



MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Übergänge in das hochschulische Bildungssystem – Das Erleben
habitueeller Veränderungsprozesse in Bildungsübergängen von
„First-Generation-Students“ der Bildungswissenschaft an der
Universität Wien

verfasst von | submitted by

Paulin Vivi Hohmann B.A.

angestrebter akademischer Grad | in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien | Vienna, 2025

Studienkennzahl lt. Studienblatt | Degree
programme code as it appears on the
student record sheet:

UA 066 848

Studienrichtung lt. Studienblatt | Degree
programme as it appears on the student
record sheet:

Masterstudium Bildungswissenschaft

Betreut von | Supervisor:

Florian Sichling PhD

Danksagung

Ich möchte mich bei all denjenigen Menschen bedanken, die zum Gelingen dieser Masterarbeit beigetragen und mich während dieser Zeit unterstützt haben. Mein großer Dank gilt meinem Betreuer Prof. Dr. Florian Sichling für die wertvolle Unterstützung, die konstruktive Kritik und die vielen Anregungen, die dazu beigetragen haben, die Arbeit in der vorliegenden Form zu verwirklichen. Sowohl die Seminarteilnahme während meines Studiums als auch die Betreuung meiner Masterarbeit durch Sie habe ich aufgrund der Auseinandersetzung mit theoretischen Ansätzen und den praxisnahen empirischen Befunden zu sozialer Ungleichheit und Bildungsgerechtigkeit als sehr bereichernd empfunden.

Darüber hinaus möchte ich den Mitwirkenden des StuVe-Projekts Jaqueline Hackl und Anja Slavic danken, die mir einen Einblick in das Forschungsprojekt ermöglicht und mich in der Suche nach Interviewteilnehmer*innen unterstützt haben. Die Aussendung meines Forschungsvorhabens konnte ich mithilfe von Prof. Dr. Johannes Gstach und Cornelia Marschner (STEOP-Mentoring) sowie durch die Institutsgruppe Bildungswissenschaft (IG-BiWi) umsetzen, bei der ich mich an dieser Stelle bedanken möchte.

Ein weiterer Dank gilt allen Interviewteilnehmer*innen als Studierende der Bildungswissenschaft, die mir ihre Zeit und ihr Erfahrungswissen für meine Forschung zur Verfügung gestellt haben. Danke für euer Vertrauen und die wertvolle Zusammenarbeit!

Danke an meine Korrekturleserin Elisa für dein Wissen und deine wissenschaftliche Kompetenz, die ich sehr wertschätze.

Mein letzter und tiefer Dank gilt meiner Mutter Sabine. Danke, dass du mich während meiner gesamten Schulzeit in meiner Entscheidung für ein Studium und darüber hinaus unterstützt hast. Als alleinerziehende Mutter bewundere ich deine Stärke und deinen Mut und danke dir, dass du mich durch all die herausfordernden Phasen während dieser Zeit begleitet hast.

Ich danke meiner Partnerin Noel für dein Zuhören, deine Worte, deine Unterstützung und für das mich Anlehnen während der ganzen Zeit.

Kurzfassung

Die Masterarbeit untersucht die habituellen Veränderungsprozesse von „First-Generation-Students“ der Bildungswissenschaft an der Universität Wien im Übergang in das hochschulische Bildungssystem und analysiert den Einfluss der sozialen Herkunft auf den Bildungsaufstieg und deren Übergangserfahrungen. Dafür wurden 8 problemzentrierte Interviews mit Studierenden mit nicht-akademischem Bildungshintergrund geführt.

Auf der Grundlage der Habitus­theorie von Bourdieu konnten unterschiedliche Ausprägungen habitueller Veränderungsprozesse auf der Grundlage von subjektiven Aussagen, Einstellungen sowie Denk- und Handlungsmustern identifiziert werden. Die habituellen Transformationsprozesse reichten von *starken* über *moderaten* bis hin zu *subtilen Veränderungsprozessen*, die in unterschiedlicher Intensität beschrieben wurden.

Studierende, die einen *starken habituellen Veränderungsprozess* durchliefen, schilderten Diskrepanzen zwischen dem familialen, kulturellen und hochschulischen Erfahrungsraum, die mit elterlichen Bildungsaspirationen und darin verankerten kulturellen Normen in Zusammenhang standen. Die Habitus­transformation äußerte sich als fortlaufender Prozess, *zwischen zwei Welten* zu stehen. Im Vergleich dazu schilderten Studierende im *moderaten Veränderungsprozess* zwar ähnliche Erfahrungen, vielmehr äußerte sich diese Dimension in Form eines Spannungsverhältnisses zwischen erfolgreicher Bewährung im universitären System und den familialen Bildungsorientierungen ihrer Herkunftsfamilie, die anhand der innerfamiliären Bearbeitung des Bildungsaufstiegs deutlich wurde. Als Sonderfälle der Untersuchung traten die *subtilen habituellen Veränderungsprozesse* in Erscheinung, in denen die Transformation anhand von habituellen Anpassungsprozessen beschrieben, jedoch nicht als solche benannt wurden.

In der Konzeption von Übergängen erwies sich die Beschreibung von Übergangsritualen von Van Gennep als sinnvoll, da diese eine Nähe zur Beschreibung der Habitus­transformation von Bourdieu aufweist. Bei den geschilderten Übergangserfahrungen in das hochschulische Bildungssystem, die von einem *schwierigen* Übergang, über einen *schleichenden* bis hin zu einem *reibungslosen* Übergang reichten, wurden unterschiedliche Handlungsstrategien entwickelt, um den Übergang zu bewältigen.

Die vorliegende Arbeit rückt die Vielfalt des Erlebens habitueller Veränderungsprozesse in das Zentrum der Untersuchung und plädiert für eine differenzierte Betrachtung von Bildungsaufstiegsprozessen, die als komplexes Zusammenspiel individueller Erfahrungen, habitueller Prägung und sozialer sowie institutioneller Einflüsse verstanden werden sollten.

Abstract

The master's thesis examines the habitual change processes of “first-generation students” of educational science at the University of Vienna in the transition to the higher education system and analyzes the influence of social background on educational advancement and their transition experiences, which is why 8 problem-centered interviews were conducted with students with a non-academic educational background.

Based on Bourdieu's habitus theory, different forms of habitual transformation processes were identified based on subjective statements, attitudes and patterns of thought and action. The habitual transformation processes ranged from *strong* to *moderate* to *subtle* change processes, which were experienced and described with varying degrees of intensity.

Students who underwent a *strong habitual change process* described discrepancies between the family, cultural and higher education experience, which were related to parental educational aspirations and the cultural norms. The transformation of habitus manifested itself as an ongoing process of being caught *between two worlds*. In comparison, students in the *process of moderate change* described similar experiences, but this dimension manifested itself in the form of a tension between succeeding in the university system and the familial educational orientations of their family of origin, which became clear through the description of the intra-familial processing of educational advancement. *Subtle habitual change* processes emerged as special cases in the study, in which the transformation was described based on habitual adaptation processes but not named as such.

In the conceptualization of transitions, Van Gennep's description of transition rituals proved to be useful, as it is close to Bourdieu's description of habitus transformation. In the transition experiences into the higher education system described, which ranged from a *difficult* to a *gradual* to a *smooth transition*, different action strategies were developed to cope with the transition.

This study focuses on the diversity of the experience of habitual change processes and argues for a differentiated view of educational advancement processes, which should be understood as a complex interplay of individual experiences, habitual imprinting and social and institutional influences.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	2
1.1 Zielsetzung und Aufbau der Arbeit	3
2. Theoretischer Bezugsrahmen	5
2.1 First-Generation-Students	5
2.2 Bildungschancen und Bildungsexpansion	7
3. Übergang und Übergangsforschung	10
3.1 Übergang und Biografie	12
3.2 Übergang in die Universität	15
Zwischenfazit	18
4. Die Konzeption des Habitus	19
4.1 Die Konzeption des sozialen Raums	20
4.1.1 Kapital und soziale Positionen	21
4.1.2 Der soziale Raum	25
4.2 Habitus	28
4.3 Habitustransformation	32
5. Forschungsstand	36
5.1 Bildungshintergrund der Studierenden in Österreich	36
5.2 Qualitative Forschung	38
6. Forschungslücke	50
6.1 Forschungsfrage	52
7. Methodologische Vorgehensweise	54
7.1 Forschungsprozess	54

7.2 Reflexion der Forschungsposition.....	55
7.3 Samplingstrategie und Stichprobenauswahl	56
7.4 Das problemzentrierte Interview	61
7.5 Auswertungsmethode	65
8. Forschungsergebnisse	68
I. Habitus der Herkunftsfamilie.....	69
II. Übergangserfahrungen.....	69
III. Muster der Veränderung	70
8.1 Starker Veränderungsprozess	71
8.1.1 Aufstiegsbiografien der „First-Generation-Students“	71
8.1.2 Habitus der Herkunftsfamilie	73
8.1.3 Übergangserfahrung	78
8.1.4 Habituellem Veränderungsprozess	80
Zwischenfazit.....	86
8.2 Moderater Veränderungsprozess	87
8.2.1 Aufstiegsbiografien der „First-Generation-Students“	88
8.2.2 Habitus der Herkunftsfamilie	89
8.2.3 Übergangserfahrungen	93
8.2.4 Habituellem Veränderungsprozess	95
Zwischenfazit.....	100
8.3 Subtiler Veränderungsprozess.....	100
8.3.1 Aufstiegsbiografien der „First-Generation-Students“	101
8.3.2 Habitus der Herkunftsfamilie	102
8.3.3 Übergangserfahrung	104

8.3.4 HabitueLLer Veränderungsprozess	105
9. Ergebnisdiskussion.....	109
10. Fazit	114
Literaturverzeichnis	117
Abkürzungsverzeichnis.....	125
Abbildungen	126
Anhang.....	126
1. Kurzfragebogen.....	I
2. Interviewleitfaden problemzentriertes Interview	II
3. Teilnehmer*inneninformation und Einwilligungserklärung.....	V
4. Flyer Interviewaufruf deutsch	VIII
4.1. Flyer Interviewaufruf englisch	IX
5. Kategoriesystem und Typisierungsdimensionen	X

1. Einleitung

„Der Übergang war gar nicht so krass ein Cut¹, sondern mehr so was Schleichendes. [...] Manchmal fühle ich mich ein bisschen zwischen den Welten.“ (I5,8).

Der Eintritt in das akademische Umfeld kann als Prozess der Sozialisation (Koller 2008, S. 343; Pietsch 2017, S. 270), der Anpassung oder Ermächtigung begriffen werden. Es handelt sich um einen biografischen Prozess, der nicht nur einen Bildungsübergang umfasst, sondern sich über einen längeren Zeitraum erstrecken kann. Die Passungsverhältnisse zwischen habituellen Dispositionen und sozialen Zugehörigkeiten einerseits und universitären Erwartungen und Strukturen andererseits sind in den letzten Jahren vermehrt in den Fokus der Forschung geraten, wodurch Erlebens- und Bewältigungsmuster untersucht werden konnten (Spiegler 2015, S. 62). Mit Blick auf die steigende Partizipation Studierender mit vielfältigen Bildungsbiografien und dem wachsenden Anteil von „first generation students“ (Unger 2020 et al., S. 119) unter ihnen ergibt sich ein Forschungsinteresse in Hinblick auf Bildungsgerechtigkeit. In Bezug auf den Bildungszugang und den daraus resultierenden Fragen der Bildungsungleichheit eröffnet sich deshalb das Interesse, *in welcher Weise* sich Studierende die akademischen Räume der Universität erschließen oder nicht. Dieser Erschließungsprozess ist an einen Prozess der Sozialisation geknüpft, dem im Verständnis Bourdieus (1987) eine Habitusgenese zugrunde liege (ebd., S. 101). Ausschlaggebend für das Erleben des Übergangs in die Universität und das „Mitgliedwerden“ (Koller 2008, S. 343) dieser Bildungsinstitutionen als Studierende*r der ersten Generation, erscheint das Konzept des *Habitus* von Bourdieu. Das Elternhaus oder - um in den Worten Bourdieus zu sprechen, das erworbene kulturelle Kapital ist ausschlaggebend für den Bildungserfolg. Insbesondere für Studierende aus nicht-akademischen Elternhäusern, sogenannte „First-Generation-Students“, ist der Zugang zu hochschulischer Bildung durch Auslese- und Selektionsfunktionen innerhalb des Bildungssystems sowie familiäre Bildungsorientierungen und sozioökonomische Ressourcen bestimmt. Zudem erfordern sie eine Anpassung an neue Strukturen und Umstände und können von Unsicherheiten und Neuorientierung geprägt sein (Buse 2017, S. 73; Lange-Vester

¹ Eigene Übersetzung (dt.), sinngemäß: Einschnitt.

2007, S. 77; Lange-Vester 2016, S. 159; Ivemark/Ambrose 2021, S. 197; Hermes et al. 2023, S. 416; Dausien/Hackl 2023, S. 45). Habitus-theoretische Untersuchungen zeigen unter anderem, dass Studierende mit nicht-akademischer Herkunft in der Universität „Habitus-Struktur-Konflikte“ (Schmitt 2010, S. 15) und Transformationen des Habitus (El-Mafaalani 2012, S. 152; Brehm/Petrik 2022, S. 126; Ivemark/Ambrose 2021, S. 198; Schmitt 2010, S. 148; Miethe 2017, S. 695) erleben, die von den Studierenden unterschiedlich wahrgenommen werden können. Die Habitus-Transformation gehe häufig mit einem Differenz-erleben (Brehm/ Petrik 2022, S. 132; Hermes et al. 2023, S. 420; Ivemark/Ambrose 2021, S. 197) oder dem Gefühl innerer Zerrissenheit im akademischen Umfeld einher (Lange-Vester 2016, S. 150). Oftmals steht die Transformation des Habitus in Zusammenhang mit einer Entfremdung zum Herkunftsmilieu (Brehm/Petrik 2022, S. 133; Miethe 2017, S. 694; El-Mafaalani 2012, S. 319; Schmitt 2010, S. 270). Im Übergang in die Universität konnten zudem unterschiedliche Anpassungsformen des Habitus festgestellt werden (Ivemark/Ambrose 2021, S. 195). Andere Studien setzen sich kritisch mit dem Erleben von Fremdheit im Übergang in die Universität auseinander und verweisen darauf, dass habituelle Veränderungsprozesse nicht eindimensional zu verstehen sind und somit die Mehrdimensionalität von Übergangserfahrungen und der Transformation des Habitus in das Zentrum des Forschungsinteresses rückt (Dausien/Hackl 2023, S. 64; Miethe 2017, S. 695). Der Fokus der vorliegenden Masterarbeit liegt daher in der Untersuchung von habituellen Veränderungsprozessen im Bildungsübergang von „First-Generation-Students“ der Bildungswissenschaft der Universität Wien. Ausgangspunkt für die Forschung stellt das Projekt „Studienverläufe und Studienerfahrungen in der Bildungswissenschaft“ (StuVe) dar. Die problemzentrierten Interviews mit 8 „First-Generation-Students“ aus dem Bachelor- und Masterstudiengang Bildungswissenschaft an der Universität Wien und deren Auswertung lassen sich als erweiternder Einblick in das Erleben des Übergangs in das Studium und die damit einhergehende Habitus-Transformation im akademischen Umfeld verstehen.

1.1 Zielsetzung und Aufbau der Arbeit

Ausgehend von dem Konzept des Habitus nach Bourdieu (1979) sowie vor dem Hintergrund vorliegender habitus-theoretischer Untersuchungen, verfolgt die Masterarbeit das Ziel, habituelle Veränderungen in Bildungsübergängen von „First-

Generation-Students“ der Bildungswissenschaft an der Universität Wien anhand von subjektiven Aussagen, Einstellungen sowie Denk- und Handlungsweisen zu analysieren. Um sich dem Phänomen des Übergangs sowohl aus gesamtgesellschaftlicher als auch aus subjektiver Perspektive zu widmen, werden zunächst relevante theoretische Grundlagen erläutert. Das Habituskonzept von Bourdieu bildet vor dem Hintergrund der Betrachtung des Modells des sozialen Raums sowie die damit verbundenen Kapitalsorten einen grundlegenden theoretischen Bestandteil. Darüber hinaus wird sich anhand einer theoretischen Konzeption des Übergangs auf zentrale Theorien und Begriffsdefinitionen gestützt, anhand derer ein Verständnis von Übergängen zur Beschreibung bildungsbiografischer Übergänge möglich wird. Dies geschieht ausgehend von Van Genneps (1999) Darstellung von Übergangsritualen. Darauf folgend werden Übergänge im Kontext der Biografie (Hilgemann 2017; Tillmann 2013; Fischer/Kohli 1987) konzeptualisiert. Anschließend an das Passungsverhältnis von Habitus und Feld (Bourdieu/ Passeron 1971) wird der Übergang in die Universität vor dem Hintergrund milieuspezifischer Bildungsorientierungen und Handlungskompetenzen betrachtet, die die Transformation des Habitus ins Zentrum der Betrachtung rücken. Im Anschluss daran wird der aktuelle Forschungsstand zu Bildungsübergängen von „First-Generation-Students“ in die Universität und deren Habitustransformation dargestellt. Die Kombination aus theoretischen Grundlagen und dem Forschungsstand bildet die Grundlage für die Benennung der Forschungslücke und Forschungsfrage.

Im methodischen Teil der Arbeit wird das methodologische sowie methodische Vorgehen der zugrundeliegenden Forschung erläutert. Nach der Reflexion über die eigene Forschungsposition werden die Konzeption und die Umsetzung des Forschungsprozesses (Samplingstrategie, Stichprobenauswahl, Interviewdurchführung) sowie die Auswertungsmethode dargelegt.

Die Präsentation der Forschungsergebnisse beinhaltet die Definition der Typisierungsdimensionen habitueller Veränderungen, die durch eine umfassende Analyse und Interpretation der erhobenen Daten erarbeitet wurden. Die habituellen Veränderungsprozesse werden vor dem Hintergrund der jeweiligen Bildungsbiografien der „First-Generation-Students“, dem Habitus der Herkunftsfamilie sowie der Übergangserfahrungen in die Universität und der Integration in das akademische Umfeld dargestellt. Daran anschließend werden die gewonnenen Ergebnisse und

Erkenntnisse miteinander verglichen und diskutiert, um einen Anschluss an theoretisches Wissen zu schaffen.

