). Wenn das Gespräch auf sein Studium kommt, bricht er dieses direkt ab: „Nee, brauchen wir nicht weiter zu reden. Das ist mein Leben, das müsst ihr verstehen“ (A3, Absatz 147). Dabei weist er sie darauf hin, dass er sein eigenes Leben leben möchte und nicht für sie ihre Träume verwirklichen kann. Für ihn war diese Strategie erfolgreich, da seine Eltern sich „einen bestimmten Punkt weit auch damit abgefunden (haben), dass sie (ihm) nicht mehr reinsprechen dürfen“ (A3, Absatz 147).

Jedoch zeigt Nesim auch auf, dass dieses Vorgehen auch negative Folgen hat. So „entkoppelt (es ihn) von seiner Familie (...), wenn sie nicht wissen, was da eigentlich so passiert“ (A3, Absatz 147). Hier attestiert er seinen Eltern also eine Unkenntnis über den Lebensbereich seines Studiums und damit über einen Lebensbereich, der einen Großteil seines Alltags einnimmt. Allerdings sieht er dies auch als Chance für die Familie „sich weiterzuentwickeln“, „im Sinne von, das Verhältnis zueinander auf eine andere Ebene zu bringen“ (A3, Absatz 147). Auf welche andere Ebene bleibt jedoch an dieser Stelle offen, da Nesim es nicht weiter ausführt.

An Nesims Beispiel zeigt sich insgesamt sehr deutlich, wie die Herkunft aus einem nicht-akademischen Elternhaus in Kombination dazu führen kann, dass eine zweiseitige Entfremdung stattfindet. So entfernt sich Nesim durch seine Bildungsambitionen von seinem Elternhaus, ohne gleichzeitig in der Fachkultur A eine Chance zu erhalten, vollständig anzukommen und eine Position als etablierter Studierender zu finden. Für Nesim führt seine nicht-akademische Herkunft zusammen mit seiner Migrationsgeschichte dazu, dass er in der Fachkultur A als außenstehender Studierender markiert wird.

7.2 *Fachkultur B*

In der Fachkultur B werden ebenfalls exemplarisch die Wahrnehmungen und Einschätzungen von zwei Studierenden zur Bedeutung des Elternhauses in ihrer Fachkultur gegenübergestellt. Aylin stammt aus einer Akademikerfamilie mit einer Migrationsgeschichte, während Norman aus einem nicht-akademischen Elternhaus ohne Migrationsgeschichte kommt.

7.2.1 *Aylin – akademisches Elternhaus mit Migrationsgeschichte*

Aylin berichtet, dass ihre Eltern aus der Türkei stammen, jedoch bereits in Deutschland aufgewachsen sind. Ihr Vater ist Apotheker, während ihre Mutter nicht erwerbstätig und Hausfrau ist. Wie bei Alexander stellt ein Studium in ihrer Familie keine Ausnahme, sondern die Regel dar. Dies gilt mit der Ausnahme ihrer Mutter, die nicht studiert hat und Hausfrau ist. Zwar hat Aylins Familie eine Migrationsgeschichte, diese wird jedoch in ihren Diskussionsbeiträgen nicht thematisiert. Über ihren Weg zum Studium erzählt sie:

„Bei uns war das eigentlich schon klar, dass wir erstens Abitur machen, und, dass wir dann ins Studium gehen, weil es wird uns nichts anderes vorgelebt, auch meine Tanten, meine Onkel, die haben alle studiert und man wächst einfach schon mit dem Gedanken auf, dass man studieren wird“ (B1, Absatz 195).

So war es für ihre Familie von Anfang an selbstverständlich, dass Aylin das Abitur machen und ein Studium aufnehmen wird. Diese Selbstverständlichkeit hat sie in ihr Selbstbild übernommen, denn, so Aylin, „man wächst einfach schon mit dem Gedanken auf, dass man studieren wird“ (B1, Absatz 195). Auch berichtet sie, dass „alle“ ihre Verwandten ihr diesen Lebensweg und „nichts anderes“ vorleben, womit sie auf eine gewisse Alternativlosigkeit zur eigenen Entscheidung für ein Studium verweist. Dies führt Aylin an anderer Stelle noch einmal aus:

„Bei uns ist es eigentlich so, dass alle einen akademischen Abschluss haben und deswegen wurde uns das auch vorgelebt und wir hatten dann

schon selbst immer den Anspruch, zur Uni zu gehen und auch natürlich einen Abschluss zu erzielen“ (B1, Absatz 205).

Erneut betont sie, dass „alle“ in ihrer Familie einen akademischen Abschluss und so eine Vorbildrolle für sie eingenommen haben. Aylin berichtet weiter, dass sie „schon selbst immer den Anspruch zur Uni zu gehen“ hatte. Da sie dies im Kontext mit dem Vorleben „aller“ ihrer Verwandten erwähnt, scheint dieser Anspruch jedoch auch Resultat der Erwartungshaltung ihrer Familie zu sein, denn – wie sie oben berichtet – sie ist mit dem Verständnis aufgewachsen, ein Studium sei alternativlos.

Sie beschreibt sich an dieser Stelle als ehrgeizige Studentin, die „natürlich“ einen Abschluss erzielen möchte. Da dies für sie „natürlich“ ist, scheinen Gedanken an einen Studienwechsel oder gar -abbruch für sie sehr weit entfernt zu sein und keine Option darzustellen. Aylin offenbart an dieser Stelle ein großes Vertrauen in sich und ihren Studienerfolg, der aus einem allgemeinen Selbstbewusstsein resultiert.

Aylin ist sich jedoch durchaus bewusst, dass sie durch ihre familiäre Herkunft Vorteile hat, die Studierenden aus nicht-akademischen Elternhäusern verwehrt bleiben. So erlebt sie den Erfahrungsschatz ihrer Familie als eine Form des kulturellen Kapitals. So kann sie ihren Verwandten Fragen stellen, die das Studium betreffen. Sie berichtet, dass es immer jemanden gibt, „der zur Uni geht oder zur Uni gegangen ist“ (B1, Absatz 207) und der ihr erklärt, wie bestimmte Dinge an der Universität funktionieren – „man bekommt dann etwas mit“ (B1, Absatz 207).

Dahingegen vertritt sie die Einschätzung, dass Studierende aus nicht-akademischen Elternhäusern „am Anfang totale Schwierigkeiten“ haben, weil diese „in einen Lebensbereich reinkommen, der einem total unbekannt ist“ (B1, Absatz 207). Ihrer Einschätzung nach ist die Universität ein Lebensbereich, mit dem jene Studierenden bisher überhaupt keine Berührungspunkte hatten. So ist er zwar für alle Studierenden neu, aber nicht gleichermaßen fremd (Schmitt 2010, S. 61). Sie empfindet sich Studierende aus nicht-akademischen Elternhäusern gegenüber im Vorteil, wenn es darum geht, sich an der Universität und im Studium einzufinden, da sie bereits durch das Vorleben und Teilen der Erfahrungen ihrer Familie einen Einblick in diesen Lebensbereich bekommen hat, hingegen jene Studierende aus nicht-akademischen Elternhäusern „ins kalte Wasser geworfen“ (B1, Absatz 207) werden.

Aylin berichtet weiter, dass ihr Vater ihr Studium finanziert (B1, Absatz 132 und Kapitel 6.5.2) und auch für die Zusatzkosten aufkommt:

„Und wenn ich Bücher brauche oder so, dann gehe ich immer zu Papa und sage ‚Papa, Papa, ich brauche Geld‘ und der gibt mir das dann auch“ (B1, Absatz 132).

Hier offenbart sie eine große finanzielle Sorglosigkeit, da sie stets auf ihre Familie zurückgreifen kann, wenn sie Geld für Anschaffungen für das Studium benötigt. Dies unterscheidet sie von Kommiliton*innen, die von großen Herausforderungen in der Studienfinanzierung berichten (siehe Kapitel 6.5.2). Für Aylin hingegen scheint es selbstverständlich, dass ihr Vater ihr diese Dinge finanziert.

An Aylins Beispiel zeigt sich insgesamt sehr deutlich, wie die Herkunft aus einem akademischen Elternhaus dafür sorgt, dass Aylin ihrem Studium und seinen kulturellen Herausforderungen mit großer Selbstverständlichkeit begegnet. Wie Alexander zieht auch sie Vorteile aus ihrer akademischen Familie, da diese sie kulturell auf das Studium vorbereitet haben und es dort als ein fester Bestandteil der Lebensbiografie aufgefasst wird. Deutlicher als Alexander es ausführt, profitiert sie dabei auch materiell von ihren Eltern. Im Gegensatz zu Nesim spricht sie der Migrationsgeschichte ihrer Familie beziehungsweise ihrer Eltern kaum Bedeutung zu und berichtet weder von positiven noch von negativen Erfahrungen im Studium, die auf ihren Migrationshintergrund zurückzuführen wären. Insgesamt bewegt sie sich als eine etablierte Studierende durch die Fachkultur B. Einzig ihr Verbleib im Elternhaus erschwert ihr die Partizipation.

7.2.2 Norman – nicht-akademisches Elternhaus ohne Migrationsgeschichte

Norman kommt aus einem nicht-akademischen Elternhaus. Er bezeichnet seine Familie als eine „Arbeiterfamilie“ (B3, Absatz 144). Seine Mutter arbeitet als eine „einfache Reinigungskraft“ (B3, Absatz 146), über seinen Vater berichtet er nicht. Er wohnt alleine, seit er 17 Jahre alt ist. Ihm wurde vom „Jugendamt eine Wohnung finanziert“ (B3, Absatz 40), da „sich die häuslichen Gegebenheiten als nicht gerade ideal erwiesen haben und es einfach nicht mehr haltbar war“ (B3, Absatz 38). Seinen Weg in das Studium erläutert er mit folgenden Worten:

„Wenn du aus so einer Arbeiterfamilie wie ich kommst und in einer solchen Familie groß wirst, dann hat dort schon das Abitur keinen Wert. Zu mir haben meine Eltern damals gesagt ‚Ey, Junge, mach eine Ausbildung! Sei doch nicht blöd! Du bist doch nur zu faul zum Arbeiten!‘ Also, dieses Verständnis ist schon gar nicht da. Ich wollte Abitur machen, weil ich studieren wollte, das war mir klar. Ich habe mir immer gesagt ‚Ich will der erste Akademiker unserer Familie werden‘. Das war immer so mein Ziel und ich habe richtig Gegenwind bekommen“ (B3, Absatz 144).

Normans Erfahrungen stehen in einem deutlichen Gegensatz zu jenen von Aylin. Er kommt aus einem familiären Umfeld, das nicht nur dem Studium, sondern bereits dem Abitur generell sehr skeptisch gegenübersteht. So wird ein Studium in den Kontrast zu einer Erwerbsarbeit gestellt und Normans Entscheidung zu studieren, wird als sein Unwillen zu arbeiten gedeutet. Als Reaktion auf seinen Studienwunsch reagieren die Eltern mit dem Gegenvorschlag „mach eine Ausbildung“. Von einer solchen Reaktion berichten sowohl Alexander an einem Beispiel aus seinem Bekanntenkreis (siehe oben) als auch Nino (siehe 6.5.2). Sie wird jeweils mit einem nicht-akademischen Elternhaus in Zusammenhang gebracht. Im Gegensatz zu Nino, dem diese Argumente nicht selbst entgegengebracht wurden, wird Norman tatsächlich mit ihnen konfrontiert und er berichtet von „richtig Gegenwind“, dem er bereits vor dem Studium standhalten musste.

Die Skepsis seiner Mutter gegenüber einem Studium erklärt sich Norman damit, dass sich für sie „Ehrliches-Geld-Verdienen“ (B3, Absatz 146) mit Tätigkeiten verbindet wie ihrer eigenen des Putzens. Studieren bezeichnet sie hingegen als eine Tätigkeit, mit der sie selbst und ihre Familie nichts zu tun haben, sondern die etwas für Leute ist, die sie laut Norman mit „die da oben“ (B3, Absatz 146) bezeichnet. Somit zieht sie eine deutliche Grenze zwischen ihrem eigenen Herkunftsmilieu und jener gesellschaftlichen Schicht, in der studiert wird. Diese Grenzziehung geht so weit, dass sie ihrem Sohn vermittelt, dass mit einem Studium kein „ehrliches Geld“ verdient werden kann, da dies ihrer Meinung nach nur mit körperlicher Arbeit möglich ist. Ihrem Sohn macht sie zudem klar, dass ein Studium ihrer Auffassung nach nicht seiner sozialen Herkunft entspricht. So entfremdet sich Norman mit der Entscheidung für ein Studium zwangsläufig von seiner Mutter.