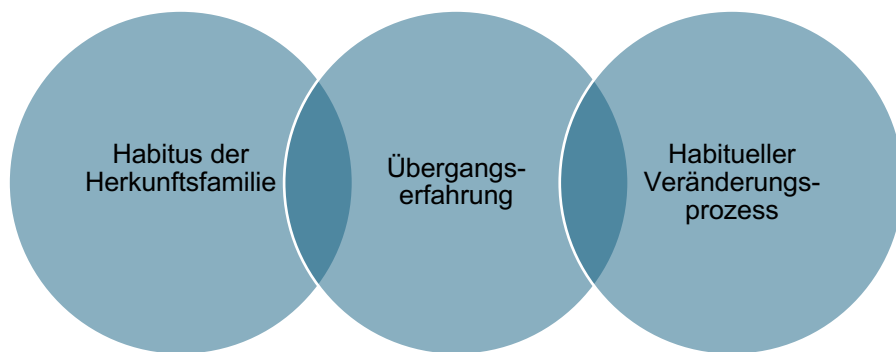


Abbildung 1: Das Erleben habituellen Veränderungsprozesses von „First-Generation-Students“ der Bildungswissenschaft an der Universität Wien

2. Theoretischer Bezugsrahmen

Im folgenden theoretischen Teil der Arbeit wird das Konzept des Habitus von Bourdieu vor dem Hintergrund des Modells des sozialen Raums sowie die Kapitalsorten erläutert. Zunächst erfolgt eine Begriffsdefinition der Gruppe von „First-Generation-Students“ und eine Übersicht über deren Situation an österreichischen Universitäten, die einen Einblick in den Forschungsgegenstand ermöglicht. Darüber hinaus bildet das theoretische Konzept der Übergänge im Kontext von Biografie und Universität vor dem Hintergrund gesamtgesellschaftlicher Entwicklungen der Bildungsexpansion den Ausgangspunkt für die darauffolgende empirische Untersuchung.

2.1 First-Generation-Students

Studierende aus nicht-akademischen Elternhäusern, die als erste*r in ihrer Familie studieren, werden als sogenannte „First-Generation-Students“ (Grunau 2017, S. 35) bezeichnet. Während in früheren Forschungen von „Arbeiterkindern“ (Altendorf et al. 1978, S. 15) an den Hochschulen gesprochen wurde, rückten zunehmend die Determinanten des elterlichen Bildungsniveaus und des Migrationshintergrunds in den Fokus der Bildungsungleichheitsforschung, wobei verstärkt Erlebens- und Bewältigungsmuster betrachtet wurden (Spiegler 2015, S. 62.). Im internationalen Forschungsstand zu Bildungsaufsteiger*innen findet sich insbesondere die begriffliche Verwendung von „First-Generation-Students“ (ebd., S. 63). Laut Spiegler (2015) bestehe in internationalen Vergleichen jedoch die Schwierigkeit, Bildungsaufstiege

einheitlich zu definieren, da uneinheitliche Definitionen des entsprechenden elterlichen Bildungsniveaus nebeneinander existierten (ebd., S. 63f.). Von einem Bildungsaufstieg könne gesprochen werden, „[...] wenn in der Generation der Kinder ein formal höherer Bildungsabschluss erreicht wird, als in der Elterngeneration vorhanden ist.“ (ebd., S. 50). Vor dem Hintergrund der angeführten Definition von Bildungsaufstiegen wird in der vorliegenden Masterarbeit von „First-Generation-Students“ gesprochen, wenn beide Eltern keine Hochschulausbildung haben. Das Bildungsniveau der Eltern orientiert sich dabei an den ISCED-Stufen (International Classification of Education Degrees) (BMBF 2023; Hauschildt et al. 2024, S. 66).

Anhand der vorliegenden Forschung geraten gesamtgesellschaftliche Entwicklungen in das Zentrum der Betrachtung, vor deren Hintergrund sich die Situation von „First-Generation-Students“ an österreichischen Universitäten und deren Erleben von Bildungsübergängen untersuchen lässt. Trotz Entwicklungen wie der Bildungsexpansion (Kapitel 2.2), die mehr soziale Mobilität und Bildungsaufstiege ermöglichte, führte diese zu einer sozial selektiven Verbesserung von Bildungschancen in den westlichen Gesellschaften (Hark/Hofbauer 2023, S. 56f.; Geißler 2014, S. 357). Betrachtet man die Zusammensetzung von Studierenden im europäischen Hochschulraum, kann festgestellt werden, dass bestimmte Personengruppen weiterhin unterrepräsentiert sind (Hauschildt et al. 2024, S. 67)². Darunter fallen unter anderem Studierende, deren Eltern keinen akademischen Bildungsabschluss haben (Zucha et al. 2024, S. 50; Statistik Austria 2024, S. 104).

Vor dem Hintergrund der Forschung zu Bildungschancen erweist sich die soziale Herkunft als zentrale Ungleichheitsdimension. Der Begriff der sozialen Herkunft wird von Schneider (2011) definiert als „im biografischen (Geburt) und strukturellen (Schicht, Klasse) Kontext [der] sozioökonomische Status der Abstammungsfamilie“ (ebd., S. 276). Hark und Hofbauer (2023) verweisen zudem auf Studierende mit familiärem Migrationshintergrund oder Fluchtgeschichte innerhalb der Gruppe von „First-Generation-Students“ (ebd., S. 59). Die Chancen, eine akademische Laufbahn einzuschlagen, sei für diese Gruppe von Studierenden erheblich schlechter als für ihre Kommiliton*innen - egal, ob mit oder ohne Migrationsgeschichte (ebd.). Studien wie die von El-Mafaalani (2012) zu Bildungsaufsteiger*innen mit und ohne Migrationshintergrund, die das Erleben von Bildungsaufstiegen und die

² Vgl. B.2.1, B.2.2

Habitustransformation untersuchen, zeigen, dass Migrant*innen zusätzlich eine *Sphärendiskrepanz* erlebten (ebd., S. 321) (Kapitel 5). Neben der Vererbung von Bildung und dem herkunftsregulierenden Zugang zu hochschulischer Bildung, wirken die ökonomische Belastung während der verlängerten Ausbildungszeit (Zucha et al. 2023, S. 149; Geißler 2014, S. 352) und zugangerschwerende Maßnahmen wie Aufnahmetests als weitere Selektionsmechanismen im Zugang zur Universität (Dausien/Hackl 2023, S. 44).

Die in der Masterarbeit angeführten Studien zeigen auf, dass der vor dem Hintergrund der sozialen Herkunft erworbene Habitus im Widerspruch zu den Anforderungen des universitären Raums stehen kann und die Möglichkeit einer Veränderung des Habitus besteht. Das Erleben von habituellen Veränderungsprozessen soll im Kontext des Bildungsübergangs untersucht werden, weshalb im nächsten Kapitel die zentralen Begriffsbestimmungen von *Übergängen* im Kontext von *Biografie* und *Universität* betrachtet werden, um ein grundlegendes Verständnis der theoretischen Grundlagen der Übergangsforschung zu vermitteln. Zunächst wird die angeführte ungleiche Bildungspartizipation vor dem Hintergrund des Wandels der Bildungschancen durch die Bildungsexpansion betrachtet, um die Integration in das akademische Umfeld und damit einhergehende habituelle Veränderungen nachvollziehbar zu machen.

2.2 Bildungschancen und Bildungsexpansion

Bildungsverläufe werden institutionell anhand von Aufenthalten in Bildungsinstitutionen strukturiert. Übergänge stellen dabei Transitionen dar, anhand derer sich Chancen abzeichnen und Zugehörigkeiten zu sozialen Gruppen und Statuspositionen deutlich werden. Hinsichtlich unterschiedlicher Voraussetzungen, Lebenslagen und biografischer Verläufe stelle sich der Übergang und damit einhergehende Herausforderungen unterschiedlich dar. (Wildt 2013, S. 275). Laut Spiegler (2015) könne von sozialer Ungleichheit im Bildungsbereich gesprochen werden, wenn Prozesse dazu führten, dass bestimmte Merkmale, wie beispielsweise die soziale Herkunft, den Bildungserfolg systematisch beeinflussten (ebd., S. 16). Diese Prozesse seien in vielfältiger Weise mit den Entwicklungen im Bildungssystem verknüpft (Geißler 2014, S. 333).

Geißler (2014) befasst sich mit den Entwicklungen im Bildungssystem und der Beziehung zwischen der Bildungsexpansion und dem damit einhergehenden Wandel

der Bildungschancen im Kontext des Bildungssystems und der Sozialstruktur. Er wirft die Frage auf, wie sich die Bildungsexpansion auf die schichtspezifische Ungleichheit der Bildungschancen ausgewirkt habe (ebd., S. 349). Deutlich werde nach Geißler (2014), dass neben der Erhöhung der Bildungschancen für alle Schichten, die Chancenunterschiede zwischen privilegierten und benachteiligten Gruppen nicht abgebaut werden konnten, sondern diese sich gegenteilig beim Wettlauf um höhere Bildungsabschlüsse nach dem sogenannten „Matthäus-Prinzip“ (ebd., S. 351) zunehmend vergrößert haben. In Bezug auf Bildung und soziale Ungleichheit bedeute das Matthäus-Prinzip, dass Personen oder Gruppen, die bereits über Bildungsressourcen und -vorteile verfügen, eher dazu neigten, weitere Bildungsgelegenheiten zu nutzen und ihren Bildungserfolg zu steigern, während Personen oder Gruppen, die von Anfang an benachteiligt sind, eher dazu tendierten, weiterhin benachteiligt zu bleiben und weniger Zugang zu Bildungschancen zu haben. In ihren Auswirkungen habe die Bildungsexpansion zu einem paradoxen Ergebnis geführt, indem sie die Bildungschancen aller Schichten verbessert habe, ohne dabei schichttypische Ungleichheiten zu beseitigen. (ebd., S. 356f.). Geißler (2014) verortet soziale Platzierung und Auslese (Platzierungsfunktion) als eine Funktion des Bildungssystems, die in vielfältiger Weise mit den Entwicklungen in der Sozialstruktur verknüpft sei. Der Zugang zu sozialen Positionen mit ihren Privilegien und Benachteiligungen sowie zu verschiedenen Schichten, sozialen Aufstiegen und Abstiegen sei an das Bildungsniveau gekoppelt, indem Bildung als Ressource Lebenschancen mitbestimme. (ebd., S. 333). In diesem Zusammenhang nutzt Geißler (2014) anschließend an Bourdieu das Konzept von Bildungskapital als einen Bezugsrahmen, um die Auslese- und Selektionsfunktionen innerhalb des Bildungssystems zu erklären. Es wird verdeutlicht, dass die nach Bourdieu definierten Kapitalsorten über Zugangsmöglichkeiten zu sekundären und tertiären Bildungseinrichtungen entscheiden und anhand von Bildungsentscheidungen sichtbar werden können (ebd., S. 352f.).

Die starke Ausprägung von Bildungsungleichheit lasse sich nach Müller und Pollak (2008)³ auf die frühe Aufteilung von Kindern in verschiedene Bildungslaufbahnen, die spezifische Attraktivität berufsbezogener Bildung und die entscheidungsintensive Struktur des Bildungssystems zurückführen (ebd., S. 311). Mit dem Vergleich der

³ Die Darstellungen von Müller und Pollak (2008) basieren auf dem deutschen Bildungssystem, sind jedoch auf das österreichische Bildungssystem übertragbar (ebd., S. 307).

schichtspezifischen Effekte bei der Wahl einer Hochschulbildung wird auf die Komponenten rationaler Wahlentscheidungen wie damit verbundene „Kosten- und Nutzenerwartungen“ (Hervorh. i. O., ebd., S. 309) und die „subjektive Einschätzung der Erfolgswahrscheinlichkeiten“ (Hervorh. i. O., ebd., S. 309f.) aufmerksam gemacht. Insbesondere bei Studierenden aus nicht-akademischen Elternhäusern werde der Eintritt in das hochschulische Bildungssystem vom Einfluss der Schichtzugehörigkeit mitbestimmt (Geißler 2014, S. 351).

Für die Erklärung von sozial ungleicher Bildungspartizipation lässt sich zudem die Unterscheidung von *primären* und *sekundären* Herkunftseffekten von Boudon (1974) heranziehen. Müller und Pollak (2008) erklären die primären Herkunftseffekte darauf basierend wie folgt:

„Als Folge unterschiedlicher kultureller, sozialer und ökonomischer Bedingungen für die Entwicklung der kognitiven Fähigkeiten und unterschiedlicher Unterstützung und Förderung in den Familien, in denen Kinder aufwachsen, werden Kinder unterschiedlicher sozialer Herkunft den jeweiligen schulischen Leistungsanforderungen unterschiedlich gut gerecht und sind unterschiedlich erfolgreich [...]“ (ebd., S. 307).

Während die *primären Herkunftseffekte* auf den Einfluss des familiären Milieus auf die Fähigkeiten, Fertigkeiten und schulische Leistungen verweisen, beziehen sich die *sekundären Herkunftseffekte* auf Entscheidungsprozesse und die Bildungsaspirationen, die in einem bestimmten sozialen Kontext getroffen werden, in denen wiederum kulturelle Normen, Erwartungen oder Kosten-Nutzen-Abwägungen bedeutsam seien (ebd., S. 307f.). Laut Spiegler (2015), der erfolgreiche Bildungsaufstiege untersucht, spielten insbesondere beim Übergang in die Hochschulbildung die *sekundären Effekte* eine größere Rolle für das Zustandekommen der Bildungsungleichheit als die primären (ebd., S. 43). Die Relevanz von sekundären Herkunftseffekten verdeutlicht sich anhand Bourdieus Konzeption des Habitus, das milieuspezifische Wahrnehmungs- und Handlungsschemata in den Blick nimmt (ebd., S. 72).

Vor dem Hintergrund der Ausführungen wird deutlich, dass Übergänge innerhalb des Bildungssystems nicht nur individuelle Entscheidungen darstellen, sondern eng mit strukturellen Bedingungen, sozialen Ungleichheiten und institutionellen Mechanismen in Verbindung stehen. Die Übergangsforschung bietet hierbei einen zentralen

Ansatzpunkt, um die Dynamiken und Herausforderungen von Bildungsübergängen zu analysieren. Insbesondere geraten hierbei die Wechselwirkungen zwischen sozialen Herkunftseffekten und den institutionellen Anforderungen in den Blick, um ein tieferes Verständnis für habituelle Veränderungsprozesse zu entwickeln. Das folgende Kapitel widmet sich Übergängen und Übergangsforschung und untersucht Übergänge sowohl im Kontext von Biografie als auch als institutioneller Übergang in die Universität.

3. Übergang und Übergangsforschung

Die Übergangsforschung geht zurück auf anthropologische und ethnologische Studien, die sich zu Beginn des 20. Jahrhunderts mit Übergangsritualen beschäftigten (Hilgemann 2017, S. 46). Unterschiedliche Entwicklungsphasen, gesellschaftliche Rollen und die Zuschreibung von Bedürfnissen und Fähigkeiten wurden durch Übergangsforschung und das Konzept von Lebensphasen identifizierbar (Wanka et al. 2020, S. 13). Der Übergangsforschung liegen zwar unterschiedliche Konzepte zugrunde, sie begreifen Übergänge jedoch alle gleichermaßen als Interaktionen, die in erster Linie „Zonen der Ungewissheit und Verwundbarkeit“ (Walther/Stauber 2013, S. 30) darstellen. Während Übergänge in der Soziologie als Statuspassagen im Lebenslauf begriffen werden, stellen Übergänge und deren symbolische Ritualisierung in der Anthropologie eine soziale Praxis der Gestaltung von Übergängen im Lebenslauf dar (ebd.). Der Anthropologe Van Gennep (1999), der zu Übergangsritualen forschte, beschreibt Übergänge wie folgt:

„In jeder Gesellschaft besteht das Leben eines Individuums darin, nacheinander von einer Altersstufe zur nächsten und von einer Tätigkeit zur anderen überzuwechseln. Wo immer zwischen Alters- und Tätigkeitsgruppen unterschieden wird, ist der Übergang von einer Gruppe zur anderen von speziellen Handlungen begleitet, [...]. Es ist das Leben selbst, das die Übergänge von einer Gruppe zur anderen und von einer sozialen Situation zur anderen notwendig macht.“ (ebd., S. 15).

Übergänge werden demnach von jedem Mitglied einer Gesellschaft durchlaufen und vollzogen, müssen in unterschiedlichen Lebensbereichen sowie in unterschiedlichen Lebensphasen bewältigt werden (Hilgemann 2017, S. 47). Van Gennep (1999) beschreibt den Übergang anhand von drei Phasen: Auf eine Phase der Trennung folgt eine Phase des Übergangs, die mit einer Phase der Wiedereingliederung

abgeschlossen wird (ebd., S. 29).⁴ Jede Person, die sich von einer Sphäre in die andere begeben, so Van Gennep (1999), „schwebt zwischen zwei Welten.“ (ebd., S. 27). Laut Buse (2017) könne dieses Modell für die Beschreibung bildungsbiografischer Übergänge genutzt werden, um die Dynamik und Individualität der Anpassungsstrategien und Bewältigungsmethoden innerhalb eines Übergangs in das hochschulische Bildungssystem zu beschreiben. So stelle der Eintritt in die Universität ein Herauslösen aus dem bisherigen sozialen Kontext dar, während die Phase des Übergangs von Unsicherheiten und Neuorientierung geprägt sein könne. (ebd., S. 73).

Hilgemann (2017) zufolge greife insbesondere die Lebenslauf- und die Biografieforschung die institutionelle und individuelle Perspektive sowie deren Verortung innerhalb normativer Gesellschaftsstrukturen auf (ebd., S. 48). Aus biografischer Perspektive stellen Übergänge daher eine Konfrontation mit neuen Anforderungen dar, deren Anschlussfähigkeit und Passung nicht selbstverständlich gegeben seien, sondern aktiv gestaltet werden müssten (Walther/Stauber 2013, S. 31). Die vorliegende Arbeit blickt aus einer bildungsbiografischen Perspektive auf Übergänge, da diese es ermöglicht, individuelle Lebensverläufe und Bildungsübergänge im Kontext von subjektiven Erfahrungen und institutionellen Strukturen zu analysieren.