Seine Motivation für ein Studium zieht Norman dennoch daraus, dass er eine erfolgreiche Bildungsgeschichte in seine Familie tragen möchte. So verfolgt er den Wunsch „der erste Akademiker in der Familie“ (B3, Absatz 144) zu werden. Im weiteren Verlauf des Studiums schöpft er immer wieder Kraft aus dieser Motivation und erinnert sich selbst daran, dass das Studium „das erste war, das ich in meinem Leben aus wirklich eigenem Antrieb heraus gemacht habe“ (B3, Absatz 156). Gleichzeitig spricht er sich und anderen Studierenden zu, dass die, welche „aus der unteren Schicht kommen, sich selbst und vielleicht auch ihren Familien oder sonst jemandem es beweisen wollen“ (B3, Absatz 152). Somit verweist er auf einen hohen Anteil an intrinsischer Motivation für sein Studium.

Auch die Entscheidung für das Fach Rechtswissenschaft begründet er aus seiner familiären Herkunft heraus. So führt er aus:

„Von der Herkunft her, hast du einfach immer das Problem, dass du in vielen Situationen einfach aufgrund mangelnder Kenntnisse übervorteilt wirst. Und da habe ich für mich gesagt: ‚Wenn du wirklich jetzt Jura studierst, dann hast du plötzlich so viele Möglichkeiten. Dann kann keiner mehr mit dir rumspringen‘. Da hast du einfach dann selbst den Plan und kannst für dein eigenes Glück sorgen. Das war so meine Motivation. Also, Geld spielte da gar nicht mit rein“ (B3, Absatz 162).

Im Gegensatz zu Nesim, der sich aufgrund von rassistischen Erfahrungen für ein Studium der Rechtswissenschaft entschieden hat, gibt Norman an, aufgrund seiner sozialen Herkunft oft benachteiligt worden zu sein. Diese Benachteiligungen erklärt er sich durch eine „mangelnde Kenntnis“ und markiert somit Bildungsanstrengungen als Ausweg aus solchen Situationen. Er entscheidet sich mit der Rechtswissenschaft für jenes Studium, das ihm am meisten Durchsetzungskraft und Sachkenntnis verspricht, um sich gegen Ungerechtigkeiten zur Wehr zu setzen und so zu erreichen, dass niemand mehr „mit (ihm) rumspringen“ kann. Seine Studienmotivation ist insofern mit der von Nesim zu vergleichen, als dass sich beide für das Fach der Rechtswissenschaft entschieden haben, um sich bei Diskriminierungserfahrungen zur Wehr setzen zu können. Die Motivation, mit einem abgeschlossenen Studium viel Geld verdienen zu können, gibt Norman hingegen als nicht ausschlaggebend für seine Studienentscheidung an.

Bei seiner Studienfinanzierung kann Norman nicht auf die finanzielle Unterstützung durch seine Eltern zurückgreifen. Er finanziert sich sein Studium mit BAföG und mit einer eigenen Tätigkeit als Barkeeper. Vor allem die Finanzierung durch das BAföG setzt ihn im Studium zusätzlich unter Druck, wie er in Kapitel 6.4.1 berichtet. Darüber hinaus stellt ihn die Studienfinanzierung in der Abschlussphase vor weitere Probleme. So schätzt er ein, dass er sich ein Repetitorium, das in der Fachkultur B als unumgänglich beschrieben wird (siehe Kapitel 6.4.3), „sehr wahrscheinlich nicht leisten kann“ (B3, Absatz).

Obwohl Norman den Eindruck gewonnen hat, dass in der rechtswissenschaftlichen Fachkultur Studierende, die wie er aus „den unteren Schichten kommen“ (B3, Absatz 153), „relativ gut vertreten sind“ (B3, Absatz 142), sieht er sein direktes Umfeld im Studium dennoch von Studierenden aus akademischen Familien geprägt.

„Wenn ich jetzt bei mir im Semester gucke, zwei von zehn sind Anwaltstöchter oder Anwaltssöhne und dann hast du da noch deine Medizinersöhne. Also, alle irgendwie mit akademischem Hintergrund“ (B3, Absatz 142).

So weist er sich eine außenstehende Position in der rechtswissenschaftlichen Fachkultur B zu, indem er darauf verweist, dass die meisten Kommiliton*innen aus seinem direkten

Umfeld aus akademischen Elternhäusern stammen und die Fachkultur somit auch deutlich von diesen Studierenden geprägt wird. Jedoch kann er diesem Umstand auch durchaus etwas Positives abgewinnen und führt mit einem gewissen Stolz aus:

„Also ich bin da oftmals, ich will jetzt nicht sagen was Besonderes, aber ich bin da oftmals einfach der, der, ich sag mal den schwierigsten Weg wahrscheinlich gehabt hat“ (B3, Absatz 142).

Norman markiert sich selbst als das *Andere* im rechtswissenschaftlichen Studium. Daraus entwickelt Norman „einen Ehrgeiz, sich selbst zu beweisen, dass man das schaffen kann“ (B3, Absatz 153).

An Normans Beispiel zeigt sich insgesamt sehr deutlich, wie die Herkunft aus einem nicht-akademischen Elternhaus Studierende in der Fachkultur B an unterschiedlichen Stellen ihres Studienverlaufs vor Herausforderungen stellt, von denen die Forschungspartner*innen aus akademischen Elternhäusern nicht berichten. Normans Beispiels steht zudem auch für eine familiäre Herkunft, die ihn weder kulturell auf das Studium vorbereiten konnte noch ihn finanziell unterstützen kann. Darüber hinaus steht sein familiäres Umfeld seinem Studium deutlich kritisch gegenüber, weshalb Norman bereits vor Beginn seines Studiums zusätzliche Hürden überwinden musste und weiterhin muss. Zusammengefasst führt seine familiäre Herkunft dazu, dass Norman in seiner Fachkultur ein außenstehender Studierender ist.

8 Recht exklusiv?! – Diskussion der Forschungsergebnisse

Rechtswissenschaftliche Fachkultur oder rechtswissenschaftliche Fachkulturen

Wie zu Beginn der vorliegenden Studie erwähnt, gehe ich in dieser Arbeit von einem grundsätzlichen Fachkulturverständnis aus, das Fachkulturen „als unterscheidbare, in sich systematisch verbundene Zusammenhänge von Wahrnehmungs-, Denk-, Wertungs- und Handlungsmustern“ (Huber und Liebau 1985, S. 317) aufgefasst. Vor diesem Hintergrund habe ich die Hypothese vertreten, dass diese unterscheidbaren Muster nicht nur herangezogen werden können, um die Fachkulturen unterschiedlicher Fächer kenntlich zu machen, sondern auch um die Unterschiede von Kulturen ein und desselben Fachs an unterschiedlichen Orten beziehungsweise Universitäten sichtbar werden zu lassen. Der Vergleich zwischen den rechtswissenschaftlichen Fachkulturen A und B hat nun über die Darstellung von Aushandlungsprozessen und der Abbildung von *illusio* deutlich gemacht, dass sich rechtswissenschaftliche Fachkulturen an unterschiedlichen Orten tatsächlich deutlich unterscheiden können und es so die *eine* rechtswissenschaftliche Fachkultur nicht geben kann.

Als zwei kontrastive Beispiele unterscheiden sich die beiden untersuchten rechtswissenschaftlichen Fachkulturen durch ihre jeweiligen Rahmen. So situieren sie sich zum einen an zwei Universitäten, die sich in einem sehr unterschiedlichen städtischen Umfeld befinden. Außerdem befinden sich die beiden rechtswissenschaftlichen Fachkulturen an zwei Universitäten, die sich durch eine möglichst unterschiedliche Universitätsgeschichte, -struktur- und -kultur sowie durch Unterschiede in der Reputation ihrer rechtswissenschaftlichen Studiengänge auszeichnen. In der vorliegenden Studie wird die Bedeutung dieses Rahmen über die Diskussionen zu den Aspekten von umgebender Stadt und der Reputation von Studiengang und Universität untersucht (siehe Kapitel 6.2.1 und 6.2.2). Hier wird, wie auch unter anderem bei Vosgerau (2005), deutlich, dass besonders der Rahmen der Stadt einen bedeutsamen Anteil an der Lebensphase des Studiums darstellt. So wirken sich die Stadt A und die Stadt B jeweils auf unterschiedliche Aspekte der jeweiligen rechtswissenschaftlichen Fachkultur aus. Für die Fachkultur A zeigt sich besonders deutlich, dass die Atmosphäre der Stadt – die als eine „Uni-Stadt“ mit viel „studentischer Kultur“ ausgehandelt wird – in die rechtswissenschaftliche Fachkultur einfließt und vice versa. Wohingegen für die Fachkultur B feststellbar ist, dass die Stadt nicht von einer studentischen Kultur geprägt ist und Berührungspunkte zwischen

rechtswissenschaftlicher Fachkultur und Stadterfahrungen nicht so deutlich hervortreten. Das wird in der Fachkultur B dadurch verstärkt, dass es sich bei der Universität B um eine Campus-Uni außerhalb der Stadt handelt und zudem viele Studierende für ihr rechtswissenschaftliches Studium an die Uni B pendeln. Somit kann über den Vergleich der beiden Fachkulturen hinsichtlich des Aspekts der Stadt festgehalten werden, dass eine studentische Atmosphäre und studentische Kultur in einer Stadt sich auch in den Aushandlungsprozessen einer rechtswissenschaftlichen Fachkultur feststellen lässt und dabei eine umso bedeutsamere Rolle spielt, je deutlicher sie von den Studierenden als charakteristisch für ihren Studienort aufgefasst werden.

Hinsichtlich der Reputation zeigt sich für die Fachkultur A, dass sie – da sie regelmäßig als *sehr gut* aufgefasst wird – Auswirkungen auf das Selbstverständnis hat, mit dem die Studierenden ihr rechtswissenschaftliches Studium begehen und mit dem sie sich gegenseitig begegnen. So spiegelt sich die Reputation in der Fachkultur sowohl in der Beziehung zu den Lehrenden wider als auch in den Beziehungen unter den Studierenden. Dies zeigt sich beispielsweise in dem hohen Leistungsdruck, von dem die Forschungspartner*innen in der Fachkultur A berichten. Zwar handeln auch die Forschungspartner*innen in der Fachkultur B einen hohen Leistungsdruck als typisch für das rechtswissenschaftliche Studium an ihrer Universität aus. Sie bringen diesen jedoch nicht in einen Kontext mit der Reputation ihres Studiengangs. Vor diesem Hintergrund ist zu beachten, dass Studierende dem rechtswissenschaftlichen Studium in Deutschland generell und universitätsübergreifend einen hohen Leistungsdruck attestieren (siehe Kapitel 6.4.1). Gänzlich unterschiedlich zur Fachkultur A handeln die Forschungspartner*innen in der Fachkultur B den Ruf ihres Studiengangs aus. Bei den Versuchen die Reputation ihres Studiengangs auszuhandeln, zeigen sie sich verunsichert. Eine regelmäßig vermutete negative Reputation begründen sie dabei mit der geringen Lehrqualität, die sie in ihrem Studiengang wahrnehmen. Diese Wahrnehmungen haben wiederum die Konsequenz, dass es für die Forschungspartner*innen als unumgänglich gilt vor der Ersten Juristischen Prüfung ein Repetitorium zu besuchen und zu finanzieren (siehe Kapitel 6.4.3)

Damit kann auch auf einen Zusammenhang zwischen der akademischen Fachkultur der Lehrenden in den beiden untersuchten Fachkulturen und den rechtswissenschaftlichen Fachkulturen unter den Studierenden hingewiesen werden. Dieser liegt mit einem Blick auf die „vier Kulturkreise“ (Friebertshäuser 1992, S. 2), die Fachkulturen unter Studierenden prägen, nahe. Denn die akademische Kultur unter den Lehrenden ist als einer

dieser vier Kulturkreise ausgewiesen und ihr kann mit Portele und Huber (1983) eine hohe Bedeutung zugewiesen werden.

In den Aushandlungsprozessen zu ihren Beziehungen zu den Lehrenden (Kapitel 6.3.1) oder auch zu ihren Kleidungsstilen (Kapitel 6.4.4) legen die Forschungspartner*innen auch Eindrücke über die akademische Kultur unter ihren Lehrenden offen. Dabei gilt für die beiden untersuchten Fachkulturen, dass sie sich hinsichtlich der akademischen Kultur, von der sie deutlich geprägt werden, unterscheiden. Zwar stehen die akademischen Fachkulturen unter den Lehrenden nicht im Fokus dieser Arbeit, jedoch zeigt sich, dass sich diese in den Wahrnehmungen der Forschungspartner*innen in beiden Fachkulturen sehr different darstellen. So wird in der Fachkultur A von einer „gewichtigen Aura“ der Lehrenden berichtet und deren Bezüge zur juristischen Berufspraxis außerhalb der Universitäten werden herausgestellt. Konsequenzen dieser akademischen Kultur zeigen sich beispielsweise in den Kleidungsstilen und im Auftreten der Studierenden in der Fachkultur A, die sie von ihren Lehrenden kopieren (siehe Kapitel 6.4.4). Von der akademischen Fachkultur unter den Lehrenden im rechtswissenschaftlichen Studiengang der Universität B transportieren sich andere Handlungsmuster in die rechtswissenschaftliche Fachkultur unter den Studierenden. So erklären sie ihre Kleidungsstile hingegen vorrangig aus der antizipierten juristischen Berufspraxis heraus. Die Beziehung zu ihren Lehrenden in Verbindung mit der niedrigen Lehrqualität, die sie ihrem Studium attestieren, wirkt sich in der Fachkultur B jedoch dahingehend aus, dass sich die Studierenden eine Erste Juristische Prüfung ohne den Besuch eines Repetitoriums nicht vorstellen können (Kapitel 6.4.2). Dies wirft für einige der Studierenden wiederum Herausforderungen hinsichtlich ihrer Studienfinanzierung hervor (Kapitel 6.5.2).

Über die exemplarisch aufgeführten Aspekte zeigt sich, dass die akademische Kultur unter den Lehrenden und die Beziehung zwischen Lehrenden und Studierenden insofern eine besonders hohe Bedeutung für die rechtswissenschaftlichen Fachkulturen hat, als dass sie sich auf viele weitere Aspekte der rechtswissenschaftlichen Fachkulturen auswirken.

Dies gilt auch für die Beziehungen unter den Studierenden. Diese habe ich als einen Ausschnitt der studentischen Kultur für die Stadt A und B aufgefasst. Wobei diese studentische Kultur normalerweise fächerübergreifend von allen Studierenden geprägt wird. Weiter habe ich mich vorerst auf die Aushandlungsprozesse zu den Beziehungen der Studierenden einer rechtswissenschaftlichen Fachkultur untereinander fokussiert. Dabei beschränken sich die Einblicke zu den Beziehungen unter den Studierenden jedoch nicht

auf das entsprechend bezeichnete Kapitel (Kapitel 6.3.2), sondern werden auch in einer ganzen Reihe anderer Aushandlungsprozesse sichtbar. Dies gilt in beiden Fachkulturen für den Leistungsdruck (Kapitel 6.4.1), für die Repetitorien (Kapitel 6.4.3) und für die Kleidung und das Auftreten (Kapitel 6.4.4). All diese Kapitel lassen sich auch hinsichtlich der Beziehungen unter den Studierenden lesen. Für die Fachkultur A bieten sich auch die Aushandlungsprozesse zu Moots-Courts an, um Einblicke in die Beziehungen unter den dortigen Kommiliton*innen zu erhalten.

Zusammenfassend und über alle Gruppendiskussionen in beiden Fachkulturen hinweg, spielt der Zusammenschluss in Gruppen für die Studierenden bei ihren Bewegungen durch ihre Fachkultur eine ganz bedeutsame Rolle. In der Fachkultur A ist die Zugehörigkeit zu Gruppen ganz entscheidend dafür, wie die*der einzelne Student*in in der Fachkultur von ihren beziehungsweise seinen Kommiliton*innen wahrgenommen wird. So entstehen beispielsweise Gruppierungen entlang des Aspekts des Wohnens (siehe Kapitel 6.5.1). Hierbei machen die Forschungspartner*innen deutlich, dass sich die Gruppen, die sich zu Beginn des Studiums bilden, als bedeutsam für den gesamten weiteren Studienverlauf darstellen. Dies gilt auch für die Fachkultur B. Jedoch argumentieren die Studierenden dort öfter für die Organisation in Gruppen im Hinblick darauf, dass diese ihnen das anonyme Massenstudium erleichtern. Als bedeutsam für die Beziehung unter den Studierenden stellt sich in beiden Fachkulturen der wahrgenommene Leistungsdruck heraus, der sich, genauer betrachtet, jedoch in den beiden untersuchten Fachkulturen sehr unterschiedlich zeigt (siehe Kapitel 6.4.1).

Sowohl die ausgehandelten Beziehungen zu den Lehrenden als auch die ausgehandelten Beziehungen zu den Kommiliton*innen können als eine kaleidoskopartige Blick auf die rechtswissenschaftliche Fachkultur bezeichnet werden. Über diesen Blick werden bereits wesentliche Aspekte der beiden rechtswissenschaftlichen Fachkulturen sichtbar. Dieses Erkenntnis kann bei weiteren Untersuchungen zu Fachkulturen unter Studierenden berücksichtigt werden.

Nun wurden in der vorliegenden Studie auch zwei Aspekte von Fachkulturen ausgehandelt, die sich als dezidiert *rechtswissenschaftlich* bezeichnen lassen. So ist es erstaunlich zu sehen, dass sich gerade auch in diesen fachkulturellen Aspekten, die die beiden Fachkulturen eigentlich gerade miteinander verbinden könnten, deutliche Unterschiede in den Gruppendiskussionen zeigen. In der vorliegenden Studie zeigt sich dies besonders eindrücklich anhand der Aushandlungsprozesse rund um die Moot-Courts (Kapitel 6.4.2). So lässt sich mit den Aussagen von Alexander die hohe Bedeutung der Moot-Courts für

die Fachkultur A herausstellen, während den entsprechenden Erzählungen in der Fachkultur B keine vergleichbar deutlichen fachkulturellen Auswirkungen entnommen werden können. Auch hinsichtlich der Repetitorien (Kapitel 6.4.3) werden gravierende Unterschiede sichtbar. So wird der Besuch eines Repetitoriums im Zuge der Vorbereitungen auf die Erste Juristische Prüfung in der Fachkultur A durchaus als erlässlich ausgehandelt, während er sich für die Forschungspartner*innen in der Fachkultur B als unumgänglich für den Studienerfolg darstellt.

Zusammenfassend bildet sich in den Gruppendiskussionen ab, dass sich die beiden untersuchten rechtswissenschaftlichen Fachkulturen als sehr unterschiedlich zueinander darstellen. Dies ist sowohl auf die kontrastive Auswahl der Forschungsfelder zurückzuführen, jedoch auch auf fachkulturelle Aspekte, die in keinen direkten Zusammenhang mit jenen Merkmalen zu bringen sind, die bereits bei der Auswahl der beiden rechtswissenschaftlichen Fachkulturen berücksichtigt wurden. Dafür können exemplarisch die Aushandlungsprozesse zu den Moot-Courts herangezogen werden. Die beiden Fachkulturen handeln sich sehr deutlich über die Beziehungen zu den Lehrenden und über die Beziehungen unter den Studierenden aus. Dabei konnte aufgezeigt werden, dass die zugesprochene Kompetenz, das Auftreten und die wahrgenommene Lehrqualität einen hohen Einfluss darauf haben, wie die rechtswissenschaftlichen Fachkulturen unter den Studierenden wahrgenommen werden.

Es scheint weiter wahrscheinlich, dass sich rechtswissenschaftliche Fachkulturen in Abhängigkeit zur Zusammensetzung ihrer Studierenden entwickeln. Der skizzierte Wandel der Studierendenschaft (siehe Kapitel 1.1 und 4.2) lässt somit auch einen Wandel von rechtswissenschaftlichen Fachkulturen unter Studierenden erwarten.

Illusio – (k)ein einender Glaube in rechtswissenschaftlichen Fachkulturen

Ob sich in den beiden rechtswissenschaftlichen Fachkulturen in den einzelnen Aushandlungsprozessen ein jeweils verbindender Glaube an das Feld entwickelt und sich darin Spielregeln zeigen, die für die jeweilige Fachkultur gelten, wurde untersucht, indem Aushandlungsprozesse zu verschiedenen fachkulturellen Aspekten analysiert wurden. So gibt diese Studie jene Aspekte der beiden untersuchten rechtswissenschaftlichen Fachkulturen wieder, die von den Forschungspartner*innen in beiden Fachkulturen und über alle Diskussionen hinweg als bedeutsam für ihre Fachkultur ausgehandelt haben (siehe Kapitel 6). Dabei wurden die einenden oder miteinander konkurrierenden *illusio* nach der

Analyse der thematisch entsprechenden Diskussionspassagen oben bereits zusammenfassend wiedergeben und gegenübergestellt.

Die dort ausformulierten *illusio* unterscheiden sich dadurch, ob sie im Sinne eines einen Glaubens unter den Forschungspartner*innen zu verstehen sind, oder ob sich mehrere unterschiedliche *illusio* zeigen, die in Konkurrenz zueinanderstehen. So wird beispielsweise in der Fachkultur A einerseits die durchweg geteilte Einschätzung sichtbar, dass die Lehrenden in der Fachkultur A als *kompetent* zu beschreiben sind oder dass Kleidung in juristischen Professionen ein „Instrument“ darstellt. Gleichzeitig konkurrieren aber im Fall des Umgangs mit dem Leistungsdruck in der Fachkultur unterschiedliche Glaubensansätze miteinander. Ebenso verhält es sich auch in der Fachkultur B. Dort eint die Forschungspartner*innen der Glaube daran, dass der Besuch eines Repetitoriums unumgänglich ist, um das Studium der Rechtswissenschaft an der Universität B erfolgreich abzuschließen. Gleichzeitig zeigen sich die Forschungspartner*innen in den Diskussionen unsicher, eine gemeinsame Einschätzung über die Reputation ihres Studiengangs auszuhandeln.

Somit zeigt sich, dass die Forschungspartner*innen zwar alle dargestellten Aspekte als bedeutsam für ihre rechtswissenschaftlichen Fachkulturen erleben, dabei jedoch nicht zu jedem Aspekt auch einen einenden Glauben, das heißt eine geteilte *illusio* zeigen. Dies gilt, obwohl im Rahmen der Gruppendiskussionen Studierende in den Austausch gebracht wurden, die sich durch die Gemeinsamkeit eines nicht-akademischen beziehungsweise akademischen Elternhauses auszeichnen.

Etablierte und außenstehende Studierende und ihr Elternhaus

Auch wenn sich zu den einzelnen Aspekten der rechtswissenschaftlichen Fachkulturen nicht durchgängig jeweils eine *illusio* herausgestellt hat, wird in den Aushandlungsprozessen doch an unterschiedlichen Stellen deutlich, wie in rechtswissenschaftlichen Fachkulturen etablierte und außenstehende Studierende konstruiert werden. Insofern lässt sich auch hier jenes Phänomen wiederfinden, das Elias und Scotson als ein „universal-menschliches“ (Elias und Scotson 2016, S. 7) unterscheiden.

In den rechtswissenschaftlichen Fachkulturen verhält es sich jedoch nur in mancherlei Hinsicht ähnlich wie in der Vorortgemeinde Winston Parwa. So stellen Elias und Scotson fest, dass die Stellung von Etablierten und Außenseitern unter anderem mit der Dauer der Ortsansässigkeit erklärt werden kann (Elias und Scotson 2016, S. 16). Dieses Ergebnis ihrer Studie habe ich insofern bei der Auswahl meiner Forschungspartner*innen nicht

berücksichtigt, als dass ich Studierende auswählte, die mindestens im dritten Fachsemester Rechtswissenschaft studieren und sich somit bereits in ihr eingewöhnt haben sollten. So wollte ich berücksichtigen, dass „die Akkumulation von Kultur in inkorporiertem Zustand (...) einen Verinnerlichungsprozeß voraussetzt, (...) der Zeit kostet.“ (Bourdieu 1983, S. 187). In erster Linie wollte ich gewährleisten, dass meine Forschungspartner*innen ausreichend Erfahrungen mit ihrer Fachkultur gemacht haben, um diskussionsfähig über sie zu sein. Dabei hat sich jedoch auch gezeigt, dass in rechtswissenschaftlichen Fachkulturen eine lange Verweildauer kein Garant dafür ist, zu einem etablierten Studierenden zu werden. Dies gilt in besonderer Weise für den Forschungspartner Norman aus der Fachkultur B. Obwohl er sich am Ende seines Studiums befindet, kann er nicht als etablierter Student sondern muss als außenstehender Studierender bezeichnet werden. Als Gegenbeispiel ist Alexander aus der Fachkultur A zu nennen, bei dem hingegen davon auszugehen ist, dass er sich bereits relativ früh im Studium als etablierter Studierender positionieren konnte.

Zusammenfassend zeigt die Studie auf, dass sich über den Studienverlauf hinweg fachkulturelle Aspekte zeigen, entlang derer sich Konstruktionsprozesse zu etablierten und außenstehenden Studierenden zeigen. Die gesteigerte Frage des Titels dieser Studie „Recht exklusiv!?“ muss somit in dieser Hinsicht mit JA beantwortet werden.

In den zusammengefassten *illusio und Konstruktionsprozessen von etablierten und außenstehenden Studierenden* habe ich bewusst darauf verzichtet, die dortigen Ergebnisse als einen eindeutigen Zusammenhang mit einem akademischen beziehungsweise nicht-akademischen Elternhaus zu bringen. Darauf habe ich verzichtet, da dies in vielen Fällen zwar vermutet werden kann, jedoch man auch allzu leicht einer Überinterpretation aufsitzen könnte. An diese Gefahr hat mich sehr eindrücklich Antonia erinnert, die ich aufgrund ihrer Angaben in der Vorab-Online-Umfrage als Studierende aus akademischem Elternhaus einsortiert habe. Dies geschah, da sie ihren Vater als „Mediziner“ und „Professor“ angab. In der Gruppendiskussion stellte sich jedoch heraus, dass sie zu ihrem Vater von klein auf keinen Kontakt hat und sie einzig bei ihrer Mutter aufgewachsen ist, die wiederum kein Studium absolviert hat.