Konzeptionell anschließend an Van Gennep (1999) beschreibt Tillmann (2013) Übergänge als „Lebensereignisse, die in allen Feldern der menschlichen Existenz vorkommen. [...] Man verlässt einen alten und tritt in einen neuen Zustand ein.“ (ebd., S. 17). Tillmann (2013) untersucht in seiner Betrachtung von Übergängen im Lebenslauf die subjektive Verarbeitung von Übergängen innerhalb und außerhalb des Bildungssystems (ebd., S. 23). Dabei unterscheidet er zwischen drei Arten von Übergängen: Übergänge seien gesellschaftlich normiert und durch darin enthaltene Erwartungshaltungen sowie zu durchlaufende Statuspassagen geprägt, die in hohem Maße institutionell vorgegeben seien. Ergänzt werde der Lebensverlauf durch individuelle, nicht planbare Ereignisse, die gleichermaßen in einen Übergang mündeten (ebd., S. 18).⁵ Tillmann (2013) begreift Übergänge dabei nicht als einen

⁴ Van Gennep (1999) spricht von diesen Übergangsphasen als *Übergangsriten* in Form von „*Trennungsriten*“, „*Schwellen- bzw. Umwandlungsriten*“ und „*Angliederungsriten*“ (Hervorh. i. O., ebd., S. 29).

⁵ Zuletzt führt Tillmann (2013) entwicklungspsychologisch induzierte Veränderungen an, die sich auf den Übergang des Erwachsenwerdens beziehen (ebd., S. 18).

„kontinuierlichen, gemächlichen Wechsel“ (ebd., S. 17), sondern als eine „deutliche Zäsur“ (ebd.), die einer zeitlichen Struktur folge.

Schröer et al. (2013) argumentieren ebenfalls, dass Übergänge häufig institutionell geprägt seien. Am Beispiel des Bildungssystems zeigt sich, dass sie einerseits durch institutionelle Rahmenbedingungen und andererseits durch die Lebenslagen und das biografische Handeln der Individuen beeinflusst werden (ebd., S. 11). Es wird deutlich, dass Übergänge im Bildungssystem zwar eine standardisierte Anforderung darstellten, diese kollektiven Übergänge jedoch individuell erlebt und subjektiv verarbeitet würden (Tillmann 2013, S. 25). Übergänge umfassen demnach sowohl gesellschaftlich festgelegte als auch individuelle Prozesse. Sie sind somit keine linearen Prozesse, sondern markieren einen Zustandswechsel (ebd., S. 17), der mit Unsicherheiten, Herausforderungen und Motivation verbunden sein kann (Buse 2017, S. 73). Vor diesem Hintergrund rückt die Verbindung zwischen Übergängen und der individuellen Biografie in den Fokus. Das folgende Kapitel betrachtet, inwiefern Übergänge biografisch geprägt sind und inwiefern diese Erfahrungen im Übergang in die Universität bedeutsam werden.

3.1 Übergang und Biografie

Um bildungsbiografische Übergänge, die institutionell geprägt sind, zu untersuchen, ist es von zentraler Bedeutung, Übergänge im Kontext der Biografie zu betrachten. Hilgemann (2017, S. 48) und Tillmann (2013, S. 23) verweisen auf die Begriffe des Lebenslaufs und der Biografie, um die Perspektiven der Forschung auf Übergänge zu differenzieren. Demnach beschreibe der *Lebenslauf* insbesondere die objektiven Verlaufsstrukturen, während *Biografie* die subjektiv bedeutsame Lebensgeschichte umfasse (Tillmann 2013, S. 23.). Anschließend dazu beschreibt Hilgemann (2017) die Biografie als die „Innenseite des Lebenslaufes“ (ebd., S. 49), während der Lebenslauf die „äußeren Daten eines gelebten Lebens“ (ebd.) umfasse. Die *Biografie*, so Hilgemann (2017), sei eine Zusammensetzung unterschiedlicher Erfahrungen, die im Laufe des Lebens in unterschiedlichen Lebensbereichen erworben wurden und die einen bewussten oder unbewussten Ausdruck in unserem Handeln und in unserer Weltdeutung fänden. Individuelle Biografien seien sich jedoch nie gesellschaftlich entkoppelt, sondern bewegten sich immer in der Struktur von Lebensläufen. (ebd., S. 49).

Im Vergleich zu Tillmann (2013) und Hilgemann (2017), die den Lebenslauf als die biografische Entwicklung als Abfolge von Ereignissen, sozialen Beziehungen und Übergängen zwischen verschiedenen Lebensphasen begreifen, versteht Bourdieu (2016) *Laufbahnen* als soziale und biografische Entwicklungen von Individuen, die sich innerhalb des sozialen Raums entfalten (ebd., S. 190). In der begrifflichen Abgrenzung zu Tillmann (2013) und Hilgemann (2017) legt das bourdieusche Verständnis von Laufbahnen den Fokus auf die Dynamik und Entwicklung innerhalb der sozialen Felder. Bourdieu (2016) spricht in diesem Zusammenhang auch von dem „Laufbahn-Effekt“ (ebd., S. 190), bei dem die Bewegungen zwischen Feldern oder Positionen innerhalb des sozialen Raums von den verfügbaren Kapitalformen abhängen. Die Laufbahn ist somit nicht statisch, sondern als ein Prozess zu verstehen, der Wechsel, Übergänge und Brüche umfassen kann, der sowohl durch individuelle Entscheidungen als auch durch soziale Strukturen und deren Wechselwirkungen bedingt ist (ebd. S. 190f.).

In der sozial- und erziehungswissenschaftlichen Biografieforschung findet sich *Biografie* als „Bestandteil der Sozialwelt“ (Fischer/ Kohli 1987, S. 26). In dieser Perspektive ist zentral, dass das Individuum nicht isoliert existiert, sondern in einen sozialen Kontext eingebunden ist, der seine Identität, sein Handeln und seine Entwicklung beeinflusst: „Biographie hat einen „horizonthaften“ Charakter, in dem sich Bestimmtes und Noch-Unbestimmtes bzw. Bestimmbares zugleich manifestieren.“ (Hervorh. i. O., ebd., S. 26f.). Wesentlich ist für Fischer und Kohli (1987) die wechselseitige Beziehung zwischen Individuum und der Sozialwelt. Einerseits wirkten soziale Strukturen und Institutionen auf das Individuum ein, indem sie bestimmte Lebenswege und Handlungsmöglichkeiten eröffneten und einschränkten. Andererseits sei die Sozialwelt auch durch das Handeln und die Entscheidungen der Individuen geprägt, diese aktiv mitzugestalten oder zu verändern. (ebd., S. 27).

Der Begriff der *Übergänge* könne als eine Aneinanderreihung von Lebensereignissen in bestimmten Altersphasen beschrieben werden (Hilgemann 2017, S. 49). In Hinblick auf sich vervielfältigende Lebensformen und eine Entstandardisierung von Lebensläufen verweist Tillmann (2013) auf eine erhöhte Flexibilität von gesellschaftlich festgelegten Statuspassagen und Übergängen, die zugleich Handlungsmöglichkeiten als auch Handlungszwänge bieten könnten (ebd., S. 19). Diese Phase sei zudem davon geprägt, Entscheidungen für ein Studium oder eine Ausbildung zu treffen und

mit den darin enthaltenen neuen Anforderungen zurechtzukommen und sich gleichzeitig in ein neues soziales Umfeld einzufinden, während das sichere und bekannte Elternhaus verlassen werde (Hilgemann 2017, S. 50). Entgegen der gesellschaftlichen Pluralisierung der Lebensverläufe sei das Bildungssystem allerdings nach wie vor durch eine Standardisierung von Lebensläufen geprägt (ebd., S. 52). Somit stellen Übergänge im Bildungssystem eine kollektive Anforderung an alle dar, die einerseits die Aneignung bestimmter Orientierungen⁶ abbilden, welche wiederum individuell erlebt und subjektiv verarbeitet würden (Tillmann 2013, S. 26). Zudem seien Übergänge im Bildungssystem in hohem Maße leistungsbasiert, weshalb ein leistungsorientiertes Selbstbild durch biografische Erfahrungen in Übergängen geprägt werde (ebd., S. 28). Dieses Selbstbild sei häufig mit Zuschreibungen von „Erfolg“ (ebd.) oder „Versagen“ (ebd.) verknüpft. Innerhalb der Biografie können Übergänge „besonders auffällige Ereignisse“ (Hilgemann 2017, S. 49) innerhalb der Lebensgeschichte darstellen. Tillmann (2013) bezeichnet diese Ereignisse in Anschluss an Rath (2011, S. 10)⁷ als „Signaturen der Biografie“ (ebd., S. 24), die er wie folgt beschreibt:

„Übergänge werden lang erinnert, sie sind rückblickend wesentliche Elemente bei der Strukturierung des eigenen Lebens. Dabei sind die Verarbeitungen der Übergänge individuell ganz unterschiedlich – sie können als Stärkung, aber auch als Schwächung der eigenen Person erfahren werden. Und sie sind häufig geknüpft mit Selbsterkenntnissen: So bin ich, so bin ich nicht – das will ich, und das nicht.“ (Tillmann 2013, S. 24).

Es wird deutlich, dass Übergänge die Biografie nachhaltig prägen und rückblickend oft als markante Orientierungspunkte wahrgenommen werden. Dabei können Bildungsübergänge nicht nur funktionale Ereignisse, sondern auch emotionale und identitätsbildende Prozesse darstellen (ebd.). Die Reflexion über die eigene Identität und Wünsche verdeutlicht zudem das transformative Potential solcher Phasen. Wie Übergänge erlebt werden, hänge von Unterstützungssystemen ab, wie vorhandenen Bezugspersonen in der Familie. Zudem spielten öffentliche Einrichtungen und ihr Personal eine ausschlaggebende Rolle für die Übergangserfahrung. (ebd., S. 25).

⁶ Tillmann (2013) bezeichnet diese Form der Aneignung als den „Prozess der Vergesellschaftung“ (ebd., S. 25).

⁷ Rath, M. (2011). Übergänge sind immer. Anthropologische Überlegungen zu einem pädagogischen Thema. In: Bellenberg, G., Höhmann, K., Röbe, E. (Hrsg.): *Übergänge*, Friedrich Jahresheft. Seelze: Friedrich, S. 10-13.

Während die bisherige Übergangsforschung ihren Fokus insbesondere auf die Verläufe von Übergängen und die Effekte innerhalb der Lebensverläufe betrachtete, rückt die reflexive Übergangsforschung das Entstehen von Übergängen in das Zentrum (Wanka et al. 2020, S. 12). Dabei sei von besonderem Interesse, „[...] wer daran beteiligt ist, welche sozialen Beziehungen, Strukturen und Prozesse darin zum Ausdruck kommen und sich reproduzieren.“ (ebd.). Daher erweist sich die Perspektive einer reflexiven Übergangsforschung für die Analyse als zielführend, da diese es erlaubt, die habituellen Veränderungen zu erfassen. Im Folgenden sollen Übergänge in die Universität vor dem Hintergrund individueller Erfahrungen und institutioneller Rahmenbedingungen betrachtet werden.

3.2 Übergang in die Universität

Krawietz et al. (2013) beschreiben Übergänge in die Hochschule als hochgradig selektiv und bezeichnen diese als ein „Set dynamischer, institutionalisierter Beziehungen zwischen Individuen und deren biografischen Verläufen sowie gesellschaftlichen Einrichtungen [...].“ (ebd., S. 652). Der Übergang in die Universität bedeute nicht nur den Wechsel des sozialen Status einer Person, innerhalb des Übergangs würde ebenfalls organisationales und akademisches Wissen weitergegeben werden. Zudem werden Bildungskarrieren in hohem Maße durch Hochschuleinrichtungen mitbestimmt: Universitäten entscheiden dabei über die Handlungsspielräume von Individuen innerhalb und außerhalb des institutionellen Kontextes. (ebd.). Übergänge im Bereich des Studiums weisen laut Krawietz et al. (2013) eine enge Verbindung zu sozialer Ungleichheit auf (ebd., S. 661). Der Übergang in die Universität markiere eine Lebensphase, die durch zahlreiche Veränderungen geprägt sei und die individuellen wie sozialen Herausforderungen sichtbar mache, wie Pietsch (2017) betont:

„Mit dem Beginn eines Studiums an der Universität ist für StudentInnen der Wechsel in eine neue, überwiegend unvertraute soziale Umwelt verbunden. Zu ungewohnten Lehr- und Lernstrukturen, unbekannten Lehrinhalten und einem anders strukturierten Tagesablauf kommt in der Regel der Umzug aus dem Elternhaus in eine neuartige Wohnsituation und Umgebung, mit weitgehend unbekannten Personen. Mit dem Beginn dieses Lebensabschnitts verknüpft sich für viele AnfängerInnen somit zeitgleich die Abnabelung vom Elternhaus.“

[...] Bei vielen StudienanfängerInnen besteht zudem die Schwierigkeit, eigene Zukunftsentwürfe von den Wünschen und Erwartungen der Eltern abzugrenzen. (ebd., S. 269).

Der Übergang in einen neuen Bildungsweg markiert einen Zeitpunkt der Neuorientierung, der zahlreiche Entwicklungsprozesse erfordere, welche insbesondere innerhalb eines Bildungsaufstiegs deutlich werde. Neben dem Verlassen des Bildungsmilieus der Herkunftsfamilie gehe mit dem Bildungsaufstieg eine Trennung der soziokulturellen Praktiken der eigenen Herkunft einher. (ebd.). Pietsch (2017) untersucht das Selbstkonzept von Individuen und betrachtet dabei die Rolle von Übergängen. Insbesondere Übergangsphasen würden Veränderungen des Selbst anstoßen und erforderten eine Neuausrichtung der eigenen Identität und Anpassung an veränderte Lebensumstände. Dabei begreift sie die Universität als „Ort der Sozialisation“ (ebd., S. 270). Im Sinne des Habituskonzept nach Bourdieu könne der Aneignungsprozess der universitären Kultur als eine Verinnerlichung gesellschaftlicher Strukturen im Individuum interpretiert werden. Die Universität sei nicht ausschließlich als Ort zu verstehen, an dem Wissen vermittelt werde, sondern sei gleichzeitig ein Ort, an dem Studierende ihre individuelle und universitäre Lebenswelt gestalten. Dabei, so Pietsch (2017), würden sie in die soziale und kulturelle Lebenswelt der Universität eintreten und durch ihre Partizipation in die universitären Praktiken eingebunden werden. (ebd., S. 271).

In den Worten Kollers (2008) lässt sich dieser Prozess der Sozialisation als ein „Mitgliedwerden“ (ebd., S. 343) einer Gesellschaft bzw. einer sozialen Gruppe erfassen. Die enge Verbindung von Sozialisation und Persönlichkeitsentwicklung innerhalb des Prozesses des Mitgliedwerdens, verweise auf die Rolle des Subjekts innerhalb der Sozialisation. Dabei sei zentral, dass dem Subjekt eine aktive Rolle zugesprochen werden könne, da es an der Gestaltung von Verhältnissen mitwirke und sich nicht nur vorgegebenen Strukturen unterordne (ebd., S. 344). Im Verständnis Bourdieus lasse sich die Sozialisierung als „*Habitualisierung*“ (Hervorh. i. O., ebd., S. 354) verstehen. Soziale Praktiken könnten als ein unbewusstes „Set von Einstellungen, Gewohnheiten und Vorlieben“ (ebd.) einschränkend wirken, da sie das individuelle Handeln begrenzten, ohne dieses vollkommen zu überschreiten. Die Bedingungen für das Gelingen von Teilhabe sei demnach abhängig von dem Verhältnis zwischen Habitus und der akademischen Kultur (Pietsch 2017, S. 271).

Dieses Verhältnis lasse sich mit dem Passungsverhältnis beschreiben (Thiersch 2020, S. 27). Das Passungsverhältnis von Habitus und Feld geht auf die Analysen von Bourdieu und Passeron (1971) in *Die Illusion der Chancengleichheit* zurück, in denen sie die Weitergabe von kulturellem Kapital innerhalb des Bildungssystems erläutern: „Dadurch, daß das Bildungssystem eine Kultur und die gebildete Einstellung zur Kultur einübt und bestätigt, sorgt es für die Weitervererbung des kulturellen Kapitals [...]“ (ebd., S. 215). Das kulturelle Kapital umfasse demnach nicht nur intellektuelle Fähigkeiten, sondern auch die Vertrautheit mit bestimmten kulturellen Praktiken, die innerhalb des tertiären Bildungssystems weitergegeben werden. Bourdieu und Passeron (1971) veranschaulichen kulturelle Passung als die Übereinstimmung von kulturellen Ressourcen der Individuen vor dem Hintergrund ihrer sozialen Herkunft und den Anforderungen und Erwartungen innerhalb des Bildungssystems:

„Die soziale Herkunft ist, [...] für den gesamten Bildungsgang ausschlaggebend: Das Bewußtsein, daß ein Studium (besonders in manchen Fächern) teuer ist [...], die ungleiche Information über Studien- und Berufsmöglichkeiten, kulturelle Vorbilder [...], die gesellschaftlich bedingte Fähigkeit, sich den im Bildungssystem herrschenden Vorbildern, Regeln und Wertvorstellungen anzupassen.“ (ebd., S. 30f.).

Die kulturelle Passung werde demnach anhand dessen deutlich, ob sich jemand innerhalb dieses Systems „am richtigen Platz“ (ebd., S. 31) oder „fehl am Platz“ (ebd.) fühle. Bourdieu und Passeron (1971) benennen hier eine Anpassungsleistung der Individuen, die von der sozialen Herkunft und der kulturellen Zugehörigkeit beeinflusst werde (ebd.). Mit dem „Theorem der kulturellen Passung“ (Thiersch 2020, S. 27) könne der Zusammenhang von familial erworbenen Orientierungen und den Feld- und Anforderungsstrukturen (hoch-)schulischer Institutionen gefasst werden. Grundmann (2003), der eben diese milieuspezifischen Bildungsorientierungen- und Strategien innerhalb der Familie und unter Gleichaltrigen untersucht⁸, benennt insbesondere „Beziehungskompetenz“ (ebd., S. 28) als zentrale Ressource für das Verstehen spezifischer Rollen- und Handlungsanforderungen, die letztendlich ausschlaggebend erscheine für die kulturelle Passung. Besonders die Koordination von Handlungsinteressen und das „reziproke Aufeinander-Bezogenheit“ (Grundmann

⁸ Grundmann (2003) bezieht sich vordergründig auf die Institution *Schule* und *schulische Bildung* (ebd., S. 26).

2002, S. 37), das in Generationen- und Gleichaltrigenbeziehungen erlebbar sei, ermögliche Einblicke in das soziale Beziehungsgefüge mit seinen spezifischen Regeln und Gestaltungsmöglichkeiten. Innerhalb dieser bilde sich ebenfalls ein Verständnis über persönliche Handlungsdispositionen (Identität) aus (ebd.). Laut Grundmann (2003) umfassen milieuspezifische Handlungskompetenzen die in den verschiedenen Milieus erworbenen Dispositions- und Sinnstrukturen. Diese spiegeln sich wider in individuellen Wahrnehmungsmustern, Wertschätzungen (z.B.: Intellektualität, Netzwerke oder familial tradiertem kulturellem Kapital) sowie in Bildungsentscheidungen. (ebd., S. 28f.).

Es wird deutlich, dass die milieuspezifischen Bildungsorientierungen und Handlungskompetenzen in einem engen Zusammenhang zu institutionalisierten Bildungsprozessen stehen, die Einfluss auf das Passungsverhältnis nehmen können (Thiersch 2020, S. 28). Laut Thiersch (2020) treten in der Betrachtung des Passungsverhältnisses auch Habustransformationen in den Mittelpunkt (ebd., S. 30). Nach dem bourdieuschen Verständnis eines relational-dynamischen Habitus unterliege dieses einer andauernden Transformation (ebd., S. 37). Diese beschreibt Thiersch (2020) anhand der Bewährung des Habitus, indem dieser fortlaufend mit den Anforderungen und Strukturen eines sozialen Felds interagiere. Bewährungs- und Anforderungen im Passungsverhältnis entwickelten sich demnach aus dem praktischen Wissen, das innerhalb der Handlungs- und Erfahrungsräume Familie, Schule und Peer-Group durch Erfahrungen und Interaktionen gesammelt werde (Thiersch 2020, S. 37, zit. n. Kramer 2013, S. 21f.⁹). Die Analyse von Bewährungsprozessen im Passungsverhältnis ermöglicht, Erkenntnisse zu den Dynamiken und Prozessen der Aneignung und Bewältigung zu erlangen (Thiersch 2020, S. 41).

Zwischenfazit

Die zugrundeliegenden theoretischen Überlegungen und Begriffsdefinitionen verdeutlichen, dass Bildungsübergänge wie der Eintritt in die Universität nicht isoliert betrachtet werden können, sondern in soziale Strukturen und gesellschaftliche

⁹ Kramer, R.-T. (2013). „Habitus(-wandel)“ im Spiegel von „Krise“ und „Bewährung“. Strukturtheoretische Überlegungen zu einer dokumentarischen Längsschnittforschung. In: *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 14(1), S. 13-32.

Mechanismen eingebettet sind. Übergänge fungieren als Schnittstellen, an denen sich soziale Ungleichheiten manifestieren und reproduzieren. Das Konzept des Habitus, das im folgenden Kapitel dargestellt werden soll, erweist sich als zentral, um das Passungsverhältnis zwischen herkunftsbedingtem Habitus und dem der akademischen Kultur zu betrachten und vor diesem Hintergrund habituelle Veränderungsprozesse zu identifizieren. Wie die vorliegende theoretische Betrachtung gezeigt hat, kann der Übergang in das hochschulische Bildungssystem insbesondere für „First-Generation-Students“ mit unterschiedlichen Erfahrungen verbunden sein. Gleichzeitig liegt dem Übergang auch ein Gestaltungspotential inne. Trotz zunehmender sozialer Mobilität nach oben bleiben schichtspezifische Bildungschancen weiterhin bestehen. Die Übergangsforschung bietet wertvolle Ansätze, um die individuellen Bewältigungsstrategien von Studierenden zu untersuchen. Die Verbindung von subjektiven, bildungsbiografischen Perspektiven und institutionellen Rahmenbedingungen erlauben es, Bildungsübergänge als zentrale Momente für die Habitustransformation zu begreifen, da der Habitus im hochschulischen Bildungssystem neuen Anforderungen ausgesetzt ist, die Veränderungen und Anpassungen bedingen können. Vor dem Hintergrund von Bourdieus Konzeption des Habitus soll untersucht werden, wie habituelle Veränderungen in Zeiten des Umbruchs und des Wandels, wie sie Bildungsübergänge darstellen, erlebt werden können. Das Habituskonzept von Bourdieu soll im folgenden Kapitel beschrieben werden.

4. Die Konzeption des Habitus

Als Ausgangspunkt für die theoretische Konzeption soll im Folgenden Bourdieus Habituskonzept vor dem Hintergrund des Modells des sozialen Raums dargestellt werden. Bourdieus sozialisations- und habitustheoretische Perspektive bietet einen theoretischen Bezugsrahmen, um die Mechanismen sozialer Ungleichheit im Übergang in das hochschulische Bildungssystem sichtbar zu machen. Zunächst soll das Verständnis des Modells des sozialen Raums sowie die Positionierung der Individuen innerhalb dieses und die damit verbundenen Kapitalsorten erläutert werden. Darüber hinaus wird das Habituskonzept nach Bourdieu und die Habitustransformation betrachtet. In diesem Teil der theoretischen Konzeptionierung sollen Fragen der sozialen Passung auch aus einer institutionellen und strukturellen Perspektive beleuchtet werden, um im Ergebnisteil habituelle Veränderungsprozesse

sowohl vor dem Hintergrund empirischer als auch theoretisch-konzeptuellen Texten einordnen zu können.

4.1 Die Konzeption des sozialen Raums

Bourdieu's Modell des sozialen Raums geht zurück auf seine soziologischen Untersuchungen der französischen Gesellschaft der 1960er Jahre und wurde erstmals in der Studie *Die feinen Unterschiede* (Bourdieu 2016) veröffentlicht. Wie Suderland (2014a) darlegt, basiert das Konzept des sozialen Raums auf den von Bourdieu geprägten Grundbegriffen wie dem bourdieuschen Kapitalbegriff, wobei die Ausprägungen des ökonomischen und kulturellen Kapitals zentral erscheinen, sowie auf dem Habituskonzept (ebd., S. 220). Bourdieu's Konzept des sozialen Raums beschreibt eine metaphorische Struktur, in der Individuen und Gruppen aufgrund ihrer unterschiedlichen Ressourcen und Positionen in der Gesellschaft verortet werden können:

„Dementsprechend läßt sich die soziale Welt in Form eines – mehrdimensionalen – Raums darstellen, dem bestimmte Unterscheidungs- bzw. Verteilungsprinzipien zugrundeliegen; [...]“ (Bourdieu 1991, S. 9).

Mit der Konzeptionierung des sozialen Raums versucht Bourdieu, darzustellen, „[...], daß zwischen der Position, die der einzelne innerhalb eines gesellschaftlichen Raumes einnimmt, und seinem Lebensstil ein Zusammenhang besteht.“ (Bourdieu 1992, S. 31). Der soziale Raum besitze, wie Bourdieu (1992) beschreibt, eine geografische Struktur, die er als „gesellschaftliche Topologie“ (ebd., S. 35) bezeichnet. In seiner Analytik des sozialen Raums beschreibt er die „Logik einer räumlichen Verteilung“ (ebd., S. 36). In dieser Verteilung stünden einige Menschen „oben« andere »unten«, noch andere »in der Mitte«“ (Hervorh. i. O., ebd., S. 35). Demnach versteht Bourdieu (2016) den sozialen Raum als eine „*abstrakte Darstellung*, ein Konstrukt, das analog einer Landkarte einen Überblick bietet, [...]“ (Hervorh. i. O., ebd., S. 277). Das Modell des sozialen Raums eigne sich daher, um soziale Beziehungen sowie Macht- und Herrschaftsverhältnisse innerhalb der Gesellschaft zu analysieren und offenzulegen (Engler 2013, S. 247). Bourdieu (1991) beschreibt, dass die Verteilung der Kapitalsorten über die zur Verfügung stehenden Machtmittel und Gewinnchancen in einem Feld entscheidet (ebd., S. 11). Um Bourdieu's klassentheoretisches Modell des sozialen Raums vollständig darzustellen, ist es

notwendig, sich zunächst dem *Kapitalbegriff* im bourdieuschen Verständnis zu widmen.

4.1.1 Kapital und soziale Positionen

Bourdieu (1992) versteht Kapital als „Kraft, die den objektiven und subjektiven Strukturen innewohnt“ (ebd., S. 49), da er den Kapitalbegriff nutzt, um die Reproduktion von sozialer Ungleichheit zu beschreiben. Dabei unterscheidet Bourdieu (1991) zwischen unterschiedlichen Kapitalsorten: 1) ökonomisches Kapital, 2) kulturelles Kapital, 3) soziales Kapital, ((4) symbolisches Kapital)). Anhand der Ausprägungen der jeweiligen Kapitalsorten lasse sich die Stellung der Individuen innerhalb des sozialen Raums bestimmen. (ebd., S. 11).

Im Folgenden sollen die oben angeführten Kapitalsorten definiert werden:

1) **Das ökonomische Kapital:** Diese Kapitalsorte kann laut Bourdieu (1992) als die unmittelbare Ansammlung von Geld verstanden werden (ebd., S. 52). Darüber hinaus kann diese Kapitalsorte auch anhand von ökonomischem Kapitalbesitz wie etwa Besitzeigentum (z.B.: Immobilien) klassifiziert werden (Bourdieu 2016, S. 198f.).¹⁰

2) **Das kulturelle Kapital:** Bourdieu (1992) unterscheidet zwischen drei Existenzformen von kulturellem Kapital. Demnach könne das kulturelle Kapital in *inkorporiertem*, *objektivem* oder *institutionalisiertem* Zustand existieren (ebd., 53).

Unter *inkorporiertem kulturellem Kapital* versteht Bourdieu (1992) „körpergebunden[e]“ (Hervorh. i. O., ebd., S. 55), „an die Person gebundene“ (ebd., S. 56) und verinnerlichte Merkmale, die durch Bildung gewonnen werden. Diese Form von kulturellem Kapital sei „[...] ein Besitzeigentum, das zu einem festen Bestandteil der »Person«, zum Habitus geworden ist; [...]“ (Hervorh. i. O., ebd., S. 56). (Kapitel 4.2). Das *inkorporierte kulturelle Kapital* könne nicht kurzfristig weitergegeben oder etwa durch ökonomisches Kapital gewonnen werden, sondern vielmehr müsse es durch zeitliche und eigene Entbehnungen erworben werden (ebd., S. 55f.). Die Inkorporierung von kulturellem Kapital werde zudem durch die Erziehung und

¹⁰ Bourdieu (2016) beschreibt die jeweiligen Indikatoren für ökonomisches Kapital je nach herrschender Klasse (ebd., S. 199).

Sozialisation innerhalb der Familie durch die soziale Vererbung unbewusst weitergegeben (ebd., S. 57). Im Gegensatz zum ökonomischen Kapital vollziehe sich die Weitergabe und der Erwerb von kulturellem Kapital häufig in subtiler Form. Als Beispiel nennt Bourdieu (1992) etwa die Sprechweise einer bestimmten Klasse oder einer Region sowie klassenspezifische Denk- und Handlungsmuster (ebd.). Der Gesamtumfang des akkumulierten kulturellen Kapitals sei dabei abhängig von dem in der Familie existierenden kulturellen Kapital (ebd., S. 58). Das inkorporierte kulturelle Kapital ist demnach eng mit der sozialen Herkunft verbunden und spiegelt die kulturellen Normen und Werte des sozialen Umfelds wider. *Zeit* sei laut Bourdieu (1992) das Bindeglied zwischen ökonomischem und kulturellem Kapital, wodurch Unterschiede zwischen dem „Kulturkapital in der Familie“ (ebd., S. 59) und dem zu akkumulierenden Kapital beglichen werden können. Die zeitlichen Kapazitäten des Individuums seien dabei wiederum geknüpft an die familiären Ressourcen und deren Ausmaß an Unterstützung, das Individuum „von ökonomischen Zwängen“ (ebd.) zu befreien.

Das *objektivierte kulturelle Kapital* bezieht sich auf kulturelle Güter und Objekte, die physisch greifbar sind (z.B.: Gemälde, Instrumente, Bücher, etc.). Ein zentraler Punkt bei Bourdieu (1992) ist dabei, dass der Nutzen des objektivierten kulturellen Kapitals davon abhängig sei, ob ein Individuum über das notwendige *inkorporierte kulturelle Kapital* verfüge, um sich dieses anzueignen und das Objekt richtig zu verstehen, zu schätzen oder zu nutzen. (ebd., S. 59). Das objektivierte kulturelle Kapital ist somit eng verknüpft mit sozialen Strukturen und Machtverhältnissen, da der Zugang und die Aneignung dieser kulturellen Güter häufig von der sozialen Position abhängen und somit soziale Unterschiede und Ungleichheiten reproduziert werden.

Das *institutionalisierte kulturelle Kapital* bezeichnet laut Bourdieu (1992) jene Form des kulturellen Kapitals, die durch anerkannte Titel, Bildungsabschlüsse oder akademische Titel legitimiert wird (ebd., S. 61). Eine wichtige Funktion des institutionalisierten kulturellen Kapitals bestehe darin, dass kulturelles Wissen in ein System eingefügt werde, das sozialen Vergleich ermögliche. Gleichzeitig könne durch das institutionalisierte kulturelle Kapital die Umwandlung in ökonomisches Kapital erleichtert werden, indem es beispielsweise die Chancen auf dem Arbeitsmarkt erhöhe. (ebd., S. 62). Der Zugang zu Bildung und entsprechenden Bildungsabschlüssen werde laut Bourdieu (1992) durch die „Struktur der

Profitchancen“ (ebd., S. 63) bestimmt, die von der sozialen Herkunft und der unterschiedlichen Verteilung der Kapitalformen abhängig sind.

3) Das soziale Kapital:

„Das Sozialkapital ist 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.“ (Hervorh. i. O., Bourdieu 1992, S. 63).

Unter dem sozialen Kapital versteht Bourdieu (1992) die Gesamtheit der Ressourcen, die einem Individuum durch seine sozialen Beziehungen, Netzwerke und Zugehörigkeiten zu bestimmten Gruppen zur Verfügung stehen (ebd., S. 63). Es entstehe aus dem Eingebunden sein in soziale Netzwerke und der Zugehörigkeit zu einer Familie, einer Klasse, einer Schule (etc.), die auf gegenseitigem Vertrauen, Anerkennung und Verpflichtung beruhen. Je dichter und einflussreicher das Netzwerk ist, desto größer ist das soziale Kapital eines Individuums:

„Der Umfang des Sozialkapitals, das der einzelne besitzt, hängt demnach sowohl von der Ausdehnung des Netzes von Beziehungen ab, die er tatsächlich mobilisieren kann, als auch von dem Umfang des (ökonomischen, kulturellen oder symbolischen) Kapitals, das diejenigen besitzen, mit denen er in Beziehung steht.“ (ebd., S. 64).

Auch wenn das soziale Kapital zunächst nicht auf das ökonomische und kulturelle Kapital eines Individuums zu reduzieren sei, könne die in den „Tauschbeziehungen institutionalisierte gegenseitige Anerkennung“ (ebd.) als Ressource des sozialen Kapitals genutzt werden, um Zugang zu den Netzwerken anderer zu erhalten. Somit könne das soziale Kapital einen „Multiplikatoreffekt“ (ebd.) auf das tatsächlich zur Verfügung stehende Kapital ausüben. Dementsprechend ermögliche es beispielsweise den Zugang zu nützlichen Informationen oder die Nutzung von Einfluss innerhalb eines sozialen oder beruflichen Kontextes. Zentral erscheint dabei, dass das soziale Kapital laut Bourdieu (1992) nicht nur auf individueller Ebene existiere, sondern auch zur Reproduktion sozialer Ungleichheiten beitrage:

„Die Existenz des Beziehungsnetzes ist weder eine natürliche noch eine soziale »Gegebenheit«, die aufgrund eines ursprünglichen Institutionalierungsaktes ein für allemal fortbesteht [...]. Sie ist vielmehr das Produkt einer fortlaufenden Institutionalierungsarbeit [...]. Diese [...] ist notwendig für die Produktion und Reproduktion der dauerhaften und nützlichen Verbindungen, die den Zugang zu materiellen oder symbolischen Profiten verschaffen.“ (Hervorh. i. O., ebd., S. 65).

Demnach verfügten Individuen aus privilegierteren sozialen Gruppen in der Regel über Netzwerke mit größerem Einfluss und mehr Ressourcen, was ihre Möglichkeiten im sozialen und beruflichen Leben deutlich verbessere (ebd.) Dabei sei das gegenseitige Kennen und Anerkennen der „Gruppenzugehörigkeit“ (ebd., S. 66) sowie die „unaufhörliche *Beziehungsarbeit*“ (Hervorh. i. O., ebd., 67) gleichzeitig Voraussetzung und Ergebnis eines Austauschs, durch den das soziale Kapital wiederum zu einem Mechanismus werde, durch den Macht und Privilegien in der Gesellschaft weitergegeben würden.

Bourdieu (1992) beschreibt, dass durch die Kapitalumwandlungen die Möglichkeit bestehe, zwischen den verschiedenen Kapitalformen – dem ökonomischen, kulturellen und sozialen Kapital – „*Transformationsarbeit*“ (Hervorh. i. O., ebd., S. 70) vorzunehmen, um dadurch Vorteile in den jeweiligen sozialen Feldern zu erzielen. Die Transformationsprozesse erforderten demnach strategisches Handeln, Zeitaufwand und die Beachtung der jeweiligen Regeln des sozialen Feldes, in dem die Umwandlung stattfindet. Ausschlaggebend für eine Kapitalumwandlung von ökonomischen in kulturelles Kapital seien laut Bourdieu (1992) beispielsweise die finanziellen Ressourcen von Familien, die wiederum den Zugang zu Bildung ermöglichten: „Das in der Familie verfügbare ökonomische Kapital spielt dabei eine entscheidende Rolle.“ (ebd., S. 72). Auch das soziale Kapital ließe sich durch „Tauschbeziehungen“ (ebd., S. 73) in ökonomisches Kapital umwandeln, indem es durch Kontakte Chancen eröffne. Bourdieu (1992) betont, dass sich die Übertragung von kulturellem Kapital „in größter Heimlichkeit, aber auch mit größerem Risiko“ (ebd., S. 74) vollziehe als die des ökonomischen Kapitals, da die Übertragung von kulturellem Kapital in größerer Subtilität statfinde. Die Kapitalumwandlungen verdeutlichen, wie Ressourcen in der sozialen Praxis genutzt werden können, um Vorteile zu schaffen. Gleichzeitig zeigen sie, wie soziale Ungleichheiten verstärkt werden können, da der Zugang zu

Kapitalformen und die Fähigkeit, diese umzuwandeln, stark von der sozialen Herkunft und der Position im gesellschaftlichen Machtgefüge abhängen.