Mit Kapitel 7 widmet sich diese Studie, dann jenen Studierenden, die eine besonders deutliche Abhängigkeit zwischen der etablierten beziehungsweise außenstehenden Position von Studierenden und ihrer familiären Herkunft veranschaulichen. So werden in den Diskussionsbeiträgen der ausgewählten Forschungspartner*innen Mechanismen sichtbar, die sich mit der Herkunft aus akademischen oder nicht-akademischen Elternhäusern

erklären lassen. Dabei stellt Nesim einen bedeutsamen Fall heraus, da sich bei ihm Effekte, die sich aus dem nicht-akademischen Elternhaus ergeben, mit jenen verknüpfen, die seinem Migrationshintergrund zuzurechnen sind.

Zusammenfassend verdeutlicht der Blick auf die vier ausgewählten Forschungspartner*innen, dass das akademische Elternhaus einen bedeutsamen und bestärkenden Einfluss darauf hat, dass sich die beiden entsprechenden Forschungspartner*innen in einer der beiden rechtswissenschaftlichen Fachkulturen als etablierte*r Student*in positionieren können. Dies gilt für Alexander – aus einem juristischen Elternhaus – weil er dort sehr stark kulturell auf das rechtswissenschaftliche Studium und seine fachkulturellen Eigenheiten vorbereitet wurde. Dies gilt auch für Aylin, anhand deren Beispiel besonders die Bedeutung materieller Unterstützungsformen sichtbar wird. Ein Blick auf das Beispiel von Norman zeigt besonders eindrücklich, dass sich zu der ohnehin schwierigen Ausgangssituation, die sich aus einer mangelnden kulturellen Vorbereitung auf das Studium ergibt, weitere Herausforderungen im Studium hinzuaddieren. Als besonderes Beispiel kann hierfür auf Fragen der Studienfinanzierung verwiesen werden.

Zusammenfassend macht der Blick auf die vier ausgewählten Forschungspartner*innen Alexander, Nesim, Aylin und Norman sichtbar, dass sich Konstruktionsprozesse zu etablierten und außenstehenden Studierenden auch entlang der Trennungslinie des akademischen beziehungsweise nicht-akademischen Elternhauses ziehen. Die gesteigerte Frage des Titels dieser Studie „Recht exklusiv!?“ muss somit auch in dieser Hinsicht mit JA beantwortet werden.

Anschlüsse für folgende Forschungsarbeiten

Mit der vorliegenden Studie konnten Einblicke in zwei rechtswissenschaftliche Fachkulturen gegeben werden. Dabei wurden Aspekte von rechtswissenschaftlichen Fachkulturen sichtbar, die für die Studienerfahrungen der Forschungspartner*innen von besonderer Relevanz sind und entlang derer sich etablierte und außenstehende Studierende konstruieren.

Nun folgende Studien können insofern auf der vorliegenden aufbauen, als dass sie die Ergebnisse in anderen Fachkulturen unter Studierenden verifizieren oder falsifizieren. Speziell für einen Vergleich innerhalb der Rechtswissenschaft bieten sich besonders jene relativ neuen Studiengänge an, die auf einen Bachelor- oder Masterstudiengang vorbereiten. Sie unterscheiden sich von den hier untersuchten Studiengängen in mancherlei Hinsicht (Studiendauer, Praxisbezug, Prüfungsformen). Hier wäre interessant zu

untersuchen, ob das Fach der Rechtswissenschaft dermaßen starke akademische Fachkulturen unter den Lehrenden oder eine dermaßen strahlkräftige Berufskultur aufweist, dass sich auch in diesen Studiengängen ähnliche Fachkulturen unter den Studierenden ausprägen und für diese somit ebenfalls Konstruktionsprozesse sichtbar werden, wie sie für die beiden untersuchten rechtswissenschaftlichen Fachkulturen nachgezeichnet wurden.

Weiter wäre eine Aktualisierung der Forschungsergebnisse dieser Studie mit einigem zeitlichen Abstand von Interesse. So könnte berücksichtigt werden, dass sich die Studierendenschaft im Fach der Rechtswissenschaft in einem Wandel befindet und die Anzahl von Studierenden aus nicht-akademischen Elternhäusern tendenziell zunimmt. Hier es bedeutsam zu untersuchen, ob sich die verändernde Zusammensetzung der Studierenden auch in einer kulturellen Veränderung von rechtswissenschaftlichen Fachkulturen widerspiegelt.

Vor dem Hintergrund von Bachelor- und Masterstudiengängen, die unterschiedliche Studienfächer zusammenbinden und der Entstehung von hybriden Fächern (Huber 2019, S.317), die als Studienfächer angeboten wären, fehlen derzeit noch Studien, die untersuchen, welche Bedeutung diese Entwicklung für Fachkulturen hat. Dabei kann die vorliegende Studie als eine Kontrastfolie herangezogen werden, die sich eben mit einer Fachkultur beschäftigt, die sich um ein einzelnes Fach herum ausbildet.

9 Literaturverzeichnis

- Abu-Lughod, L. (1996). Gegen Kultur Schreiben. In I. Lenz, A. Germer & B. Hasenjürgen (Hrsg.), *Wechselnde Blicke. Frauenforschung in internationaler Perspektive* (Geschlecht und Gesellschaft, Bd. 2, S. 14–46). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Acker, J. (2006). Inequality Regimes. *Gender & Society* 20 (4), 441–464.
- Adelung, J. C. (1807). *Grammatisch-kritisches Wörterbuch der hochdeutschen Mundart*. Wien.
- AG Feministisch Sprachhandeln der Humboldt-Universität zu Berlin (Hrsg.). (2015). *Was tun? Sprachhandeln – aber wie? W_Ortungen statt Tatenlosigkeit!* Berlin: Humboldt Universität zu Berlin.
- Alheit, P. (2009). *Die symbolische Macht des Wissens. Exklusionsmechanismen des universitären Habitus*. Heidelberg: Universität Heidelberg.
- Amirpur, D. (2014). *Migrationsbedingt behindert? Zur Interdependenz der Wahrnehmung von Behinderung und strukturellen Rahmenbedingungen im Kontext migrationsbedingter Heterogenität*. Bremen: Universität Bremen.
- Bachmann-Medick, D. (2011). *Cultural Turns: Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften*. Hamburg: Rowohlt E-Book.
- Bargel, H. & Bargel, T. (2010). *Ungleichheiten und Benachteiligungen im Hochschulstudium aufgrund der sozialen Herkunft der Studierenden* (Hans-Böckler-Stiftung, Hrsg.) (Arbeitspapier Nr. 202), Düsseldorf.
- Bargel, T., Majer, S., Multrus, F. & Schmidt, M. (2017). *Studiensituation und studentische Orientierungen. 13. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen*. Hauptbericht (Bundesministerium für Bildung und Forschung, Hrsg.).
- Bargel, T., Multrus, F. & Ramm, M. (2005). *Studiensituation und studentische Orientierungen. 9. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen*. Hauptbericht (Bundesministerium für Bildung und Forschung, Hrsg.), Bonn.
- Bargel, T., Multrus, F. & Ramm, M. (2011). *Studiensituation und studentische Orientierungen. 11. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen*. Hauptbericht (Bundesministerium für Bildung und Forschung, Hrsg.), Bonn.
- Bargel, T., Multrus, F., Ramm, M. & Schmidt, M. (2014). *Studiensituation und studentische Orientierungen. 12. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen*. Hauptbericht (Bundesministerium für Bildung und Forschung, Hrsg.).
- Barlösius, E. (2006). *Pierre Bourdieu*. Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Barlösius, E. (2008). „Leuchttürme der Wissenschaft“. *Leviathan* 36 (1), 149–169.
- Barlösius, E. (2012). Wissenschaft als Feld. In S. Maasen (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftssoziologie* (125-135). Wiesbaden: Springer VS.
- Bartels, K. (2006). *Kult*: Ms. Kilchberg.

- Becher, T. & Trowler, P. (2011). *Academic tribes and territories. Intellectual enquiry and the culture of disciplines* (2. Aufl.). Philadelphia, PA: Open University Press. (Originalarbeit erschienen 1989).
- Becher, U. A. J. (1990). *Geschichte des modernen Lebensstils. Essen - Wohnen - Freizeit - Reisen*. München: Beck.
- Beck, S., Sørensen, E. & Niewöhner, J. (2012). *Science and technology studies. Eine sozial-anthropologische Einführung* (Verkörperungen - MatteRealities, Bd. 17). Bielefeld: Transcript.
- Beck, U., Giddens, A. & Lash, S. (1996). *Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse* (Edition Suhrkamp, Bd. 1705, Deutsche Erstausgabe). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Beer, B. (Hrsg.). (2003). *Methoden und Techniken der Feldforschung*. Berlin: Reimer.
- Beer, B. & Fischer, H. (2009). *Wissenschaftliche Arbeitstechniken in der Ethnologie* (Reimer Kulturwissenschaften, 3., überarb. und erw. Aufl.). Berlin: Reimer.
- Berg, E. & Fuchs, M. (Hrsg.). (1993). *Kultur, soziale Praxis, Text. Die Krise der ethnographischen Repräsentation* (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, Bd. 1051, 1. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bhabha, H. K. (2000). *Die Verortung der Kultur* (Stauffenburg discussion, Bd. 5). Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- Bhabha, H. K. (Autor), 08.11.2007. *Migration führt zu "hybrider" Gesellschaft*. Radiosendung, ORF ON Science.
- Bhabha, H. K. (2012). *Über kulturelle Hybridität. Tradition und Übersetzung*. Wien: Turia + Kant.
- Binder, B. & Hess, S. (2011). Intersektionalität aus der Perspektive der europäischen Ethnologie. In S. Hess (Hrsg.), *Intersektionalität revisited. Empirische, theoretische und methodische Erkundungen* (Kultur und soziale Praxis, S. 15–52). Bielefeld: Transcript.
- Binder, C. (2017). *Der Internationale Frauentag nach der Dekonstruktion von Geschlecht*. Dissertation, Universität Bremen.
- Blumer, H. (1973). Der methodologische Standort des Symbolischen Interaktionismus. In Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.), *Symbolischer Interaktionismus und Ethnomethodologie* (Rororo studium, Bd. 1, S. 80–146). Reinbek: Rowohlt.
- Bohnsack, R. (1983). *Alltagsinterpretation und soziologische Rekonstruktion*. Opladen: Leske + Budrich.
- Bohnsack, R. (1989). *Generation, Milieu und Geschlecht. Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Jugendlichen* (Biographie und Gesellschaft, Bd. 8). Opladen: Leske + Budrich.
- Bohnsack, R. (2005). Standards nicht-standardisierter Forschung in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 8 (Beiheft 4/2005), 63–81.

- Bohnsack, R. (2007). *Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden*. Opladen: UTB.
- Bohnsack, R. (Hrsg.). (2010a). *Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung* (UTB, Bd. 8226, 3. Aufl.). Opladen: Budrich Verlag.
- Bohnsack, R. (2010b). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* (8. Aufl.). Opladen: Budrich Verlag.
- Bohnsack, R. & Nentwig-Gesemann, I. (2010). Typenbildung. In R. Bohnsack (Hrsg.), *Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung* (UTB, Bd. 8226, 3. Aufl.,). Opladen: Budrich Verlag.
- Bohnsack, R. & Pfaff, N. (2010). Die dokumentarische Methode. Interpretation von Gruppendiskussionen und Interviews. In S. Maschke & L. Stecher (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Methoden der empirischen erziehungswissenschaftlichen Forschung. Qualitative Forschungsmethoden*. Weinheim: Juventa.
- Bohnsack, R. & Schäffer, B. (2001). Gruppendiskussionsverfahren. In T. Hug (Hrsg.), *Wie kommt Wissenschaft zu Wissen? Einführung in die Forschungsmethodik und Forschungspraxis* (Bd. 2, S. 324–341). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Bologna Deklaration. (1999). *Die gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister*. Bologna. <http://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/zukunft-bildung/186096/bologna-erklaerung?p=all>. Zugegriffen: 19. Dezember 2019.
- Böning, A. (2017a). Gleiches Recht für alle? Juristische Profession und soziale Herkunft. In A. Pilniok & J. Brockmann (Hrsg.), *Die juristische Profession und das Jurastudium*. Baden-Baden: Nomos.
- Böning, A. (2017b). *Jura studieren. Eine explorative Untersuchung im Anschluss an Pierre Bourdieu*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Boudon, R. (1974). *Education, opportunity, and social inequality. Changing prospects in Western society* (Wiley series in urban research). New York, NY: Wiley.
- Bourdieu, P. (1974). *Zur Soziologie der symbolischen Formen* (Bd. 107, Dritte Auflage). Frankfurt am Main: Suhrkamp. (Originalarbeit erschienen 1970).
- Bourdieu, P. (1979). *Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabyllischen Gesellschaft* (Erste Auflage). Frankfurt am Main: Suhrkamp. (Originalarbeit erschienen 1972).
- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In R. Kreckel (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten* (Soziale Welt, Sonderband 2, S. 183–199). Göttingen.
- Bourdieu, P. (1987). *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp. (Originalarbeit erschienen 1980).
- Bourdieu, P. (1991). *Soziologie als Beruf. Wissenschaftstheoretische Voraussetzungen soziologischer Erkenntnis*. Berlin: De Gruyter.
- Bourdieu, P. (1998a). *Praktische Vernunft. Zur Theorie des Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp. (Originalarbeit erschienen 1994).