4) **Symbolisches Kapital:**

„Symbolisches Kapital – [...] – ist nichts anderes als Kapital (gleich welcher Art), wahrgenommen durch einen Akteur, dessen Wahrnehmungskategorien sich herleiten aus der Inkorporierung der spezifischen Verteilungsstruktur des Kapitals, mit anderen Worten: ist Kapital, das als selbstverständlich erkannt und anerkannt ist.“ (Bourdieu 1991, S. 22).

In dieser Kapitalsorte findet sich demnach das Merkmal der Anerkennung wieder (Schwingel 2018, S. 92). Unter das symbolische Kapital fallen beispielsweise akademische Titel, die eine Form von sozialer Anerkennung in sich tragen. Diese Form des Kapitals sei jedoch nur in Kombination mit anderen Kapitalsorten anzutreffen. (ebd., S. 93). Nachdem in diesem Kapitel die verschiedenen Kapitalsorten erläutert wurden, die für die soziale Differenzierung und Positionierung von Bedeutung sind, lässt sich das Konzept des sozialen Raums als ein analytisches Instrument verstehen, das die Beziehung zwischen den dargelegten Kapitalsorten und deren Verteilung in der Gesellschaft verdeutlicht.

4.1.2 Der soziale Raum

Wie oben angeführt, ist das Modell des sozialen Raums der Versuch Bourdieus, eine integrierende Analyse der unterschiedlichen Formen sozialer Ungleichheit zu ermöglichen (Schwingel 2018, S. 106). Bourdieu begreift den sozialen Raum als einen „Raum von Unterschieden“ (Suderland 2014a, S. 220) sowie als einen „Raum von Beziehungen“ (ebd.). Die Konstruktion des Modells des sozialen Raums erfolgt dabei entlang einer vertikalen und einer horizontalen Achse entlang des *Kapitalvolumens*, der *Kapitalstruktur* und der *sozialen Laufbahn* (Schwingel 2018, S. 106).

Anhand dieser Kriterien entwirft Bourdieu die erste Ebene des sozialen Raums – „einen Raum objektiver sozialer Positionen“ (ebd.). Das *Kapitalvolumen* sowie die *Kapitalstruktur* entscheiden dabei über die Aufteilung innerhalb des sozialen Raums, den Bourdieu als ein „System von Koordinaten“ (Bourdieu 1991, S.11) bezeichnet. Das *Kapitalvolumen* umfasst dabei den „Umfang an ökonomischem, kulturellem und sozialem Kapital“ (Schwingel 2018, S. 107), das einer Klasse zugeordnet werden

kann. Die *Kapitalstruktur* beschreibt die Zusammensetzung der Kapitalsorten und deren Verhältnis zueinander (ebd.). Mit der *sozialen Laufbahn* wird die Entwicklung beschrieben, die Klassen oder Akteur*innen im sozialen Raum durchlaufen sind, wodurch sich Veränderungen und soziale Mobilität nachzeichnen lassen (Staab/Vogel 2014, S. 163). Anhand der vorgestellten theoretischen Kriterien könne der Raum sozialer Positionen definiert werden (Schwingel 2018, S. 107). Suderland (2014a) beschreibt die Zuordnung der sozialen Positionen entlang der Koordinaten: Auf der y-Achse findet sich das akkumulierte *Kapitalvolumen*. Demnach findet sich im oberen Bereich der y-Achse ein größerer Umfang des ökonomischen und kulturellen Kapitals. Auf der x-Achse wird die *Kapitalstruktur* dargestellt, die die Zusammensetzung von ökonomischem und kulturellem Kapital darstellt, angeführt. (ebd., S. 220). Anhand der beiden Dimensionen kann die soziale Positionierung verortet werden (Schwingel 2018, S. 109). Das Modell des sozialen Raums wird anhand der folgenden auf Schwingel (2018) zurückgehende zweidimensionalen Grafik dargestellt, die zur Veranschaulichung des Modells dienen soll:

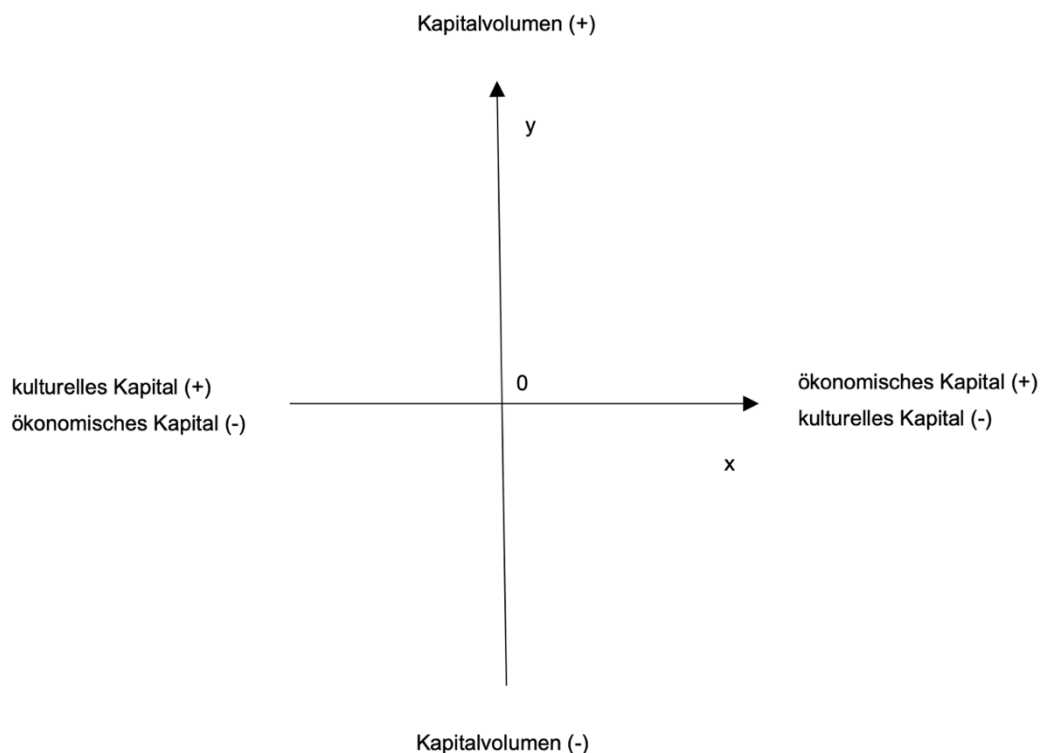


Abbildung 2: Modell des sozialen Raums nach Schwingel (2018), S. 108.

Anhand des vorliegenden Kapitalvolumens und der Kapitalstruktur positioniert Bourdieu (2016) die Berufsgruppen im *Raum der sozialen Positionen* (ebd., S. 212). Wie Schlingel (2018) erläutert, werden die sozialen Positionen zu drei sozialen Klassen zusammengefasst. Dabei unterscheidet er zwischen der *herrschenden*

Klasse, der Mittelklasse und der Volksklasse (ebd., S. 110f.). Laut Gamper und Kupfer (2024) begreife Bourdieu den sozialen Raum als einen „Raum der Klassenverhältnisse“ (ebd., S. 36). Innerhalb des sozialen Raums nimmt Bourdieu eine weitere Differenzierung vor, indem er zwischen dem *Raum der sozialen Positionen* und dem *Raum der Lebensstile* unterscheidet (Schwingel 2018, S. 111). Laut Bourdieu (2016) konstituiere sich in den Praxisformen des Habitus und der unterschiedlichen Bewertungen von Produkten (Geschmack) der Raum der Lebensstile (ebd., S. 278). Demnach bilden die unterschiedlichen Praktiken und Objekte der symbolischen Lebensführung (Literatur, Musik, Wohnverhältnisse etc.) den *Raum der Lebensstile* (ebd., S. 212f.). Diesen beschreibt Bourdieu (2016) als die „repräsentierte soziale Welt“ (Hervorh. i. O., ebd., S. 278). Mit der Konstruktion der homogenen Räume strebe Bourdieu laut Schwingel (2018) nach der Veranschaulichung seines Grundgedankens, der besagt, dass soziale Positionen mit bestimmten typischen Lebenspraktiken verbunden seien (ebd., S. 113). Die beiden homologen Räume ergeben sich demnach durch die Vermittlung des Habitus, in dem die in ihm verankerten „Klassifikations-, Bewertungs- und Handlungsschemata“ (ebd.) zugrunde liegen. Laut Bourdieu (2016) sei dabei der Habitus der Ursprung der im Raum der Lebensstile inne liegenden Praxisformen:

„Die wissenschaftliche Einteilung in Klassen führt zur gemeinsamen Wurzel der von den Akteuren geschaffenen klassifizierbaren Praxisformen und ihren klassifizierenden Urteilen über die eigene Praxis so gut wie die der anderen: der Habitus ist *Erzeugungsprinzip* objektiv klassifizierbarer Formen von Praxis und *Klassifikationssystem* [...] dieser Formen.“ (Hervorh. i. O., ebd., S. 277).

Die Beschreibung des sozialen Raums dient dazu, die strukturellen Bedingungen aufzuzeigen, aus denen der Habitus hervorgeht, um die wechselseitige Verbindung zwischen gesellschaftlichen Strukturen und individuellem Handeln zu erklären. Darüber hinaus sei es zudem wahrscheinlich, dass der Habitus durch sozialen Wandel oder individuelle (Aufstiegs-)mobilität in Situationen wirke, die sich von den Bedingungen seiner Genese unterscheiden (Schwingel 2018, S. 78).

Das bourdieusche Konzept des Habitus ist eng verknüpft mit seiner *Theorie der Praxis* (Bourdieu 1979), die er in *Die feinen Unterschiede* (Bourdieu 2016) verhandelt. Darin beschreibt er sein Konzept als die folgende Formel: „[(Habitus)(Kapital)] + Feld = Praxis“ (ebd., S. 175). Die zu erklärende Praxis ergebe sich aus der Kombination von

Handlungsmöglichkeiten (Habitus und Kapital) innerhalb bestimmter Strukturen (Feld), wie Lenger et al. (2013) erläutern: Die Kapitalsorten stellen für Bourdieu dabei alle handlungsrelevanten Ressourcen innerhalb des Feldes dar. In seiner *Theorie des Sozialen* gehe es um das Verständnis, wie Handlungsmuster entstehen, die nicht explizit vorgegeben sind, sondern scheinbar automatisch ablaufen. (ebd., S. 21). Im folgenden Kapitel soll das Konzept des Habitus, der als eine Art inneres, verinnerlichtes Orientierungssystem fungiert, vorgestellt werden. Das darauffolgende Kapitel beschäftigt sich mit der Transformation und Anpassungsfähigkeit des Habitus.

4.2 Habitus

Bourdieu's Modell des sozialen Raums und sozialer Klassen verortet sich in der soziologischen Diskussion über die Theorie und Analyse sozialer Ungleichheit (Schwingel 2018, S. 104). Mit der Betrachtung des sozialen Raums und dem damit in Zusammenhang stehenden Habituskonzept liefert Bourdieu eine theoretische Perspektive, die versucht, Aspekte und Mechanismen von sozialer Ungleichheit sichtbar zu machen.

Der Begriff des *Habitus* findet bei unterschiedlichen Wissenschaftler*innen Gebrauch, wie bei Émile Durkheim, Marcel Mauss, Norbert Elias und Erwin Panofsky, während Bourdieu ihn erstmals als ein Analysekonzept verwendet (Engler 2013, S. 249). Der Habitus dient dabei als Grundlage für klassenspezifische Denk- und Handlungsweisen, die je nach der Zusammensetzung der vorhandenen Kapitalsorten und der daraus resultierenden sozialen Position voneinander abweichen können (Bourdieu 1987, S. 101).

Bourdieu (1979) begreift den Habitus als ein System von dauerhaften Dispositionen und beschreibt ihn als „Erzeugungs- und Strukturierungsprinzip von Praxisformen und Repräsentationen, die objektiv »geregelt« und »regelmäßig« sein können, [...]“. (Hervorh. i. O., ebd., S. 165). Im bourdieuschen Verständnis umfassen *Dispositionen* demnach „Veranlagungen, Neigungen und Gesinnungen“ (Sunderland 2014b, S. 73), die durch soziale Erfahrungen und Lebensumstände in einem Individuum angelegt werden. Das System der Dispositionen sei ein zentraler Bestandteil des Habitus-Konzepts und beschreibe die Art und Weise, wie Menschen in verschiedenen sozialen

Kontexten wahrnehmen, handeln und denken (ebd.).¹¹ In seinem Werk *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft* verweist Bourdieu (1987) darauf, dass Habitusformen immer durch eine bestimmte Klasse und die darin enthaltenen Existenzbedingungen erzeugt würden (ebd., S. 98).

Bourdieu (1987) beschreibt den Zusammenhang zwischen den Bedingungen, in denen Menschen leben und sozialisiert werden, und der Entstehung des Habitus. Hinsichtlich der Habitusgenese benennt er die charakteristischen Strukturen einer bestimmten Klasse als relevant, die sich auf ökonomische und soziale Verhältnisse beziehen (ebd., S. 101). Diese „Daseinsbedingungen“ (ebd.) übten einen direkten oder indirekten Druck aus, welcher wiederum Einfluss in der Organisation von Familie und Haushalt manifestiere. Vor dem Hintergrund dieser Bedingungen entstünden die Strukturen des Habitus, die wiederum „zur Grundlage der Wahrnehmung und Beurteilung aller späteren Erfahrungen werden“ (ebd.). Der Prozess beginne demnach in der Familie und am Ort seiner Sozialisation, da die dortigen Strukturen – wie Erziehungspraktiken, geschlechtsspezifische Rollenverteilungen oder Werte – entscheidend zur Prägung dieser grundlegenden Muster beitragen würden (ebd.). Laut Bourdieu (1987) sei der Habitus als „Produkt der Geschichte“ (ebd.) zu begreifen, das in seinen „Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata“ (ebd.) Ausdruck findet. Vor dem Hintergrund seiner Daseinsbedingungen werde der Habitus zu einer Art Filter, durch den Menschen spätere Erfahrungen wahrnehmen und bewerten. Die gesellschaftlichen Bedingungen und äußeren Zwänge schreiben sich in den Habitus ein und haben langfristige Auswirkungen auf die Lebensweise und Wahrnehmung. Die sozialen Verhältnisse formen demnach nicht nur die unmittelbare Lebensrealität, sondern prägen auch die Perspektive, aus der Individuen ihre Welt interpretieren (ebd.). Der Habitus eigne sich deshalb, wie in Grunau (2017) Überlegungen dargestellt, als ein Analysekonzept für die Reproduktion von sozialer Ungleichheit, da die soziale Welt den Habitus einerseits präge und verändere, gleichzeitig nehme dieser jedoch auch Einfluss auf die Reproduktion der sozialen Welt, wodurch dieser als ein Bindeglied zwischen der Zugehörigkeit zu einer Klasse, den Lebensverhältnissen und einer klassenspezifischen Lebensführung agiere (ebd., S. 38f.).

¹¹ Laut Suderland (2014b) findet sich in Bourdieus Schriften keine explizite Definition, die *Dispositionen* genau beschreiben, sodass diese aus den jeweiligen Kontexten und in Abgrenzung zum Begriff des *Habitus* erschlossen werden müssten (ebd., S. 73).

In seinem Werk *Entwurf einer Theorie der Praxis* beschreibt Bourdieu (1979) den Habitus als ein „Erzeugungsprinzip von Strategien“ (ebd., S. 165), welches eine „Einschätzung der Handlungsmöglichkeiten“ (ebd., S. 166) voraussetze. Die Handlungsmöglichkeiten, von denen Bourdieu (1979) spricht, seien dabei immer auf etwas „Zukünftiges“ (Hervorh. i. O., ebd.) gerichtet. In diesem Zusammenhang benennt Bourdieu (1979) die damit verbundene subjektive Einschätzung von „objektiven Wahrscheinlichkeiten“ (Hervorh. i. O., ebd.), im Zugang zu tertiärer Bildung¹² als auch die „subjektiven Aspirationen“ (Hervorh. i. O., ebd.), die von unbewussten Prinzipien und der „praktischen Einschätzung der Primärerfahrungen“ (ebd., S. 168) geprägt seien. Diese Erfahrungen seien laut Bourdieu (1979) als die „Strukturen eines bestimmten Typs von Existenzbedingungen“ (ebd.) zu verstehen, welche wiederum die Strukturen der Habitusformen hervorbringen. Kraus und Gebauer (2014) formulieren die Handlungsmöglichkeiten vor dem Hintergrund ihres Habitus wie folgt:

„Die objektiv gegebenen Möglichkeiten und Notwendigkeiten, die die Klassenlage ausmachen, bestimmen nicht nur das Verhältnis der Individuen zur Welt, ihren Geschmack und ihre Lebensgewohnheiten, also ihre aktuelle Praxis, sondern auch ihre Zeithorizonte, ihre Hoffnungen und Erwartungen für die Zukunft und ihre Strategien der Reproduktion oder Veränderung ihrer sozialen Lage.“ (ebd., S. 41).