- Bourdieu, P. (1998b). *Über das Fernsehen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp. (Originalarbeit erschienen 1996).
- Bourdieu, P. (1998c). *Vom Gebrauch der Wissenschaft. Für eine klinische Soziologie des wissenschaftlichen Feldes*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft. (Originalarbeit erschienen 1998).
- Bourdieu, P. (2014a). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft* (10. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp. (Originalarbeit erschienen 1979).
- Bourdieu, P. (2014b). *Homo academicus* (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, Bd. 1002, 6. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp. (Originalarbeit erschienen 1984).
- Bourdieu, P. (2015). *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft* (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, Bd. 1066, 9. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp. (Originalarbeit erschienen 1980).
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Stuttgart: Klett. (Originalarbeit erschienen 1971).
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. J. D. (2006). *Reflexive Anthropologie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp. (Originalarbeit erschienen 1992).
- Braun, S. (2002). Soziales Kapital, sozialer Zusammenhalt und soziale Ungleichheit. In Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.), *Zustand der Gesellschaft - Armut und Reichtum* (Aus Politik und Zeitgeschichte, B 29-30/2002). Bonn.
- Breidenstein, G., Hirschauer, S. & Kalthoff, H. (2013). *Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung* (UTB : Sozialwissenschaften, Kulturwissenschaften, Bd. 3979). Konstanz: UTB.
- Bremer, H. (2001). *Zur Theorie und Empirie der typenbildenden Mentalitätsanalyse*, Universität Hannover. Hannover.
- Broemel, R. & Stadler, L. (2014). Lernstrategien im Jurastudium. *JURA - Juristische Ausbildung* 36 (12), 1209–1221.
- Bülow-Schramm, M. & Krempkow, R. (2014). Ein kritischer Blick von innen. Die Zukunft der Hochschulforschung auf dem Prüfstand. In P. Pasternack (Hrsg.), *Hochschulforschung von innen und seitwärts. Sichtachsen durch ein Forschungsfeld* (Die Hochschule, 23. Jahrgang, 1 (2014)). Wittenberg: Institut für Hochschulforschung.
- Burgemeister, M. (2019). *Kleider - Kultur - Ordnung: Kulturelle Ordnungssysteme in Kleiderordnungen aus Nürnberg, Regensburg und Landshut zwischen 1470-1485*. Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- CHE Ranking. (2015). CHE-Ranking MethodenWiki. <http://www.che-ranking.de/methoden-wiki/index.php>. Zugegriffen: 19. Dezember 2019.
- CHE Ranking. (2019). CHE Hochschulranking. <https://ranking.zeit.de/che/de/>. Zugegriffen: 19. Dezember 2019.

- Cicero, M. T. (1985). *Gespräche in Tusculum* (Universal-Bibliothek, Bd. 5027). Stuttgart: Reclam.
- Clifford, J. (1986). Introduction. Partial Truth. In J. Clifford & G. E. Marcus (Hrsg.), *Writing culture. The poetics and politics of ethnography* (S. 1–26). University of California.
- Crapanzano, V. (1986). Hermes' Dilemma. The Masking of Subversion in Ethnographic Description. In J. Clifford & G. E. Marcus (Hrsg.), *Writing culture. The poetics and politics of ethnography* (S. 51–76). University of California.
- Dahrendorf, R. (1965). *Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik*: Nannen.
- Degele, N. & Winker, G. (2007). Intersektionalität als Mehrebenenanalyse.
- Denzin, N. K. (1989). *The Research Act* ., (Nr. 1, 3. Aufl.). Prentice Hall: Englewood Cliffs.
- Derrida, J. (2016). *Grammatologie* (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, Bd. 417, 13. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp. (Originalarbeit erschienen 1974).
- Deutscher Juristen-Fakultätentag (Deutscher Juristen-Fakultätentag, Hrsg.). Studienangebote. <https://www.djft.de/studienangebote-3/>. Zugegriffen: 19. Dezember 2019.
- Deutsches Richtergesetz. DRiG.
- Deutsches Studentenwerk. (2019). Studentenwohnheime. <https://www.studentenwerke.de/de/content/ausstattung-und-miete-von-wohnheimpl%C3%A4tzen-0>. Zugegriffen: 19. Dezember 2019.
- Duchkowitsch, W. (2014). *Medien: Aufklärung - Orientierung – Missbrauch: Online-Journalisten in Argentinien, China, Deutschland und den USA*: LIT.
- Durkheim, É. (Hrsg.). (2014). *Die Regeln der soziologischen Methode* (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, Bd. 464, 8. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Ecarius, J., Eulenbach, M., Fuchs, T. & Walgenbach, K. (2010). *Jugend und Sozialisation*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Elias, N. & Scotson, J. L. (2016). *Etablierte und Außenseiter* (Suhrkamp-Taschenbuch, Bd. 1882, 8. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp. (Originalarbeit erschienen 1965).
- Emerson, R. M., Fretz, R. I. & Shaw, L. L. (2011). *Writing ethnographic fieldnotes* (Chicago guides to writing, editing, and publishing, 2. ed.). Chicago: University of Chicago Press.
- Emmerich, J., Sander, T. & Weckwerth, J. (2016). Wovon hängen Sicherheit und Zufriedenheit im Studium ab? Soziale Lage und Alltagskulturen als zu unterscheidende Variablen sozialer Herkunft. In A. Lange-Vester & T. Sander (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten, Milieus und Habitus im Hochschulstudium* (S. 71–88).
- Engler, S. (1993). *Fachkultur, Geschlecht und soziale Reproduktion. Eine Untersuchung über Studentinnen und Studenten der Erziehungswissenschaft, Rechtswissenschaft, Elektrotechnik und des Maschinenbaus* (Blickpunkt Hochschuldidaktik, Bd. 92). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

- Fend, H. (2008). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Flade, A. (Hrsg.). (2015). *Stadt und Gesellschaft im Fokus aktueller Stadtforschung. Konzepte-Herausforderungen-Perspektiven*. Wiesbaden: Springer VS.
- Flick, U. (2007). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung* (Orig.-Ausg., vollst. überarb. und erw. Neuausg.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch.
- Flick, U. (2011). *Triangulation. Eine Einführung* (Qualitative Sozialforschung, Bd. 12, 3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Foucault, M. (2002). *Schriften in vier Bänden. Dits et Ecrits* (Bd. 2). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Foucault, M. (2017). *Die Ordnung des Diskurses* (Fischer Taschenbuch Fischer Wissenschaft, Bd. 10083, 14. Aufl.). Frankfurt am Main: FISCHER Taschenbuch. (Originalarbeit erschienen 1974).
- Friebertshäuser, B. (1992). *Übergangsphase Studienbeginn. Eine Feldstudie über Riten der Initiation in eine studentische Fachkultur* (Materialien). Weinheim: Juventa.
- Friebertshäuser, B. & Engler, S. (1989). Statuspassage Hochschule im Kontext gesellschaftlicher Reproduktion. *Hochschulausbildung* 1989 (3), 137–153.
- Frietsch, U. & Rogge, J. (2013). *Über die Praxis des kulturwissenschaftlichen Arbeitens. Ein Handwörterbuch* (Mainzer Historische Kulturwissenschaften, Bd. 15). Bielefeld: Transcript; De Gruyter.
- Garfinkel, H. (1973). Das Alltagswissen über soziale und innerhalb sozialer Strukturen. In Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.), *Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit* (Bd. 1, S. 189–262). Reinbek bei Hamburg.
- Geertz, C. (1983). *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme* (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, Bd. 696, 1. Aufl.). Frankfurt am Main, Germany: Suhrkamp.
- Geertz, C. (2008). *Local Knowledge: Further Essays In Interpretive Anthropology: Basic Books*. (Originalarbeit erschienen 1983).
- Gehrau, V., Röttger, U. & Schulte, J. (2013). Reputation von Hochschulen. Erwartungen, Anforderungen und mediale Informationsquellen von Studierenden. In U. Röttger, V. Gehrau & J. Preusse (Hrsg.), *Strategische Kommunikation. Umriss und Perspektiven eines Forschungsfeldes* (SpringerLink, S. 323–344). Wiesbaden: Springer VS.
- Geißel, B. (2011). *Kritische Bürger: Gefahr oder Ressource für die Demokratie?* Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Gerhards, J. (2001). Der Aufstand des Publikums. Eine systemtheoretische Interpretation des Kulturwandels in Deutschland zwischen 1960 und 1989. *Zeitschrift für Soziologie* (30), 163–184.

- Gesing, F., Knecht, M., Flitner, M. & Amelang, K. (Hrsg.). (2018). *NaturenKulturen. Denkräume und Werkzeuge für neue politische Ökologien* (Edition Kulturwissenschaft, Bd. 146). Bielefeld: Transcript.
- Gibbons, M. (1994). *The new production of knowledge. The dynamics of science and research in contemporary societies*. Los Angeles, CA: SAGE.
- Giddens, A. (1995). *Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung* (Theorie und Gesellschaft, Bd. 1, 2., durchges. Aufl.). Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Girtler, R. (2004). *10 Gebote der Feldforschung*. [Münster]: LIT.
- Girtler, R. (2009). *Methoden der Feldforschung* (UTB für Wissenschaft Soziologie, Bd. 2257, 4. Aufl.). Wien [u.a.]: Böhlau.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (2009). *The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research* (4. paperback printing). New Brunswick: Aldine.
- Gläser, J. & Laudel, G. (2009). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Goodenough, W. H. (1957). *Cultural Anthropology and Linguistics*.
- Gottowik, V. (2004). Clifford Geertz in der Kritik. Ein Versuch, seinen Hahnenkampf-Essay "aus der Perspektive der Einheimischen" zu verstehen. *Anthropos*, 99 (1) 99 (99), 207–214.
- Götz, I. (2010). Ethnografien der Nähe. Anmerkungen zum methodologischen Potenzial neuerer arbeitsethnografischer Forschungen der Europäischen Ethnologie. *Arbeits- und Industriesoziologische Studien* 3 (1), 101–117.
- Gramm, C. & Wolff, H. A. (2015). *Jura - erfolgreich studieren. Für Schüler und Studenten* (Ratgeber, Bd. 50770, 7., überarb. und erg. Aufl., Orig.-Ausg.). München: Dt. Taschenbuch-Verl.
- Graßl, H. (2008). *Ökonomisierung der Bildungsproduktion. Zu einer Theorie des konservativen Bildungsstaats*. Baden-Baden: Nomos.
- Griebel, J. & Sabanogullari, L. (2011). *Moot-Courts. Eine Praxisanleitung für Teilnehmer und Veranstalter*. Baden-Baden: Nomos.
- Gurwitsch, A. (1976). *Die mitmenschlichen Begegnungen in der Milieuwelt* (Phänomenologisch-psychologische Forschungen, Bd. 16). Berlin: De Gruyter.
- Ha, K. N. (2015). *Unrein und vermischt: Postkoloniale Grenzgänge durch die Kulturgeschichte der Hybridität und der kolonialen »Rassenbastarde«*. Bielefeld: Transcript.
- Hachmeister, C.-D., Harde, M. E. & Langer, M. F. (2007). *Einflussfaktoren der Studientrennung. Eine empirische Studie von CHE und EINSTIEG - (CHE - Centrum für Hochschulentwicklung, Hrsg.)* (Arbeitspapier Nr. 95), Güterloh.
- Hall, S. (1996). Who needs Identity? Introduction. In S. Hall & P. Du Gay (Hrsg.), *Questions of cultural identity* (S. 1–17). Los Angeles, Calif.: SAGE.