Es wird deutlich, dass einerseits die Erfahrungen und Bedingungen die Strukturen des Habitus bilden, welche wiederum die Wahrnehmungen, Handlungen, Entscheidungen und Handlungsmöglichkeiten der Individuen beeinflussen. Es kann festgehalten werden, dass die sozialen Strukturen und die Herkunft der Individuen deren Wahrnehmung von Möglichkeiten und deren Handeln bestimmen, die sich im Habitus manifestieren. Laut Bourdieu (1979) bringe der Habitus eben diese Praxisformen und Praktiken hervor, die sich vor dem Hintergrund der sozialen Bedingungen bewegen (ebd., S. 170). Er bezeichnet den Habitus als „Operator“ (ebd., S. 171) oder als „*opus operatum*“ (Hervorh. i. O., ebd.), der als ein vermittelndes Prinzip zwischen den sozialen Strukturen und dem individuellen Handeln fungiere. Der Habitus wirkt daher als eine Form von Schaltstelle, durch die sich gesellschaftliche Verhältnisse oft

¹² Bourdieu (1979) spricht vom Zugang zu dem „höheren Ausbildungssektor“ (ebd., S. 166).

unbewusst in das Denken, Fühlen und Handeln von Individuen übertragen und sich in deren Verhalten und Entscheidungen ausdrücken:

„Jedes Individuum, mag es das wissen oder nicht, wollen oder nicht, ist Produzent und Reproduzent objektiven Sinns: Da seine Handlungen und Werke Produkt eines *modus operandi* sind, dessen Produzent es nicht ist und die es bewußt nicht beherrscht, [...]“ (Hervorh. i.O., ebd., S. 178).

Der Habitus fungiere demnach als Vermittler zwischen der Position oder der Stellung innerhalb des sozialen Raums (Bourdieu 1992, S. 31). In Englers (2013) Verständnis sei er jedoch nicht unbedingt als eine verbindende Schnittstelle zwischen Individuum und sozialer Struktur zu verstehen (ebd., S. 249). Laut Engler (2013), die sich mit dem Habitus und dem sozialen Raum auseinandersetzt, würden jene Wahrnehmungs- und Bewertungsschemata in den Habitus einfließen, die in einer Gesellschaft wirksam seien. Diese umfassten die Prinzipien des Denkens, Fühlens und Handelns (ebd., S. 250). Engler (2013) formuliert Bourdieus Konzeptionierung des Habitus wie folgt:

„Wir bringen unsere je eigene und besondere Sichtweise der sozialen Welt hervor, aber wir tun dies mit Schemata, die wir nicht selbst erfunden haben, mit Schemata, die in uns und „in der Welt enthalten“ sind.“ (Hervorh. i. O., ebd., S. 250).

Der Habitus könne im bourdieuschen Sinne verstanden werden, als die „verinnerlichte, auch in den Körper eingeschriebene, inkorporierte Geschichte und als ein Dispositionssystem, das vielfältige Praktiken hervorbringt, [...]“ (ebd., S. 251). Wie die vorangegangenen Abschnitte zeigen, übersetzt der Habitus die objektiven sozialen Bedingungen, in denen ein Mensch aufwächst, in subjektive Denk- und Handlungsmuster. Gleichzeitig trägt er dazu bei, diese sozialen Bedingungen durch das Handeln der Individuen zu reproduzieren, da sich Menschen entsprechend ihren Dispositionen verhalten. Ein Einwand gegen das Habitus-Konzept von Bourdieu wird von Rehbein und Saalman (2014) angeführt, da dieses statisch und deterministisch sei (ebd., S. 115f. zit. n. Janning 1991, S. 32). Jedoch sei der Habitus nicht zwangsläufig starr oder unveränderlich: Im Laufe des Lebens können veränderte soziale Bedingungen, wie etwa ein sozialer Aufstieg oder ein Wechsel in ein anderes soziales Feld, zu einer Transformation des Habitus führen, da dieser sich in einem dynamischen Austausch mit neuen Erfahrungen und Anforderungen befände

(Schwingel 2018, S. 78). Im folgenden Kapitel soll vor dem Hintergrund der theoretischen Konzeption des Habitus die Möglichkeit von habituellen Transformationsprozessen dargestellt werden.

4.3 Habitustransformation

„Der Habitus ist nicht angeboren, er ist erworben, bildet sich von früher Kindheit an in der Auseinandersetzung mit der Welt, in der Interaktion mit anderen aus.“ (Krais/Gebauer 2014, S. 61).

Wie im vorangegangenen Kapitel dargelegt, versteht Bourdieu den Habitus als ein relativ stabiles System von Dispositionen (Bourdieu 1979, S. 165). In Bourdieus Verständnis müsse der Habitus laut Rehbein und Saalman (2014) jedoch nicht nur als eine einzelne Disposition, sondern eine Art System von Dispositionen verstanden werden, die zwar in der Praxis erworben würden, dabei jedoch einen Transformationsprozess durchlaufen, um sich bereits vorhandenen „Zügen“ (ebd., S. 112) anzupassen. Dabei spielten laut Krais und Gebauer (2014) insbesondere Lernprozesse eine zentrale Rolle, indem Gelerntes verarbeitet und Erfahrungswerte zu Erfahrungswissen verarbeitet und fortlaufend transformiert werde (ebd., S. 63).

Auch Schwingel (2018) nähert sich den bourdieuschen Transformationsbedingungen des Habitus an, indem er den Habitus vor dem Hintergrund sich verändernder sozialer Bedingungen verortet. Er stellt die folgende These auf, die dem Habitus eine Veränderung und Anpassung seiner Denk- und Handlungsmuster zuschreibt, sobald Individuen in neue soziale Felder eintreten, zwischen sozialen Klassen aufsteigen oder sich in neuen, unbekannten sozialen Zusammenhängen befänden:

„Unter den »modernen« Bedingungen der Ausdifferenzierung relativ autonomer Felder, der Disparität sozialer Klassen und der damit verbundenen Dynamik sozialen Wandels ist die statistische Wahrscheinlichkeit größer geworden, dass ein Habitus unter Verhältnissen zur Anwendung kommt, die von denen seiner ursprünglichen Genese sehr verschieden sind – sei es aufgrund allgemeinen sozialstrukturellen Wandels, aufgrund individueller Mobilität innerhalb bzw. zwischen sozialen Klassen oder sei es aufgrund des Engagements in unvertrauten sozialen Feldern.“ (Hervorh. i. O., ebd., S. 78).

Es wird deutlich, dass der Habitus als ein Produkt seiner sozialen Herkunft unter den Bedingungen von zunehmender sozialer Mobilität und der Ausdifferenzierung sozialer Felder von seiner ursprünglichen Genese abweichen kann. In Bourdieus Konzeptionierung des Habitus lassen sich ebenfalls Aspekte der Transformation wiederfinden. Kraus und Gebauer (2014) beschreiben, dass Bourdieu durchaus anerkenne, dass es individuellen sozialen Aufstieg und Mobilität zwischen den sozialen Klassen gäbe, die dazu führen könne, dass der Habitus von seinen ursprünglichen Bedingungen abweiche (ebd., S. 44). Den sozialen Aufstieg und die Mobilität innerhalb der sozialen Positionen beschreibt Bourdieu (2016) insbesondere anhand des Kleinbürgertums (bürgerliche Mittelschicht), indem er die „*stabilen oder aufsteigenden Positionen*“ (Hervorh. i. O., ebd., S. 539) untersucht und diese biografisch veranschaulicht.¹³

Zudem skizziert Bourdieu (2016) die spezifischen Bedingungen, unter denen der Habitus geformt werde, als ein „*Möglichkeitsfeld*“ (Hervorh. i. O., ebd., S. 188). Der Habitus sei dabei auf diese Bedingungen abgestimmt, was es Individuen erlaube, in ihrem sozialen Umfeld kompetent und selbstsicher zu handeln. Veränderte soziale Bedingungen, der Eintritt in ein neues soziales Feld oder eine neue soziale Klasse könne laut Bourdieu (2016) zu einer „*Diskordanz*“ (Hervorh. i. O., ebd.) führen. Diese kann als eine Diskrepanz verstanden werden, indem die „durch den Habitus erzeugten Formen von Praxis als dem neueren Zustand der objektiven Zustände nicht mehr angemessen erscheinen.“ (ebd.), weshalb der Habitus nicht mehr vollständig zu den neuen Anforderungen passe. Die fehlende Passung zu den sozialen Bedingungen beschreibt Bourdieu (1979) als den „Hysteresiseffekt“ (ebd., S. 168). Dieser Effekt, der laut Bourdieu (1979) in der „Konstitutionslogik eines jeden Habitus“ (ebd.) angelegt sei, trete laut Bourdieu bei einem Wechsel in ein neues soziales Feld oder einem sozialen Wandel auf und könne wiederum zu einer Transformation des Habitus führen. Mit der „Hysteresis der Habitusformen“ (ebd., S. 183) erklärt Bourdieu (1979) die Bedeutung der strukturellen Veränderungen in der Gesellschaft:

„Zweifelloso bildet die Hysteresis der Habitusformen, die den gesellschaftlichen Reproduktionsbedingungen der Strukturen in den Habitusformen inhärent ist, eine

¹³ Vgl. Bourdieu (2016): „Ein Techniker, der aufsteigen will“ (ebd., S. 522).

der Grundlagen der strukturellen Verschiebung zwischen den Gelegenheiten und den auf ihr Ergreifen zugeschnittenen Dispositionen, [...]“ (ebd., S. 183).

Die Hysteresis des Habitus bezeichne demnach die „Trägheit“ (Suderland 2014c, S. 127), durch die sich der Habitus nur mit Verzögerung an sich verändernde äußere Strukturen anpasse. Laut Suderland (2014c) „hinke“ (ebd.) der Habitus den äußeren Entwicklungen hinterher und zeige demnach auch eine verspätete Anpassung, wodurch er zudem seine soziale Herkunft verrate. Demnach schließe die im Habitus verankerte Strukturierung aus, dass dieser „alles“ (Hervorh. i. O., Krais/Gebauer 2014, S. 64) verarbeite, was in der Welt sei. Es wird deutlich, dass die Transformation nicht nur von äußeren Veränderungen abhängt, sondern ebenso von der Fähigkeit der Individuen, ihre Denk- und Handlungsweisen an neue Gegebenheiten anzupassen.

Das *Möglichkeitsfeld*, wie es von Bourdieu (2016) bezeichnet wird, das Individuen zur Verfügung steht und die darin wirksam werdenden Herkunftseffekte wurden durch die Auseinandersetzung mit Aufstiegsbiografien von El-Mafaalani (2017) untersucht¹⁴. El-Mafaalani (2017) beschreibt die Habitustransformation anhand der Betrachtung von migrationsspezifischen Bildungsaufstiegen und sozialen Aufstiegen. Vor dem Hintergrund seiner empirischen Untersuchungen erfasst er die Habitustransformation als eine „Distanzierung vom Herkunftsmilieu“ (ebd., S. 711). Die Transformation vollziehe sich sowohl anhand einer *äußeren* (sozialstrukturellen) als auch einer *inneren* (habituellen) Distanzierung (ebd.). Die Distanzierung vom Herkunftsmilieu sei dabei eine „Begleiterscheinung der Habitustransformation“ (ebd., S. 715).

Für die Transformation des Habitus benennt er die *Sphärendifferenz* und das *Erwartungsdilemma* als zentrale Unterschiede zwischen Bildungsaufsteiger*innen mit und ohne Migrationshintergrund. Die *Sphärendifferenz*, die sich im Laufe des Bildungsaufstiegs zu einer *Sphärendiskrepanz* wandle, mache sichtbar, wie soziale Mobilität und Migration das Leben von Individuen beeinflussen, in dem die Anforderungen verschiedener Lebenswelten miteinander verknüpft werden müssen. In dem Konzept umfasst die *innere Sphäre*, die Familie, Verwandtschaft und die ethische *community*. Die *äußere Sphäre* enthält die Mehrheitsgesellschaft (z.B.: Bildungsinstitutionen). Innerhalb eines Bildungsaufstiegs können laut El-Mafaalani (2017) *Sphärendiskrepanzen* auftreten, da insbesondere familial geprägte

¹⁴ Vgl. dazu El-Mafaalani (2012)

Erwartungen, die auf die Sozialität des Herkunftslands zurückzuführen seien, innerhalb der beiden Sphären als unvereinbar erlebt würden. (ebd., S. 716). Im Zuge eines Bildungsaufstiegs treten daher insbesondere die Reproduktionserwartung gegenüber dem tradierten Habitus und der Identität in den Vordergrund, an welchen Loyalitätserwartungen als auch Transformationserwartungen hinsichtlich sozialer und ökonomischer Lebensverhältnisse (Aufstiegserwartungen) geknüpft seien (ebd., S. 717). El-Mafaalani (2017) beschreibt die Habitustransformation von Bildungsaufsteiger*innen mit Migrationshintergrund daher als ein Dilemma, die eine „doppelte Erwartung“ (ebd.) mit sich bringe: „Die Erfüllung der Erfolgserwartungen führt zu einer Habitustransformation, die wiederum mit einer Enttäuschung der Loyalitätserwartungen einhergeht.“ (ebd.). Durch seine Forschung belegt El-Mafaalani (2017) eine „mehrdimensionale Distanzierung vom Herkunftsmilieu“ (ebd., S. 713), die auf die Vielschichtigkeit von habituellen Transformationsmustern verweist. Diese sollen vor dem Hintergrund vorliegender Forschungsbefunde im Folgenden betrachtet werden (Kapitel 5).

Wie die Darstellung der Konzeption des Habitus nach Bourdieu gezeigt hat, eignet sich diese, um die Reproduktion sozialer Verhältnisse und Ungleichheiten zu erklären und diese im Übergang in das hochschulische Bildungssystem zu untersuchen. Obwohl Bourdieu den Habitus als relativ stabil beschreibt, erkennt er dessen Anpassungsfähigkeit und Transformation im Zuge von sozialer Mobilität und sozialem Wandel an. Wie El-Mafaalani (2017) einwirft, liefert Bourdieu jedoch keine Beschreibung für das Zustandekommen solcher Aufstiegsprozesse. Die häufigste Kritik an Bourdieu sei der Determinismusvorwurf¹⁵, wie Rehbein und Saalman (2014) anführen, indem die Habitualisierung als reine Verinnerlichung sozialer Strukturen gedeutet werde (ebd., S. 115f.). Allerdings trage der Habitusbegriff dazu bei, Veränderungen sozialer Verhältnisse theoretisch erfassbar und erklärbar zu machen (ebd., S. 116). Dies wirft die Frage auf, wie sich bildungsbiografisch bedingte Veränderungen habitustheoretisch beschreiben lassen und inwieweit sich Unterschiede und Nuancen in den Transformationsprozessen von Bildungsaufsteiger*innen erkennen und darstellen lassen.

¹⁵ Vgl. Janning, F. (1991). *Pierre Bourdieus Theorie der Praxis. Analyse und Kritik der konzeptionellen Grundlegung einer praxeologischen Soziologie*. Opladen: Westdt. Verlag, S. 32.

5. Forschungsstand

Vor dem Hintergrund der habitustheoretischen Überlegungen Bourdieus soll betrachtet werden, inwieweit bestehende Studien habituellen Veränderungen von „First-Generation-Students“ ausfindig machen, darstellen und differenzieren. Der Forschungsstand bietet einen Überblick über die Ansätze und Erkenntnisse zum Erleben von Bildungsaufsteiger*innen und deren Habitus im Übergang in die Universität, um die theoretische und empirische Einbettung der zugrundeliegenden Forschungsfrage zu vertiefen. Zunächst soll ein kurzer Einblick auf die Situation von „First-Generation-Students“ in Österreich geworfen werden, um darauffolgend qualitative Forschungen zu subjektiven Perspektiven von Bildungsübergängen darzulegen.

5.1 Bildungshintergrund der Studierenden in Österreich

Die im Rahmen der Studierenden-Sozialerhebung erhobene Umfrage von Studierenden in Österreich, wurde zuletzt im Sommersemester 2023 durch die Forschungsgruppe des Instituts für Höhere Studien (IHS) im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) durchgeführt (Zucha et al. 2024). Die Studierenden-Sozialerhebung gibt Auskunft über ihre demografischen, familiären, sozialen und wirtschaftlichen Merkmale. Zudem liefern die Ergebnisse des Projekts EUROSTUDENT Auskunft über die sozialen und wirtschaftlichen Bedingungen von Studierenden in Europa (Hauschildt et al. 2024). Demnach haben 46 % der Eltern von Studierenden in Österreich keinen akademischen Bildungsabschluss (ebd., S. 67, B.2.2).¹⁶

Laut dem Bildungsbericht von Statistik Austria (2024) sei ein Anstieg des Bildungsniveaus der österreichischen Bevölkerung zu verzeichnen, wobei die Bildungsmobilität zwischen den Generationen von der sozialen Herkunft "ausgebremst" werde (ebd., S. 104). Wie die statistischen Zahlen zeigen, erwarben 9,4 % der Personen aus Haushalten, deren Eltern höchstens einen Pflichtschulabschluss hatten, einen Hochschulabschluss, während 61,3 % der 25-44-

¹⁶ Informationen über die jeweiligen ISCED-Stufen finden sich in den ISCED-Zuordnungen (Hauschildt et al. 2024, S. 66, Box B2.1).

Jährigen einen tertiären Bildungsabschluss absolvierten, aus Haushalten, in denen mindestens ein Elternteil einen akademischen Bildungshintergrund hat (ebd.).

Da im Rahmen der Masterarbeit mit „First-Generation-Students“ der Bildungswissenschaft der Universität Wien geforscht wird, dienen die Ergebnisse des Forschungsprojekts StuVe des Instituts für Bildungswissenschaft der Universität Wien als Referenzrahmen. Die Ergebnisse der dritten Erhebungswelle des StuVe-Projekts im Wintersemester 2021/22 bieten einen Überblick zu den soziodemografischen Daten und dem Bildungshintergrund der Studierenden des Bachelorstudiengangs Bildungswissenschaft an der Universität Wien. Die Fragebogenerhebung der Studienanfänger*innen im WS 2021/22 liefern Daten, die den Bildungsstand der Eltern der Studierenden aufzeigen: Während die statistischen Zahlen des Bildungsberichts (Statistik Austria 2024) belegen, dass von 24,8 % der Studienanfänger*innen mit österreichischer Staatsbürgerschaft an öffentlichen österreichischen Universitäten beide Elternteile einen akademischen Bildungshintergrund haben (ebd., S. 36)¹⁷, zeigen die Ergebnisse des Forschungsprojekts der Universität Wien, dass zwischen 14-19 % der Väter und 19 % der Mütter eine akademische Ausbildung mitbringen (Universität Wien 2022, S. 16). Wie aus Datenerhebung hervorgeht, verfügt ein bedeutender Teil der Eltern über einen mittleren Bildungsabschluss (Lehrabschluss oder Matura) (ebd., S. 15). Somit liefert die Datenlage des StuVe-Projekts ein ähnliches Bild zu der Datenerhebung des Bildungsberichts *Bildung in Zahlen* (Statistik Austria 2024).