- Hall, S. (1998). Subjects in History. Making Diasporic Identities. In W. Lubiano & T. Morrison (Hrsg.), *The house that race built* (1. Vintage Books ed., S. 289–300). New York: Vintage Books.
- Hall, S. (2004). "Wer braucht Identität?". In S. Hall (Hrsg.), *Ideologie, Identität, Repräsentation* (S. 167–187). Hamburg: Argument-Verlag.
- Hanft, A., Röbbken, H., Zimmer, M. & Fischer, F. (2011). *Bildungs- und Wissenschaftsmanagement*: Vahlen.
- Hannemann, J.-G. A. & Dietlein, G. (2015). *Studentische Rechtsberatung und Clinical Legal Education in Deutschland*. Wiesbaden: Springer VS.
- Happ, R., Zlatkin-Troitschanskaia, O. & Förster, M. (2012). Verstärkt die Bologna-Reform die Heterogenität zwischen den Studierenden? Eine empirische vergleichende Analyse aus dem Forschungsprojekt ILLEV. *Zeitschrift für Qualitätsentwicklung in Forschung, Studium und Administration* (3), 58–63.
- Hasse, J. (2012). Wohnen. In F. Eckardt (Hrsg.), *Handbuch Stadtsoziologie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hauser-Schäublin. (2003). Teilnehmende Beobachtung. In B. Beer (Hrsg.), *Methoden und Techniken der Feldforschung*. Berlin: Reimer.
- Häußermann, H. & Siebel, W. (2004). *Stadtsoziologie. Eine Einführung*. Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Heidemann, F. (2019). *Ethnologie*: UTB.
- Hepp, A. (2013). *Cultural Studies und Medienanalyse: Eine Einführung*: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hepp, A., Krotz, F., Lingenberg, S. & Wimmer, J. (2015). *Handbuch Cultural Studies und Medienanalyse*: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Hepp, A., Krotz, F. & Thomas, T. (2009). *Schlüsselwerke der Cultural Studies*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Herder, J. G. (1784). *Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit*. Leipzig: Reclam.
- Hertwig, A. (2014). *Forschungsmethoden und Publikationsmuster der deutschsprachigen Hochschulforschung. Eine Vermessung des Forschungsfeldes auf der Basis von Publikationen* (INCHER Working Papier Nr. 2). Kassel: International Centre for Higher Education Research.
- Heublein, U., Hutzsch, C., Kracke, N. & Schneider, C. (2018). *Die Ursachen des Studienabbruchs in den Studiengängen des Staatsexamens Jura. Eine Analyse auf Basis einer Befragung der Exmatrikulierten vom Sommersemester 2014* (Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung, Hrsg.), Hannover.
- Himmer, N. (2016, 17. März). Härter als vor Gericht. „Moot Court“ für Jurastudenten. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*. <http://www.faz.net/aktuell/beruf-chance/campus/moot-court-fuer-jurastudenten-haerter-als-vor-gericht-14117772-p2.html>.

- Hirschauer, S. (2002). Grundzüge der Ethnographie und die Grenzen verbaler Daten. In D. Schaeffer & G. Müller-Mundt (Hrsg.), *Qualitative Gesundheits- und Pflegeforschung* (Handbuch Gesundheitswissenschaften). Göttingen: Hogrefe AG.
- Hirschauer, S. & Amann, K. (Hrsg.). (1997). *Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie* (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hochschulforum Digitalisierung. (2015). *DISKUSSIONSPAPIER. 20 Thesen zur Digitalisierung der Hochschulbildung*. Zur Halbzeitkonferenz des Hochschulforums Digitalisierung (Geschäftsstelle Hochschulforum Digitalisierung, Hrsg.) (Arbeitspapier Nr. 14).
- Horak, R. (2006). Raymond Williams (1921-1988). Von der literarischen Kulturkritik zum kulturellen Materialismus. In M. L. Hofmann, T. F. Korta & S. Niekisch (Hrsg.), *Culture Club II. Klassiker der Kulturtheorie* (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, S. 204–225). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Horstkemper, M. & Tillmann, K.-J. (2008). Sozialisation in Schule und Hochschule. In K. Hurrelmann, M. Grundmann & S. Walper (Hrsg.), *Handbuch Sozialisationsforschung* (7. Aufl., S. 290-305). Weinheim/Basel: Beltz.
- Huber, L. (1991). Sozialisation in der Hochschule. In K. Hurrelmann & D. Ulich (Hrsg.), *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung* (4. Aufl., S. 417–441). Weinheim: Beltz.
- Huber, L. (2009a). "Lernkultur" - Wieso "Kultur"? Eine Glosse. In R. Schneider, B. Szczyrba, U. Welbers & J. Wildt (Hrsg.), *Wandel der Lehr- und Lernkulturen. // Wandel der Lehr- und Lernkulturen. 40 Jahre Blickpunkt Hochschuldidaktik* (Blickpunkt Hochschuldidaktik, Bd. 120, S. 14–20). Bielefeld: W. Bertelsmann; Bertelsmann.
- Huber, L. (2009b). Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist? In L. Huber, J. Hellmer & F. Schneider (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen*. (Bd. 10, S. 9–35). Bielefeld: Universitäts-Verlag Webler.
- Huber, L. & Liebau, E. (1985). Die Kulturen der Fächer. In E. Liebau & S. Müller-Rolli (Hrsg.), *Lebensstile und Lernformen* (Neue Sammlung, Bd. 25, S. 314–339). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Huber, L., Liebau, E. & Portele, G. (1983). Fachcode und studentische Kultur. Zur Erforschung der Habitusausbildung in der Hochschule. In E. Becker (Hrsg.), *Reflexionsprobleme der Hochschulforschung. Beiträge zur Theorie- und Methodendiskussion* (Blickpunkt Hochschuldidaktik, Bd. 75, S. 144–170). Weinheim: Beltz.
- Huber, L. & Scharlau, I. (2019). Welche Rolle spielen Fachkulturen heute? Bericht von einer Erkundungsstudie. *Die Hochschullehre - Interdisziplinäre Zeitschrift für Studium und Lehre* 5.
- Hughes, E. (2015). *Meaning and λόγος: Proceedings from the Early Professional Interdisciplinary Conference*: Cambridge Scholars Publishing.
- Hüther, O. (2010). *Von der Kollegialität zur Hierarchie? Eine Analyse des New Managerialism in den Landeshochschulgesetzen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Hüther, O. & Krücken, G. (2016). *Hochschulen. Fragestellungen, Ergebnisse und Perspektiven der sozialwissenschaftlichen Hochschulforschung* (Organization & Public Management, 1. Aufl. 2016).
- ISA. (1998). Books of the XX Century, International Sociological Association. <https://www.isa-sociology.org/en/about-isa/history-of-isa/books-of-the-xx-century/>. Zugegriffen: 19. Dezember 2019.
- Jasper, K. (1961). Die Idee der Universität. *Die Zeit*, 30. <https://www.zeit.de/1961/30/die-idee-der-universitaet>.
- Jörges, H. (2013). *Das Kinderzimmer. Eine empirische Analyse verräumlichter Programme der Kindheit* (Europäische Hochschulschriften, Bd. 446). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Kallmeyer, W. & Schütze, F. (1977). Zur Konstruktion von Kommunikationsschemata der Sachverhaltsdarstellung. In D. Wegner (Hrsg.), *Gesprächsanalysen. Vorträge, gehalten anlässlich des 5. Kolloquiums des Instituts für Kommunikationsforschung und Phonetik, Bonn, 14. - 16. Oktober 1976* (Forschungsberichte des Instituts für Kommunikationsforschung und Phonetik der Universität Bonn Reihe I, Kommunikationsforschung, Bd. 65). Hamburg: Buske.
- Kant, I. (2014). *Die Metaphysik der Sitten* (17. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp. (Originalarbeit erschienen 1797).
- Kaschuba, W. (2012). *Einführung in die Europäische Ethnologie* (C.H.Beck Studium, 4. Aufl.). München: C.H. Beck.
- Kelle, U. & Kluge, S. (2008). *Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung* (Qualitative Sozialforschung, 2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kerner, I. (2012). *Postkoloniale Theorien zur Einführung* (Zur Einführung, Bd. 365). Hamburg: Junius.
- Knecht, M. & Welz, G. (1995). Ethnografisches Schreiben nach Clifford. *KEA. Zeitschrift für Kulturwissenschaften*, 71–95. Sonderband "Ethnologie und Literatur".
- Kohli, M. (1973). *Studium und berufliche Laufbahn. Über den Zusammenhang von Berufswahl und beruflicher Sozialisation*. Stuttgart: Enke.
- Koring, B. (1989). Hochschulsozialisation und Identitätstransformation. Eine Studie im Rahmen strukturalistischer Hermeneutik. In Kokemohr, Rainer/Marotzki, Winfried (Hrsg.), *Biographien in komplexen Institutionen. Studentenbiographien I* (S. 17–69). Frankfurt am Main: Lang.
- Korioth, S. (2006). Legal Education in Germany today. *Wisconsin International Law Journal* (24), 85–107.
- Korte, H. (2013). *Einführung in Hauptbegriffe der Soziologie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Kracke, N., Buck, D. & Middendorff, E. (2018). *Beteiligung an Hochschulbildung – Chancen(un)gleichheit in Deutschland* (DZHW Brief 03/2018). Hannover: Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung.
- Krais, B. (Hrsg.). (2000a). *Wissenschaftskultur und Geschlechterordnung: über die verborgenen Mechanismen männlicher Dominanz in der akademischen Welt*. Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Krais, B. (2000b). Das soziale Feld Wissenschaft und die Geschlechterverhältnisse. Theoretische Sondierungen. In B. Krais (Hrsg.), *Wissenschaftskultur und Geschlechterordnung: über die verborgenen Mechanismen männlicher Dominanz in der akademischen Welt* (S. 31–54). Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Krais, B. & Gebauer, G. (2002). *Habitus*. Bielefeld: Transcript.
- Kröger, M. (2013). Vom Projekt in die Studienstruktur. Überlegungen zur Verstärkung Forschenden Lernens. In L. Huber, M. Kröger & H. Schelhowe (Hrsg.), *Forschendes Lernen als Profilvermerkmal einer Universität. Beispiele aus der Universität Bremen* (Motivierendes Lehren und Lernen in Hochschulen, Bd. 16, S. 223–238). Bielefeld: Universitäts-Verlag Webler.
- Krull, W. (2016). *Die vermessene Universität. Zeit, Wunsch und Wirklichkeit* (Passagen Wissenschaft - Transformation - Politik, Deutsche Erstausgabe). Wien: Passagen Verlag.
- Kruse, V. & Strulik, T. (2019). »Hochschulexperimentierplatz Bielefeld«. *50 Jahre Fakultät für Soziologie*. Bielefeld: Transcript.
- Kühl, S. (2018). Verschulung wider Willen. Die ungewollten Nebenfolgen einer Hochschulreform. In N. Hericks (Hrsg.), *Hochschulen im Spannungsfeld der Bologna-Reform. Erfolge und ungewollte Nebenfolgen aus interdisziplinärer Perspektive* (S. 295–309). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kühn, T. & Koschel, K.-V. (2011). *Gruppendiskussionen. Ein Praxis-Handbuch* (1. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kumoll, K. (2006). Clifford Geertz. Von der dichten Beschreibung zur Heterogenität kultureller Systeme. In M. L. Hofmann, T. F. Korta & S. Niekisch (Hrsg.), *Culture Club II. Klassiker der Kulturtheorie* (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, S. 271–292). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Lamnek, S. (1995). *Qualitative Sozialforschung* (3., korrig. Aufl.). Weinheim: Beltz; Psychologie Verl. Union.
- Lamnek, S. (2005). *Gruppendiskussion. Theorie und Praxis* (2. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Landeskonferenz der Frauenbeauftragten und der Landesrektor_innenkonferenz im Land Bremen (Hrsg.). (2014). *Orientierungshilfe für gendergerechte Sprache. An den Hochschulen im Land Bremen*. Bremen.
- Lassiter, L. E. (2005). *The Chicago guide to collaborative ethnography* (Chicago guides to writing, editing, and publishing). Chicago: University of Chicago Press.
- Latour, B. (1987). *Science in action. How to follow scientists and engineers through society*.