Die Ergebnisse der Datenerhebung an der Universität Wien verdeutlichen, dass ein erheblicher Anteil der Studierenden der Bildungswissenschaft, die ein Studium begonnen haben, aus nicht-akademischen Elternhäusern stammen und verweisen zudem auf einen hohen Anteil einer diversen kulturellen Herkunft (Universität Wien 2022, S. 9). Die Datensätze der Studierenden-Sozialerhebung (Hauschildt et al. 2024), des österreichischen Bildungsbericht *Bildung in Zahlen 2022/23* (Statistik Austria 2024) und des StuVe-Projekts (Universität Wien 2022) verdeutlichen den Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und der Bildungslaufbahn von Studierenden in ganz Österreich sowie an dem Institut für Bildungswissenschaft an der Universität Wien und veranschaulichen zudem die heterogene Zusammensetzung der

¹⁷ Es sollte kritisch betrachtet werden, dass sich die Daten von Statistik Austria (2024) auf Studienanfänger*innen mit österreichischer Staatsbürgerschaft beziehen (ebd., S. 36).

Studierenden. Die Anzahl von qualitativen Studien, die sich mit sozialen Prozessen beschäftigen und den Übergang in die Hochschule aus einer subjektiven Perspektive betrachten, ist jedoch überschaubar (Grunau 2017, S. 35). Daher werden im Folgenden Forschungsarbeiten betrachtet, die sowohl das subjektive Erleben von „First-Generation-Students“ als auch darin auffindbare Habitusmuster betrachten und analysieren.

5.2 Qualitative Forschung

Lange Vester (2007) untersuchte in ihrer Studie über die Studierendenmilieus in den Sozialwissenschaften anhand von Gruppenwerkstätten an der Universität Hannover den „Klassenhabitus“ (ebd., S. 77) der Studierenden. Durch die Analyse der Interviews mit 150 Studierenden konnten verschiedene Typen von Studierenden mit unterschiedlicher sozialer Herkunft herausgearbeitet werden, die auf Unterschiede in den Voraussetzungen und Haltungen der Bildungsaufsteiger*innen hindeuteten (Lange-Vester 2016, S. 147). Das Forschungsinteresse galt der systematischen Differenzierung innerhalb der Studierenden einer Fachrichtung, um die Heterogenität der sozialen Zusammensetzung zu untersuchen und mögliche Konfliktlinien und Dynamiken zu bestimmen. Der im Herkunftsmilieu erworbene Habitus führe bei Bildungsaufsteiger*innen laut Lange-Vester (2007) häufiger zu Passungsproblemen zwischen dem Habitus der Studierenden und den Anforderungen des akademischen Umfelds. (ebd., S. 77).

Durch eine milieu- und habitusanalytische Perspektive konnten verschiedene Gruppen von Bildungsaufsteiger*innen (Die „*Bildungsunsicheren*“, die „*Aufstiegsorientierten*“, die „*Ganzheitlichen*“, etc.) (Lange-Vester 2016, S. 149ff.) identifiziert werden, wobei insbesondere die Studierenden der unteren sozialen Klassen, Studierenden der ersten Generation, Gefahr liefen, mit ihren Problemen und Selbstzweifeln im Studium unsichtbar zu bleiben (ebd., S. 154). Studierende, deren Eltern keinen akademischen Bildungshintergrund haben, ordnet sie dem Typ der „*Bildungsunsicheren*“ (ebd., S. 149) zu. Die Studierenden erlebten die Anforderungen des Studiums (wissenschaftliches Arbeiten, akademischer Sprachgebrauch) als Herausforderung (ebd.). Auf Grund der fehlenden elterlichen Unterstützung suchten die Studierenden vermehrt Unterstützung bei Kommiliton*innen. Die Studienerfahrung werde begleitet von einem Gefühl von geringer Vertrautheit mit dem akademischen Feld. (ebd., S.

150). Die betitelte „Verunsicherung“ (ebd.) der Bildungsunsicheren trete nicht nur innerhalb des akademischen Umfelds auf, sondern stehe in Zusammenhang mit den Überzeugungen, Einstellungen und Plänen des Herkunftsmilieus. Während Studierende des Typus „*Bildungsunsichere*“ insbesondere von Gefühlen von „innere[r] Zerrissenheit“ (ebd.) und „Fremdheit“ (ebd.) begleitet werden, differenzierten sich weitere Gruppen innerhalb der Bildungsaufsteiger*innen aus, die anderen Studienerfahrungen und weniger Akkulturationsprobleme mitbringen (ebd., S. 159). Insgesamt zeigt die Studie, dass insbesondere Studierende der ersten Generation, die aus nicht-akademischen Elternhäusern stammen, häufig Passungsprobleme und Unsicherheiten im akademischen Umfeld erleben.

Während Lange-Vester (2007) zwischen unterschiedlichen Typen von Studierenden mit unterschiedlicher sozialer Herkunft unterscheidet, widmen sich Ivemark und Ambrose (2021) den herkunftsbedingten Ressourcen, die „First-Generation-Students“ in das hochschulische Bildungssystem mitbringen. Ivemark und Ambrose (2021) untersuchen dabei, wie die frühe Sozialisation und die lebensgeschichtlichen Erfahrungen von „First-Generation-Students“ ihre (An-)passungserfahrungen an das universitäre Umfeld beeinflussen. Anhand der Bildungsbiografie von Studierenden einer schwedischen Universität wurden drei Anpassungsprofile identifiziert: „*Adjusters, Strangers, and Outsiders*“ (ebd., S. 191). Demnach ist das Profil der „*Outsiders*“ von großen Anpassungsschwierigkeiten geprägt und sie beschrieben Fremdheitserfahrungen gegenüber ihren Kommiliton*innen und dem universitären Umfeld, was auf Passungsprobleme des Herkunftshabitus und den Anforderungen des akademischen Umfelds hindeutet – „*mismatched habitus*“ (Hervorh. i. O., ebd., S. 197). Die Gruppe der „*Strangers*“ passten sich über einen längeren Zeitraum hinweg zwar an das Universitätsleben an, allerdings erlebten „First-Generation-Students“ dieses Profils Differenzenerfahrungen zu ihren Mitstudierenden, was für Ivemark und Ambrose (2021) auf einen gespaltenen Habitus hindeutet – „*cleft habitus*“ (Hervorh. i. O., ebd.). Im Gegensatz zu den ersten beiden Typisierungen der „*Outsider*“ und „*Strangers*“ erlebten die „*Adjusters*“ einen reibungslosen Übergang. Dabei berichteten sie weder von Fremdheitserfahrungen noch von Gefühlen der Nicht-Passung. (ebd.). Zudem konnten sie ein Zugehörigkeitsgefühl zu ihrem Herkunftsmilieu aufrechterhalten, was auf einen vorangepassten Habitus – „*preadapted habitus*“ – (Hervorh. i. O., ebd.) schließen lässt. Darüber hinaus bestimmen Ivemark und Ambrose (2021) fünf verschiedene Faktoren, die diese Anpassungsunterschiede

erklären: familiäre Ressourcen, das frühkindlich geprägte soziale Umfeld, die Bildungserfahrungen und -möglichkeiten sowie vorhandene Peer-Gruppen und Lebenspartner*innen (ebd., S. 198).

Die Autor*innen konnten feststellen, dass „*Adjusters*“ und „*Strangers*“ über mehr kulturelles Kapital aus ihrem Elternhaus verfügten, was für sie wiederum die Anpassung an das Universitätsleben erleichterte. Zudem erfuhren die Studierenden dieser Anpassungsprofile elterliche Unterstützung, um ihre Bildungsaspirationen- und ziele zu realisieren. Während „*Adjusters*“ und „*Strangers*“ familiäre Unterstützung in ihrem Bildungsaufstieg erlebten, waren „*Outsiders*“ in dieser Hinsicht meist mit am wenigsten kulturellem Kapital ausgestattet. (ebd., S. 199). Der Habitus werde, wie Ivemark und Ambrose (2021) darstellen, hauptsächlich durch die Sozialisation in der Familie geprägt. Die Eltern der Befragten hatten zwar ähnliche Bildungsniveaus, jedoch wuchsen einige in stabileren Familienumfeldern auf, waren besseren sozioökonomischen Bedingungen ausgesetzt und durchliefen dadurch erfolgreichere Bildungslaufbahnen. Dieses Muster ließ sich insbesondere bei der Gruppe der „*Adjusters*“ finden. Allerdings sei es laut Ivemark und Ambrose (2021) wichtig zu betonen, dass der sozioökonomische Hintergrund ein Vorteil, aber kein notwendiger Faktor für die Anpassung im universitären Umfeld darstelle, da nicht alle „*Adjuster*“ in günstigen sozioökonomischen Verhältnissen aufwuchsen. (ebd., S. 203). Die Studie zeigt, dass das kulturelle Kapital der Familie eine zentrale Rolle für den Übergang von „*First-Generation-Students*“ in die Universität spielt und bestimmt Faktoren, die Unterschiede in der Anpassung und daraus resultierende Habustypen erklären können.

Schmitt (2010) erforschte in Anlehnung an den habitustheoretischen Forschungsansatz von Lange-Vester (2007,2016), welche Erfahrungen Studierende im Studium machen, die in Zusammenhang mit sozialer Ungleichheit stehen (Schmitt 2010, S. 10). Dabei wurden „*Habitus-Struktur-Konflikte*“ (ebd., S. 15) untersucht, die als Konflikte zwischen verinnerlichten kulturellen Mustern und der Umgebung begriffen werden. Anhand möglicher Reibungspunkte zwischen dem individuellen Habitus und den wahrgenommenen Anforderungen des Studiums untersucht Schmitt (2010) den Zusammenhang von Passungsproblemen und einer Habitusmodifikation (ebd., S. 148). Dabei verfolgte Schmitt (2010) das Ziel, nicht nur attestierte Handlungsprobleme und Herausforderungen im Hochschulumilieu festzustellen, sondern beschäftigte sich

darüber hinaus mit den Möglichkeitsräumen von Studierenden für habituelle und biografische Transformation (ebd., S. 151).

Die Erhebung der empirischen Daten erfolgte anhand 12 Studienberatungsgespräche der Zentralen Allgemeinen Studienberatung (ZAS) der Universität Marburg, 21 Interviews mit Studierenden verschiedener Studiengänge sowie wöchentlichen Berichten der Bachelorstudierenden der Sozialwissenschaft (ebd., S. 149ff.). Anhand der Gedächtnisprotokolle der Studienberatungsgespräche konnten vier Problemdimensionen hergeleitet werden: *Aktivität – Passivität, Freiheit – Struktur, Inklusionsgefühl – Exklusionsgefühl* und *Bezugspersonen* (ebd., S. 268). Darin verankert sind unterschiedliche Anforderungs- und Umgangsdimensionen zwischen einem „hochschulbildungsnahen“ (ebd., S. 235) und einem „bildungsfernen“ (ebd.) Habitus. Anhand der Analyse ließen sich unterschiedliche Muster der Wahrnehmung und des Umgangs mit sozialer Ungleichheit erkennen, die im Studium erlebt wurden (ebd., S. 265). Die Ergebnisse der Studie zeigten, dass Habitus-Struktur-Konflikte bei den Befragten zu Ängsten und Zweifeln führten, die auf Anerkennungsdefizite zurückzuführen seien (ebd., 268). Dabei stellte er fest, dass „Probleme der Nicht-Passung“ (ebd.) stärker am bildungsfernen Herkunftspol angesiedelt sind. Die Suche nach Anerkennung oder Rückzug in vertraute Strukturen, die das eigene Herkunftsmilieu repräsentierten, wurde dabei als Strategien des Umgangs mit den individuellen Habitus-Struktur-Konflikten benannt (ebd., S. 269). Darüber hinaus ließen sich in den Interviews auch Konflikte innerhalb des eigenen Herkunftsmilieus finden. Die Konflikte stehen einerseits in Zusammenhang mit „Scham- und Schuldgefühlen“ (ebd., S. 270) und der Angst, sich durch den Bildungsaufstieg von der Herkunftsfamilie zu distanzieren. Andererseits erleben Studierende ihr Studium auch als Emanzipation innerhalb der Familie und dem familiären Bildungsweg, was an das Gefühl von Stolz gekoppelt sein könne (ebd.).

Während Schmitt (2010) Passungsprobleme untersucht, betrachtet El-Mafaalani (2012) Bildungsaufstiegsprozesse, um dabei typische Bewältigungsmuster der Transformation der Herkunftsbedingungen abzuleiten (ebd., S. 13f.). Ein zentraler Ausgangspunkt stellt bei El-Mafaalani (2012) dabei sowohl die Betrachtung von gesellschaftlichen Strukturen als auch subjektiver Bewältigungsformen dar. Aus einer habitustheoretischen Perspektive sollte versucht werden, Bildungsmobilitätsprozesse zu begreifen. Deshalb führte El-Mafaalani (2012) in seiner empirischen Forschung 8

narrativ-biografische Interviews mit einheimischen und türkischstämmigen Bildungsaufsteiger*innen, um relevante Erfahrungsräume für die Habitustransformation herauszuarbeiten. (ebd., S. 14). Die Forschungsergebnisse zeigen, dass mit dem objektiven Aufstiegsprozess (Transformation der Herkunftsbedingungen) eine Transformation von Denk- und Handlungsmustern sowie Selbst- und Weltverhältnissen einhergehe, die für El-Mafaalani (2012) eine Habitustransformation darstellt (ebd., S. 314).

Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass die Habitustransformation nach El-Mafaalani (2012) in drei Phasen stattfindet: 1) *Phase der Irritation*, 2) *Phase der Distanzierung*, 3) *Phase der Stabilisierung* (ebd., S. 315ff.). Die *Phase der Irritation* könne als „Dissonanz zweier Milieus“ (ebd., S. 315) verstanden werden, in der habituellen Differenzen spürbar würden und vielmehr als Ausgangspunkt für einen habituellen Veränderungsprozess dienten. In der *Phase der Distanzierung* werde ein transformierter Habitus gebildet. Im Modus der empraktischen Synthesen werde den Herausforderungen des Bildungsaufstiegs in einem selbstsicheren Umgang begegnet, während im Modus der reflexiven Opposition ein Distanzierungsprozess zum Herkunftsmilieu stattfinde. (ebd., S. 316). In der *Phase der Stabilisierung* stehe das Verhältnis zur eigenen Herkunft im Mittelpunkt (ebd., S. 318). Unabhängig von dem Migrationshintergrund ließen sich Unterscheidungen der Deutungen des Bildungsaufstiegs und der Herkunft je nach Transformationstypus feststellen: Im Modus der empraktischen Synthesen konnten die wahrgenommenen Differenzen und Distanzierungen „normalisiert“ (Hervorh. i. O., ebd.) werden, während die Differenzen im Modus der reflexiven Opposition „problembehaftet“ (ebd., S. 319) und „unüberwindbar“ (ebd.) erschienen.

Innerhalb dieser Phasen kann die Transformation des Habitus wiederum in zwei Typen unterteilt werden, welche er als den „Modus der *empraktischen Synthesen*“ (Hervorh. i. O., ebd., S. 316) und den „Modus der *reflexiven Opposition*“ (Hervorh. i. O., ebd.) unterscheidet. Der Modus der *empraktischen Synthese* beinhalte die Wahrnehmung von Irritation, in der „Altes und Neues in Beziehung gesetzt [...] und Differenzen durch Ausbalancieren bewältigt werden.“ (ebd.). Währenddessen werden im Modus der *reflexiven Opposition* durch ein „In-Opposition-Treten“ (ebd.) zum Herkunftsmilieu neue habituelle Praxisformen etabliert, die in einem „biografischen Sprung“ (ebd.) mündeten. Im Modus der *reflexiven Opposition* werde ein Veränderungsprozess

hervorgerufen, der durch einen Wechsel des sozialen Kontextes und die Etablierung innerhalb dieser wirksam werde (ebd., S. 317). El-Mafaalani (2012) begreift die Modi der „Synthesen“ (ebd., S. 319) und „Opposition“ (ebd.) als „*aufstiegstypisch*“ (Hervorh. i. O., ebd.). Dabei unterscheidet er zwischen „vertikaler und horizontaler Distanzierung“ (ebd.). Als *vertikale* Distanzierung verstehe er Bildungsaufstieg als die Etablierung innerhalb eines höheren Milieus. Als *horizontale* Distanzierung versteht er die Ablösung von der Herkunftsfamilie (ebd.).

El-Mafaalani (2012) untersuchte zudem, wie oben angeführt, migrations- und einheimischentypische Transformationsprozesse. Bei den türkischstämmigen Bildungsaufsteiger*innen ließ sich eine Distanzierung zur Herkunftsfamilie feststellen. Dabei kann zwischen einer Distanzierung zur *inneren Sphäre* (Familie, Community) und zur *äußeren Sphäre* (Mehrheitsgesellschaft) unterschieden werden (ebd., S. 299). Innerhalb der Distanzierung der Herkunftsfamilie konnte wiederum ein Unterschied zwischen dem *empraktischen* und *synthetisierenden* Muster festgestellt werden: Während der Typ der empraktischen Synthese die Herkunftsfamilie im Prozess des Bildungsaufstiegs integriert und eine Transformation der Familienkultur bedingt, reproduziert der synthetisierende Typus die Loyalitätserwartungen der Familie, ohne dass dabei die Bindung zur Herkunftsfamilie und der ethischen Community vollkommen aufgegeben werde (ebd., S. 320). Bei den einheimischen Bildungsaufsteiger*innen konnten Ablösungen vom Herkunftsmilieu festgestellt werden, die auf bestehende familiäre Ablösungserwartungen zurückzuführen seien. Während sich die türkischstämmigen Bildungsaufsteiger*innen mit den familialen Loyalitätserwartungen konfrontiert sahen, erlebten die einheimischen Bildungsaufsteiger*innen eine höhere Kompatibilität zwischen ihrem Herkunftsmilieu und akademischem Milieu. (ebd., S. 321).