- Lenger, (2018). *Die Wissenschaftssoziologie Pierre Bourdieus*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Lenz, I. (2010). Intersektionalität. In R. Becker (Hrsg.), *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung* (Geschlecht und Gesellschaft, Bd. 1, S. 158–165). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Lindner, R. (1998). Stadtkultur. In H. Häußermann (Hrsg.), *Großstadt. Soziologische Stichworte* (S. 256–262). Opladen: Leske + Budrich.
- Loos, P. & Schäffer, B. (2001). *Das Gruppendiskussionsverfahren. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung* (Qualitative Sozialforschung, Bd. 5). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Luhmann, N. (1975). Wabuwabu in der Universität. *Zeitschrift für Rechtspolitik* 8, 13–19.
- Luhmann, N. (1992). *Die Wissenschaft der Gesellschaft* (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, Bd. 1001, 1. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp. (Originalarbeit erschienen 1990).
- Luhmann, N. (1997). *Die Gesellschaft der Gesellschaft* (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Magna Charta der Universitäten. (1988). *Magna Charta der Universitäten*, Universität Bologna. Bologna. <http://www.magna-charta.org/resources/files/the-magna-charta/german>. Zugegriffen: 19. Dezember 2019.
- Maiwald, K.-O. (2017). Warum ist die Herstellung von Recht professionalisierungsbedürftig? Überlegungen zum Habitus von JuristInnen. In A. Pilniok & J. Brockmann (Hrsg.), *Die juristische Profession und das Jurastudium* (S. 11–40). Baden-Baden: Nomos.
- Malinowski, B. (1922). *Argonauts of the Western Pacific*.
- Malinowski, B. (1973). *Magie, Wissenschaft und Religion und andere Schriften* (Conditio humana).
- Malinowski, B. (1989). *A diary in the strict sense of the term*. Stanford, Calif: Stanford University Press. (Originalarbeit erschienen 1967).
- Malinowski, B. (2006). *Eine wissenschaftliche Theorie der Kultur* (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, Bd. 104, 2. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp. (Originalarbeit erschienen 1944).
- Mälzer, M. (2016). *Auf der Suche nach der neuen Universität: Die Entstehung der »Reformuniversitäten« Konstanz und Bielefeld in den 1960er Jahren*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Mangold, W. (1960). *Gegenstand und Methode des Gruppendiskussionsverfahrens*. Frankfurt am Main: Europ. Verl.-Anst.
- Mangold, W. (1988). Gruppendiskussionen als Instrument der Untersuchung von kollektiven Orientierungen in Gruppen von Jugendlichen. In W. Mangold & R. Bohnsack (Hrsg.), *Kollektive Orientierungen in Gruppen von Jugendlichen. Forschungsbericht für die Deutsche Forschungsgemeinschaft* (S. 8–63). Erlangen.

- Mannheim, K. (1980). *Strukturen des Denkens*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Mecheril, P., Kalpaka, A., Melter, C., Dirim, İ. & Castro Varela, M. d. M. (2010). *Migrationspädagogik* (Studium Paedagogik). Weinheim: Beltz Verlag.
- Meier, F. & Schimank, U. (2009). Matthäus schlägt Humboldt? New Public Management und die Einheit von Forschung und Lehre. *Beiträge zur Hochschulforschung* (1), 42–60.
- Merkel, M. C. (2015). Bildungsentscheidungen am Übergang in die Hochschule. In A. Graf & C. Möller (Hrsg.), *Bildung - Macht - Eliten. Zur Reproduktion sozialer Ungleichheit*. Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Merton, R. K. (1985). *Entwicklung und Wandel von Forschungsinteressen. Aufsätze zur Wissenschaftssoziologie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Metz-Göckel, S., Auferkorte, N. & Zimmermann, K. (2005). Schneeflocken oder eigener Forschungstyp? Innerinstitutionelle Forschung als Profilbildung der Hochschule. In M. Craanen & L. Huber (Hrsg.), *Notwendige Verbindungen. Zur Verankerung von Hochschuldidaktik in Hochschulforschung* (Hochschulwesen, N.F., 6, S. 121–135). Bielefeld: Universitäts-Verlag Webler.
- Middendorff, E., Apolinarski, B., Becker, K., Bornkessel, P., Brandt, T., Heißenberg, S. & Poskowsky, J. (2017). *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland. 21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks*.
- Middendorff, E., Apolinarski, B., Poskowsky, J., Kandulla, M. & Netz, N. (2012). *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland. 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks*.
- Möller, C. (2014). *Herkunft zählt (fast) immer. Soziale Ungleichheiten unter Universitätsprofessorinnen und -professoren*: Beltz Juventa.
- Müller-Naevecke, C. & Naevecke, S. (2018). Forschendes Lernen und Service Learning. Das humboldtsche Bildungsideal in modularisierten Studiengängen. In N. Hericks (Hrsg.), *Hochschulen im Spannungsfeld der Bologna-Reform. Erfolge und ungewollte Nebenfolgen aus interdisziplinärer Perspektive* (S. 119–143). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Multrus, F. (2004). *Fachkulturen an deutschen Hochschulen. Begriffsbestimmung, Herleitung und Analysen* (Eine empirische Untersuchung über Studierende deutscher Hochschulen).
- Münst, A. S. (2004). Teilnehmende Beobachtung: Erforschung der sozialen Praxis. In R. Becker & B. Budrich (Hrsg.), *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie* (S. 331–336). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Münst, A. S. (2008). Hierarchie, Fachkompetenz und Geschlecht in Lehrveranstaltungen: Ergebnisse einer ethnographischen Teilnehmenden Beobachtung. In K. Zimmermann, M. Kamphans & S. Metz-Göckel (Hrsg.), *Perspektiven der Hochschulforschung* (S. 179–196). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Niederle, J. (2014). *500 Spezial-Tipps für Juristen. Wie man geschickt durchs Studium und das Examen kommt* (11. Aufl.). Altenberge: Niederle-Media.

- Nohl, A.-M. (2006). *Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Nohl, A.-M. (2010). Komparative Analyse. In R. Bohnsack (Hrsg.), *Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung* (UTB, Bd. 8226, 3. Aufl., S. 100–101). Opladen: Budrich Verlag.
- Nowotny, H., Scott, P. & Gibbons, M. (2001). *Re-thinking science. Knowledge and the public in an age of uncertainty*. Cambridge: Polity.
- Nünning, A. (2009). Das Wort "Kultur", Bundeszentrale für politische Bildung. <https://www.bpb.de/gesellschaft/kultur/kulturelle-bildung/59917/kulturbegriffe?p=all>. Zugegriffen: 19. Dezember 2019.
- Oehler, C. (1989). *Hochschulentwicklung in der Bundesrepublik Deutschland seit 1945* (Campus Forschung, Bd. 357). Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Parsons, T. (1971). *The system of modern societies* (Foundations of modern sociology series). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Pasternack, P. (2008). Die Exzellenzinitiative als politisches Programm. Fortsetzung der normalen Forschungsförderung oder Paradigmenwechsel. In R. Bloch, A. Keller, A. Lottmann & C. Würmann (Hrsg.), *Making excellence. Grundlagen, Praxis und Konsequenzen der Exzellenzinitiative* (S. 13–36). Bielefeld: Bertelsmann.
- Pasternack, P. (2014). Reload oder Reboot? Hochschulforschung in der Diskussion. In P. Pasternack (Hrsg.), *Hochschulforschung von innen und seitwärts. Sichtachsen durch ein Forschungsfeld* (Die Hochschule, 23. Jahrgang, 1 (2014), S. 6–24). Wittenberg: Institut für Hochschulforschung.
- Pasternack, P. (2018a). Hochschulkonzepte-Expansion: Problemstellung und Vorgehen. In P. Pasternack, D. Hechler & J. Henke (Hrsg.), *Die Ideen der Universität. Hochschulkonzepte und hochschulrelevante Wissenschaftskonzepte* (Hochschulwesen, NF 35, S. 9–13). Bielefeld: Universitäts-Verlag Webler.
- Pasternack, P. (Bundesministerium für Bildung und Forschung, Hrsg.). (2018b). Lesenswert! Literaturempfehlungen von Prof. Dr. Peer Pasternack. <https://www.wihoforschung.de/de/lesenswert-1925.php>. Zugegriffen: 19. Dezember 2019.
- Pasternack, P., Hechler, D. & Henke, J. (Hrsg.). (2018). *Die Ideen der Universität. Hochschulkonzepte und hochschulrelevante Wissenschaftskonzepte* (Hochschulwesen, NF 35). Bielefeld: Universitäts-Verlag Webler.
- Pechar, H. (2017). Österreichische Hochschulforschung. Entwicklung, Status quo & Zukunftsperspektiven. Vortrag. <https://www.youtube.com/watch?v=HolLoRjry-c>. Zugegriffen: 19. Dezember 2019.
- Picht, G. (1964). *Die deutsche Bildungskatastrophe. Analyse und Dokumentation*. Olten: Walter.
- Pilniok, A. & Brockmann, J. (Hrsg.). (2017). *Die juristische Profession und das Jurastudium*. Baden-Baden: Nomos.

- Pinkel, T., Lüdders, L. & Zerbes, I. (2019) Moot Court als didaktische Herausforderung in der juristischen Ausbildung. In Universität Bremen (Hrsg.), *Resonanz. Magazin für Lehre und Studium an der Universität Bremen* (S. 15–21).
- Pollock, F. (1955). *Gruppenexperiment. ein Studienbericht*. Frankfurt am Main: Europ. Verl.-Anst.
- PONS-Onlinewörterbuch (PONS GmbH, Hrsg.). (2018). PONS. Onlinewörterbuch. <https://de.pons.com/>.
- Portele, G. & Huber, L. (1981). Entwicklung des akademischen Habitus: zum Problem der Konzeptbildung in der Hochschulsozialisationsforschung. *Identität und Hochschule* 64.
- Portele, G. & Huber, L. (1983). Hochschule und Persönlichkeitsentwicklung. *Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule* 10.
- Przyborski, A. (2004). *Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode: Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Punch, K. (2014). *Introduction to social research. Quantitative & qualitative approaches* (3rd ed.). Los Angeles, California: SAGE.
- Reckwitz, A. (2012). *Die Transformation der Kulturtheorien. Zur Entwicklung eines Theorieprogramms* (Studienausg., Nachdr. der Erstausg. 2000, 3. Aufl.). Weilerswist: Velbrück Wiss (Zugl.: Hamburg, Univ., Diss., 1999).
- Reckwitz, A. (2016). Brennpunkte einer kulturwissenschaftlichen Interpretation der Kultur. In F. Jaeger, B. Liebsch, J. Rösen & J. Straub (Hrsg.), *Handbuch der Kulturwissenschaften: Band 1: Grundlagen und Schlüsselbegriffe* (S. 1–20). Stuttgart: J.B. Metzler.
- Rehbein, B. (2006). *Die Soziologie Pierre Bourdieus* (UTB, Bd. 2778). Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
- Rehbein, B. & Saalman, G. (2009). Habitus. In G. Fröhlich & B. Rehbein (Hrsg.), *Bourdieu-Handbuch. Leben, Werk, Wirkung*. Stuttgart: J.B. Metzler.
- Reisenleitner, M. (2006). Stuart Hall (*1932). Identitätsrouten ohne Garantien. In M. L. Hoffmann, T. F. Korta & S. Niekisch (Hrsg.), *Culture Club II. Klassiker der Kulturtheorie* (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, S. 312–328). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Renn, J., Srubar, I. & Wenzel, U. (2005). *Kulturen vergleichen. Sozial- und Kulturwissenschaftliche Grundlagen und Kontroversen*: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Renner, E. (1983). Ethnologie und Kultur: Der Kulturbegriff als Entwicklungsprägender Faktor der Ethnologischen Forschung. *Zeitschrift für Ethnologie* (108 (2)), 177–234.
- Ricken, N., Koller, H.-C. & Keiner, E. (Hrsg.). (2014). *Die Idee der Universität - revisited*. Wiesbaden: Springer VS.
- Riegel, C. (2016). *Bildung - Intersektionalität - Othering: Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen*. Bielefeld: Transcript.

- Riemann, G. (2010). Erzählanalyse. In R. Bohnsack (Hrsg.), *Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung* (UTB, Bd. 8226, 3. Aufl.,). Opladen: Budrich Verlag.
- Rudzio. (2019). *Das politische System der Bundesrepublik Deutschland*: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Rüegg, W. (Hrsg.). (1993). *Geschichte der Universität in Europa. Mittelalter* (Bd. 1). München: C.H. Beck.
- Rüegg, W. (Hrsg.). (1996). *Geschichte der Universität in Europa. Von der Reformation zur Französischen Revolution (1500–1800)* (Bd. 2). München: C.H. Beck.
- Rüegg, W. (Hrsg.). (2004). *Geschichte der Universität in Europa. Vom 19. Jahrhundert zum Zweiten Weltkrieg (1800–1945)* (Bd. 3). München: C.H. Beck.
- Rüegg, W. (Hrsg.). (2010). *Geschichte der Universität in Europa. Die Nachkriegszeit* (Bd. 4). München: Beck.
- Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg. (2019). Jura - Fakultät Fakultät - Juristische Fakultät Heidelberg. <http://www.jura.uni-heidelberg.de/fakultaet/>. Zugegriffen: 19. Dezember 2019.
- Ryle, G. (1971). *Collected papers*. London: Hutchinson.
- Saalmann, G. (2020). *Zur Aktualität von Clifford Geertz* (Aktuelle und klassische Sozial- und Kulturwissenschaftler|innen). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- Said, E. W. (2017). *Orientalismus* (S. Fischer Wissenschaft, 5. Aufl.). Frankfurt am Main: FISCHER Taschenbuch. (Originalarbeit erschienen 1978).
- Satilmis, A. (2019). Forschendes Lernen mit und zu Diversität. Impulse für diversitätsorientierte Lehr-Lernformen und Bildungsgerechtigkeit. In M. E. Kaufmann, A. Satilmis & H. Mieg (Hrsg.), *Forschendes Lernen in den Geisteswissenschaften. Konzepte, Praktiken und Perspektiven hermeneutischer Fächer* (S. 35–58). Wiesbaden: Springer VS.
- Schimank, U. (1999). *Gesellschaftliche Differenzierung*. Bielefeld: Transcript.
- Schimank, U. (2015). Welche Gesellschaftstheorien braucht die Hochschulforschung? *Beiträge zur Hochschulforschung* (4), 80–99.
- Schittenhelm, K. (2009). Qualitatives Sampling: Strategien und Kriterien der Fallauswahl. In *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Schlegel, U. (2013). Private Repetitorien. In R.-D. Herzberg, K. Ipsen & K. Schreiber (Hrsg.), *Effizient studieren: Rechtswissenschaften* (S. 179–198). Gabler Verlag.
- Schleiermacher, F. D. E. (1808). *Gelegentliche Gedanken über Universitäten in deutschem Sinn*.
- Schmidt, U. (2012). Einführung des geschäftsführenden Herausgebers. *Zeitschrift für Qualitätsentwicklung in Forschung, Studium und Administration* (3), 57.
- Schmitt, L. (2010). *Bestellt und nicht abgeholt. Soziale Ungleichheit und Habitus-Struktur-Konflikte im Studium*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Schneijderberg, C., Merkator, N., Teichler, U. & Kehm, B. M. (Hrsg.). (2013). *Verwaltung war gestern? Neue Hochschulprofessionen und die Gestaltung von Studium und Lehre* (Schwerpunktreihe "Hochschule und Beruf"). Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Schober, A. (2009). Von Kreuzungen zu Knotenpunkten und zwiespältigen Artikulationen. Das Denken der Kontingenz von Gemeinschaft und Wandel. In C. Rol & C. Papilloud (Hrsg.), *Soziologie als Möglichkeit: 100 Jahre Georg Simmels Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung* (S. 135–164). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schreier, M. (2010). Fallauswahl. In G. Mey (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (1. Aufl., S. 238–251). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schultz, U. (2011). Legal education in Germany. an ever (never) ending story of resistance to change. In *Revista de Educación y Derecho* (Bd. 4, S. 1–24).
- Schütte, W. (1982). *Die Einübung des juristischen Denkens. Juristenausbildung als Sozialisationsprozeß* (Campus Forschung Schwerpunktreihe Hochschulforschung und Hochschuldidaktik, Bd. 253). Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Schütze, F. (1983). Prozeßstrukturen des Lebensablaufs. In J. Matthes, A. Pfeifenberger & M. Stosberg (Hrsg.), *Biographie in handlungswissenschaftlicher Perspektive* (2., unveränd. Aufl., S. 67–156). Nürnberg: Verl. d. Nürnberger Forschungsvereinigung.
- Schütze, F. (1994). Ethnographie und sozialwissenschaftliche Methoden der Feldforschung: eine mögliche methodische Orientierung in der Ausbildung und Praxis der Sozialen Arbeit? In N. Groddeck (Hrsg.), *Modernisierung sozialer Arbeit durch Methodenentwicklung und -reflexion*. Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Schwägerl, C. (2005). Elite-Universitäten: Schröder verspricht „Leuchttürme der Wissenschaft“, Frankfurter Allgemeine Zeitung. <https://www.faz.net/aktuell/politik/elite-universitaeten-schroeder-verspricht-leuchttuerme-der-wissenschaft-1229515.html>. Zugegriffen: 19. Dezember 2019.
- Snow, C. P. & Collini, S. (2005). *The two cultures* (Rep). Cambridge: Cambridge Univ. Press. (Originalarbeit erschienen 1964).
- Snyder, B. R. (1971). *The hidden curriculum* (MIT Education, Bd. 232). Cambridge: MIT Press.
- Spießer, R. S. (2013). *Und in fünf Jahren habe ich recht. Was man wissen muss, bevor man Jura studiert* (Studienratgeber Jura). Hamburg: Eden Books Edel Germany.
- Spöhring, W. (1989). *Qualitative Sozialforschung* (Studienskripten zur Soziologie, Bd. 133). Wiesbaden: Vieweg+Teubner Verlag.
- Statistisches Bundesamt. (2019). *Bildung und Kultur. Studierende an Hochschulen*. Wintersemester 2018/2019 (Fachserie 11 Reihe 4.1).
- Stegmann, S. (2005). " ... got the look!" - *Wissenschaft und ihr Outfit. Eine kulturwissenschaftliche Studie über Effekte von Habitus, Fachkultur und Geschlecht* (Geschlecht - Kultur - Gesellschaft, Bd. 14). Münster: LIT (Zugl.: Oldenburg, Univ., Diss., 2002).

- Steinke, I. (2008). Gütekriterien qualitativer Forschung. In E. v. Kardorff, I. Steinke & U. Flick (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (Rororo, 55628 : Rowohlt's Enzyklopädie, 6., durchges. und aktualisierte Aufl., Orig.-Ausg, S. 319–331). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch.
- Sternberg, T. & Rehbinder, M. (1988). *Zur Methodenfrage der Rechtswissenschaft und andere juristische Schriften*. Berlin: Duncker & Humblot.
- Stewart, D. W. & Shamdasani, P. N. (2014). *Focus groups. Theory and practice* (Applied social research methods series, Bd. 20). Los Angeles: SAGE.
- Struve, K. (2014). Postcolonial Studies. In S. Moebius (Hrsg.), *Kultur. Von den Cultural Studies bis zu den Visual Studies: Eine Einführung* (S. 88–107). Bielefeld: transcript Verlag.
- Symanski, U. (2013). *Uni, wie tickst Du? Eine exemplarische Erhebung von organisationskulturellen Merkmalen an Universitäten im Zeitalter der Hochschulreform* (Universität und Gesellschaft, Bd. 8). München: Hampp.
- Teichler, U. (1994). Hochschulforschung. Situation und Perspektiven. *Das Hochschulwesen* (4), 169–177.
- Teichler, U. (2003). Sachstand und institutionelle Basis der Hochschulforschung in Deutschland. In S. Gunkel, G. Freidank & U. Teichler (Hrsg.), *Directory der Hochschulforschung: Personen und Institutionen in Deutschland* (Bd. 4). Hochschulrektorenkonferenz.
- Teichler, U. (2014). Hochschule und Beruf als Gegenstandsbereich der Hochschulforschung. In P. Pasternack (Hrsg.), *Hochschulforschung von innen und seitwärts. Sichtachsen durch ein Forschungsfeld* (Die Hochschule, 23. Jahrgang, 1 (2014), S. 118–132). Wittenberg: Institut für Hochschulforschung.
- Terkessidis, M. (2001). Nur meine Augen bleiben. *Die Zeit*, 07/2001.
- Tremp, P. & Hildbrand, T. (2012). Forschungsorientiertes Studium – universitäre Lehre: Das «Zürcher Framework» zur Verknüpfung von Lehre und Forschung. In T. Brinker & P. Tremp (Hrsg.), *Einführung in die Studiengangentwicklung. (= Blickpunkt Hochschuldidaktik 122)*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Tremp, P. & Tresch, S. (Hrsg.). (2016). *Akademische Freiheit. "Core Value" in Forschung, Lehre und Studium* (Die Hochschule - Journal für Wissenschaft und Bildung). Halle-Wittenberg.
- Tylor, E. B. (1871). *Primitive Culture: Research into the Development of Mythology, Philosophy, Religion, Art, and Custom*. London: John Murray.
- Tylor, E. B. (1903). *Primitive Culture. Researches into the development of mythology, philosophy, religion, language, art and customs* (Bd. 1). London.
- Uhl, V. (2013). *Virtuelle Hochschulen auf dem Bildungsmarkt. Strategische Positionierung unter Berücksichtigung der Situation in Deutschland, Österreich und England*: Deutscher Universitätsverlag.

- Universität Potsdam. (2001). Universität Potsdam - Jubiläum. <http://www.uni-potsdam.de/u/jubilaeum/chronik.htm>. Zugegriffen: 19. Dezember 2019.
- Volkwein, J. F. (1999). What Is Institutional Research All About? In J. F. Volkwein (Hrsg.), *What is institutional research all about? A critical and comprehensive assessment of the profession* (New directions for institutional research, S. 9–19). San Francisco, Calif.: Jossey-Bass.
- Vosgerau, K. (2005). *Studentische Sozialisation in Hochschule und Stadt. Theorie und Wandel des Feldes : mit einer Fallstudie zur fachspezifischen Erfahrung der Grossstadt*. Frankfurt am Main: Lang.
- Walgenbach, K. (2017). *Heterogenität - Intersektionalität - Diversity in der Erziehungswissenschaft*: UTB.
- Warneken, J. (1998). *Das Outfit der Wissenschaft. Zur symbolischen Repräsentation akademischer Fächer*. Begleitband zur Ausstellung, Tübingen.
- Weber, M. (2006). *Wissenschaft als Beruf* (Reclams Universal-Bibliothek, Bd. 9388, [Nachdr.]. Stuttgart: Reclam. (Originalarbeit erschienen 1919).
- Weingart, P. (2011). *Die Stunde der Wahrheit? Zum Verhältnis der Wissenschaft zu Politik, Wirtschaft und Medien in der Wissensgesellschaft* (3. Aufl.). Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Weizer, P. I. (Hrsg.). (2007). *How to please the court. A moot court handbook* (Teaching texts in law and politics, Bd. 37). New York, NY: Lang.
- Wesel, U. (2010). *Juristische Weltkunde. Eine Einführung in das Recht* (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, Bd. 467, 8. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Wild, E. & Reinders, H. (2003). Adoleszenz als Transition und Moratorium. Plädoyer für eine Integration gegenwarts- und zukunftsorientierter Konzeptionen von Jugend. In H. Reinders & E. Wild (Hrsg.), *Jugendzeit - Time Out? Zur Ausgestaltung des Jugendalters als Moratorium*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Williams, R. (1958). Culture is ordinary.
- Williams, R. (1977). Theorie und Verfahren der Kulturanalyse. In R. Williams (Hrsg.), *Innovationen. Über den Prozeßcharakter von Literatur und Kultur* (45-73). Frankfurt am Main: Syndikat Autoren- und Verl.-Ges.
- Williams, R. (2015). *Culture and Society. Coleridge to Orwell* (Everyman's Library CLASSICS). London: Vintage Digital. (Originalarbeit erschienen 1958).
- Willich, J., Buck, D., Heine, C. & Sommer, D. (2011). *Studienanfänger im Wintersemester 2009/10. Wege zum Studium, Studien- und Hochschulwahl, Situation bei Studienbeginn* (Forum Hochschule). Hannover: HIS Hochschul-Informationen-System GmbH.
- Wimmer, A. (2005). *Kultur als Prozess. Zur Dynamik des Aushandelns von Bedeutungen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Winker, G. & Degele, N. (2009). *Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten* (Sozialtheorie). Bielefeld: Transcript.
- Winter, M. & Krempkow, R. (2013, 04. Dezember). *Kartierung der Hochschulforschung in Deutschland 2013. Bestandsaufnahme der hochschulforschenden Einrichtungen in Deutschland*. Beitrag zur Sitzung der Arbeitsgruppe des Wissenschaftsrates "Institutionelle Perspektiven der empirischen Wissenschaftsforschung in Deutschland.
- Wissenschaft im Dialog (Hrsg.). (2018). *Wissenschaftsbarometer 2018*, Berlin.
- Wissenschaftsrat (Hrsg.). (2012). *Perspektiven der Rechtswissenschaft in Deutschland. Situation, Analysen, Empfehlungen* (Drs. 2558-12), Hamburg.
- Wissenschaftsrat. (2013). Stellungnahme zum HIS-Institut für Hochschulforschung (HIS-HF), Hannover.
- Wissenschaftsrat (Hrsg.). (2014). *Institutionelle Perspektiven der empirischen Wissenschafts- und Hochschulforschung in Deutschland. Positionspapier*.
- Wolter, A. (2015). Hochschulforschung. In Reinders, Heinz, Ditton, Hartmut, C. Gräsel & B. Gniewosz (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung. Gegenstandsbereiche* (2. Aufl., 149–164). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wrogemann, H. (2012). *Interkulturelle Theologie und Hermeneutik: Grundfragen, aktuelle Beispiele, theoretische Perspektiven*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Zivilprozessordnung. ZPO.

10 Eidesstattliche Erklärung, Hinweise zu Gutachterinnen und Disputation

10.1 Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre hiermit, dass

- die Arbeit ohne unerlaubte Hilfe angefertigt wurde
- keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt wurden
- die den benutzten Werken wörtlich oder inhaltlich entnommenen Stellen als solche kenntlich gemacht wurden.

Berlin, 19.12.2019

10.2 Hinweise zu Gutachterinnen und Disputation

1. Gutachterin: Prof. Dr. Yasemin Karakaşoğlu
2. Gutachterin: Dr. Margrit E. Kaufmann

Die Disputation dieser Dissertation fand am 31.08.2020 an der Universität Bremen statt.