In der Untersuchung ließen sich Unterschiede hinsichtlich der sozialen Ausgangsbedingungen und der vollzogenen habituellen Distanz zwischen einheimischen und migrantischen Bildungsaufsteiger*innen feststellen, wobei dieser Prozess Ähnlichkeiten aufweise. Beide Gruppen müssten sich dabei von habituellen Mustern entfernen, wobei die türkischstämmigen Bildungsaufsteiger*innen zusätzlich zur habituellen Verarbeitung mit der Sphärendiskrepanz innerhalb des Migrationsprozesses konfrontiert seien. (ebd.). El-Mafaalani (2012) konnte wie Schmitt (2010) feststellen, dass Studierende aus nicht-akademischen Elternhäusern mit

Widerständen aus dem eigenen Milieu konfrontiert seien, dadurch unterschiedliche Formen der Distanzierung durchliefen und oftmals wenig Hilfestellung durch die Eltern erfuhren (El-Mafaalani 2012, S. 326).

Hermes, Petzold-Rudolph und Lotze (2023) werfen einen Blick auf die familiäre Bildungsorientierung von „First-Generation-Students“. Dabei untersuchen sie, ähnlich wie El-Mafaalani (2012), den Zusammenhang von familiärer Sozialisation und den bildungsbiografischen Prozessen der Integration (Hermes et al. 2023, S. 414). Ihr Forschungsfokus liegt neben der innerfamiliären Bearbeitung von Beziehungen auf Überschneidungen und Diskrepanzen zwischen familiären und hochschulischen Erfahrungswelten auf den individuellen (familien-)biografischen Entwicklungsmustern, die sie als ein Zusammenspiel von Entfremdung und Bewährung des Habitus im universitären Kontext betrachten (ebd., S. 413). Anhand von 10 narrativ-biografischen Interviews mit Studierenden, die als erste*r in ihrer Familie studieren, werden in ihrem Beitrag zwei familiäre Erfahrungsräume und deren Bildungsorientierungen dargestellt und familiäre Beziehungsgestaltung sowie Fremdheits- und Differenzenerfahrungen untersucht (ebd., S. 416f.).

Anhand der Interviews werden Entscheidungen an den Übergängen im Bildungssystem benannt, die sich auf vorhandene Orientierungen zurückführen lassen. Die Studierenden erlebten im Übergang in die Hochschule, Aushandlungsprozesse mit ihren Eltern, die vor dem Hintergrund finanzieller und lebenspraktischer Überlegungen stattfanden. (ebd., S. 424). In dem akademischen Feld der Universität zeigten sich anhand der Interviews zudem lebensweltliche Anforderungen, in denen neben der Organisation des Studiums und sozialen Kontakten, familiäre Sorgearbeit sowie die Vereinbarkeit von Berufstätigkeit und Studium sowie finanzielle Erwägungen zentral erschienen. Darüber hinaus wurden Differenzenerfahrungen benannt, die einerseits in lebensweltlichen Unterschieden gegenüber „regulären“ Studierenden (Alter, berufliche Vorerfahrung) und familialen sowie intergenerationalen Differenzierungen sichtbar wurden. (ebd., S. 426). Diese zeigten sich laut Hermes et al. (2023) als ein „Prozess der Bewährung“ (ebd.) im Familiensystem, der unter anderem anhand erfolgreich erbrachter Leistungen im universitären System zu finden sei (ebd., S. 427). Hermes et al. (2023) konnten unterschiedliche Differenzenerfahrungen von „First-Generation-Students“ identifizieren, die in Zusammenhang mit den sozialen Erwartungen und den ökonomischen

Bedingungen ihrer Herkunftsfamilie stehen. Dabei erleben die Studierenden die Notwendigkeit, den Habitus zwischen den familialen Bildungsorientierungen und dem universitären Kontext immer wieder zu *bewähren*, wodurch sie eine Form der Anerkennung im familialen Kontext erlangten (ebd., S. 427f.).

Brehm und Petrik (2022) gehen einen Schritt weiter, indem sie sich dem ‚Wie‘ der Veränderung habituellem Muster widmen. Vor dem Hintergrund des Konzepts der Anrufung (zurückgehend auf Althusser und Butler¹⁸) untersuchen sie die Erfahrungen, in denen sich die akademische Habitusaneignung rekonstruieren lässt und die Prozesse, in denen sich habituelle Veränderungen vollziehen (ebd., S. 126). Dabei untersuchen sie nicht nur Prozesse von Passung, sondern auch emanzipatorische Handlungsspielräume in der Hervorbringung eines akademischen Habitus (ebd., S. 125). Um die Dimensionen von Habitus, die Selbst- und Weltdeutungen sowie Anrufungs- und Aneignungsprozesse zu erforschen, legten Brehm und Petrik (2022) ihre Studie als multiperspektivische Forschung an und skizzieren ihre Ergebnisse anhand zweier Beispiele von Studierenden aus nicht-akademischen Elternhäusern (ebd., S. 127). In der Analyse der biografischen Erzählung stellte sich heraus, dass insbesondere anerkennende *Anrufungs- und Adressierungsgeschehen* (hier in Form von namentlicher Ansprache durch einen Professor) relevant erschienen, damit sich Studierende als angehende Akademiker*innen begreifen (ebd., S. 130). Der Beitrag von Brehm und Petrik (2022) verweist somit auf die Relevanz von Adressierungen in Hinblick auf die Aneignungsprozesse eines akademischen Habitus (ebd., S. 134). Damit legt die Forschung anders als bisherige Studien den Fokus auf den Möglichkeitsraum der Universität für biografische und habituelle Transformationen und Identitätsbildungen, indem bestehende universitäre Strukturen und deren Wirkungsmacht betrachtet und hinterfragt werden.

In den autoethnographischen Aufzeichnungen, in denen eine Studierende Phasen des Aufenthalts in ihrem Heimatort und ihrem Herkunftsmilieu beschreibt, werden Differenzerfahrungen und damit einhergehende Schuldgefühle benannt (ebd., S. 132). Diese Erfahrungen benennen Brehm und Petrik (2022) als eine „Vereindeutigung der

¹⁸ Althusser, L. (1977 [1970]). Ideologie und ideologische Staatsapparate. Anmerkungen für eine Untersuchung. In: Althusser, L. (Hrsg.) *Ideologie und ideologische Staatsapparate*. Aufsätze zur marxistischen Theorie. Hamburg: VSA-Verlag, S. 108–153.

Butler, J. (2001). *Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Butler, J. (2003). Noch einmal: Körper und Macht. In: Honneth, A., Saar, M., (Hrsg.): *Michel Foucault. Zwischenbilanz einer Rezeption*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 52–67.

Stadt-Land-Zugehörigkeits-Ambivalenz“ (ebd.). Die Studierende erlebt den Prozess als Entfremdung und Beziehungsverlust zum Herkunftsmilieu, der als ein Verlust des „Gemeinsamen“ (ebd., S. 133) dargestellt wird. In der Aneignung eines akademischen Habitus erzeugen die habituellen Veränderungen einerseits Reibungspunkte, andererseits lassen sich Umgangsstrategien mit daraus entstandenen Herausforderungen ableiten und reichen bis hin zu identitätsbildenden Prozessen, die sich vor dem Hintergrund bestehender Machtstrukturen bewegen (ebd., S. 134). Damit legt die Forschung von Brehm und Petrik (2022) anders als bisherige Studien den Fokus auf den Möglichkeitsraum von Universität für biografische und habituelle Transformationen, indem bestehende universitäre Machtstrukturen hinterfragt werden.

Obwohl sich zahlreiche Studien an den Arbeiten Bourdieus orientieren, liefern Untersuchungen wie die von Miethe (2017) und Dausien und Hackl (2023) methodologische und empirische Einwände, die gegen habituelle Passungsprobleme und den damit verbundenen „Mythos“ (Miethe 2017, S. 687) von Fremdheit argumentieren. Mit ihrem Text wagt Miethe (2017) den Versuch, gegen die bourdieusche habitus- und kapitaltheoretischen Argumentation anzutreten.

Miethe (2017) beschäftigt sich mit der Fremdheit von Bildungsaufsteiger*innen im Hochschulsystem, die sie als Mythos bezeichnet (ebd.). Entgegen den vorliegenden Studien, die auf „Passungsprobleme“ (Lange-Vester 2007, S. 77) und „Habitus-Struktur-Konflikte“ (Schmitt 2010, S. 15) verweisen, argumentiert sie für eine differenzierte Vorgehensweise in der Forschung zum Bildungsaufstieg von „First-Generation-Students“ (Miethe 2017, S. 687). Dabei ist es ihr Anliegen, vermeintliche Passungsprobleme als eine offene empirische Frage zu behandeln. Im Gegensatz zu der in der Wissenschaft zu Grunde liegenden Vorstellung, die von einer Diskrepanz zwischen sozialer Herkunft und den damit verbundenen Herkunftshabitus und den Anforderungen des akademischen Umfelds ausgeht, erwägt Miethe (2017) einen Erklärungsbedarf zur bisherigen wissenschaftlichen Argumentation, die Bildungsaufsteiger*innen das Gefühl von Fremdheit unterstelle. Die Problematik der Grundargumentation der Passungsprobleme, die sich auf bestehende Widerstände zwischen dem Habitus und den wahrgenommenen Anforderungen berufen, liege in der Annahme, dass es grundsätzlich Passungsprobleme von „First-Generation-Students“ gäbe und diese negativ erlebt würden. (ebd.).

Indem sie zwei Studien zu Bildungsaufsteiger*innen reinterpretiert, erklärt sie einer ganzen Palette an Forschungsliteratur den argumentativen Krieg, wodurch die bisherigen Annahmen als fraglich erscheinen. Anhand von 85 biografisch-narrativen Interviews von Bildungsaufsteiger*innen dreier Generationen in Ost- und Westdeutschland konnte festgestellt werden, dass weniger von Passungsproblemen an Universitäten als von Problemen in Bezug auf die Herkunftsfamilie oder den zweiten Bildungsweg berichtet wurde (ebd., S. 689). Die narrativen Eingangserzählungen konnten zeigen, dass das Studium durchweg als „positiv, entwicklungs- und persönlichkeitsfördernd“ (ebd.) erlebt wurde. Miethe (2017) liefert den Hinweis, dass auf gezielte Nachfrage im Interview jedoch von Passungsproblemen und Fremdheitserfahrungen an der Universität berichtet wurde (ebd.). Daraus fasst Miethe (2017) das Fazit, dass sich die These der Fremdheitserfahrungen und Passungsproblemen an der Universität nicht bestätigen lasse. Zwar gäbe es diese vereinzelt, jedoch seien diese gesamtbiografisch nicht ausschlaggebend für die erfolgreiche Weiterführung des Bildungswegs (ebd., S. 689f.).

In einer zweiten Studie des Netzwerks *www.ArbeiterKind.de*, das einen Erfahrungsaustausch und Mentoring für Personen aus Arbeiter*innenhaushalten an Bildungsinstitutionen anbietet, wurde sowohl eine standardisierte Befragung aller Mitglieder als auch Gruppendiskussionen, unter anderem mit Studierenden aus Fachrichtungen mit einem hohen Anteil an Bildungsaufsteiger*innen durchgeführt (ebd., S. 691). Die Zusammensetzung der Mitglieder und der Untersuchungspopulation ermöglichte sowohl eine Kontrastierung von Studierenden mit und ohne akademischen Bildungshintergrund als auch die Erfassung möglicher „generativer Veränderungen“ (ebd., S. 693). In der Untersuchung zeigten sich Einzelfälle von Personen, die von „massiven Passungsproblemen“ (ebd.), Ausschlusserfahrungen und dem Gefühl von „Nicht-Zugehörigkeit und Nicht-Verstanden-Werden“ (ebd.) berichteten. Der Großteil der Diskussionsteilnehmenden habe auch auf Nachfrage, Fremdheits- und Diskriminierungserfahrungen verneint (ebd., S. 694).

Die Befunde zeigen, dass Passungsprobleme und Fremdheit insbesondere in der Studieneingangsphase erlebt würden und sich diese im Studienverlauf reduzierten. Habituelle Diskrepanzen würden zwar punktuell zwischen dem Herkunftsmilieu und der Hochschule wahrgenommen, diese würden jedoch nicht ausschließlich negativ

erlebt, sondern auch teilweise als positiv verortet. (ebd.). In der Beschreibung von Fremdheit und Passungsproblemen der Studierenden seien diese nicht statisch erlebt worden, sondern als ein dynamischer Veränderungsprozess der Habitusveränderung (ebd., S. 695). Habitusveränderungen wurden in den Gruppendiskussionen nicht als konfliktreich, sondern als „persönliche Weiterentwicklung“ (ebd., S. 696) beschrieben. Damit einhergehend sei eine „Entfernung vom Elternhaus“ (ebd.) wahrgenommen worden, die durch eine „Ambiguitätstoleranz“ (ebd.) ausgehalten werden, indem „zwei Welten“ (ebd.) - die ihres Herkunftsmilieus und die des akademischen Umfelds habituell „bedient“ werden könne. Die Ergebnisse eröffnen eine Unterscheidung zwischen einer erlebten Fremdheit im Ankommen im universitären Umfeld der Bildungsaufsteiger*innen und der sich wandelnden Beziehung und Entfremdung zum Herkunftsmilieu, die das Bild eines flexiblen und dynamischen Habitus entwirft. Möglicherweise, so argumentiert Miethe (2017), könne Fremdheit an der Universität sogar produktiv verstanden werden (ebd., S. 698).

Anhand ihrer Untersuchungen zeigt Miethe (2017), dass die Erfahrungen von Fremdheit und Passungsproblemen an der Universität keinesfalls eine zentrale und den weiteren Bildungsweg stark beeinflussende Erfahrung darstellten. Zwar ließen sich Fremdheitserfahrungen feststellen, jedoch in einer geringeren Intensität als in der bisherigen Forschung angenommen. Stattdessen konnte durch die Untersuchungen nachgewiesen werden, dass der Bildungsaufstieg eine habituelle Transformation bedinge.

Im Anschluss an Miethes (2017) Forschung zu den Erfahrungen von Fremdheit und Passungsproblemen an der Universität untersuchen Dausien und Hackl (2023) das Phänomen von Fremdheit im Übergang in das Studium bei „First-Generation-Students“ der Bildungswissenschaft an der Universität Wien. Im Rahmen des StuVe-Projekts wurden infolge der dritten Fragebogenerhebung 11 biografisch-narrative Interviews mit Studienanfänger*innen im Bachelor- und Masterstudiengang geführt. Anhand der Erfahrungen von zwei „First-Generation-Students“ der Bildungswissenschaft an der Universität Wien wurden Erfahrungen von Fremdheit im Übergang in die Universität rekonstruiert (ebd., S. 44f.).

Durch die biografisch-narrativen Interviews sollte insbesondere eine „indirekte oder beiläufige Thematisierung von (klassenbezogenen) Differenz- und Fremdheitserfahrung“ (ebd., S. 43) ermöglicht werden. Im Anschluss an Miethes

(2017) Untersuchungen zu Fremdheitserfahrungen an der Universität, wurden entgegen ihrer Feststellung vermehrt Fremdheitserfahrungen von Studienanfänger*innen ohne akademischen Bildungshintergrund in den biografisch-narrativen Interviews von Dausien und Hackl (2023) artikuliert (ebd., S. 43). Dabei untersuchen Dausien und Hackl (2023) die Vielschichtigkeit von Fremdheitserfahrungen, die institutionellen Kontexte, in denen sie auftreten, sowie mögliche Umgangsstrategien damit (ebd., S. 48). Anhand der vorliegenden Interviews ließ sich eine Differenzierung zwischen „kultureller und sozialer Fremdheit“¹⁹ (ebd.) feststellen. Damit einher gehen sowohl Praktiken kultureller Aneignung (wie Lesetechniken und Recherchemethoden) als auch Strategien zur Erreichung sozialer Zugehörigkeit, etwa das Finden von Gleichgesinnten. In den Untersuchungen von Dausien und Hackl (2023) wurde eine Vielzahl von Varianten sozialer und kultureller Fremdheit sichtbar. Diese verdeutlichen sich in „Ambivalenzen, Zwischentöne und auch Widersprüche“ (ebd.), die nicht eindeutig auf Habitustypen zurückzuführen seien. Vielmehr bedürfe es einer differenzierten Untersuchung der Herkunftskontexte von „First-Generation-Students“ in der Verschränkung mit weiteren Differenzstrukturen mit gender- und migrationsspezifischem Fokus (ebd., S. 65f.).

Dausien und Hackl (2023) konnten anhand der biografisch-narrativen Interviews Fremdheit einerseits als eine über die gesamte Bildungsbiografie vertraute Erfahrung hinweg identifizieren, die durch erlernte Formen des Umgangs im akademischen Umfeld bearbeitet würden (ebd., S. 57). In einem anderen Fall wurden Fremdheitserfahrungen erst mit dem Eintritt in einen neuen lebensweltlichen Erfahrungsraum und dem Verlassen der vertrauten Umgebung im Eintritt in die Universität und dem Umzug in die Großstadt erlebt (ebd., S. 64), was eine Ähnlichkeit zu den Befunden von Brehm und Petrik (2022) zur „Stadt-Land-Zugehörigkeits-Ambivalenz“ (ebd., S. 132) aufweist. Anhand der Analyse ließ sich feststellen, dass die Bildungsaufsteiger*innen die Erfahrungen von Fremdheit durch hohe Bildungsaspirationen und eine Haltung des Durchkämpfens bearbeiteten (Dausien/Hackl 2023, S. 64). Des Weiteren stellen Dausien und Hackl (2023)

¹⁹ Kulturelle Fremdheit definieren Dausien und Hackl (2023) als die „Erfahrung der Unvertrautheit mit einer „fremden“ bzw. unbekannten Wissensordnung“ (Hervorh. i. O., ebd., S. 49) nach Schütz (1972). Soziale Fremdheit wird anhand von Erfahrungen von „Nicht-Zugehörigkeit und Exklusion“ (ebd., S. 50) definiert.

Vgl. Schütz, A. (1972). Der Fremde. Ein sozialpsychologischer Versuch. In: Brodersen, A. (Hrsg.). *Gesammelte Aufsätze, Bd. 2: Studien zur Soziologischen Theorie*. Den Haag, 53-69.

Unterschiede in der Bewältigung von Fremdheitserfahrungen fest, die vor allem in den sozialen und strukturellen Bedingungen der jeweiligen Biografien begründet liegen (ebd., S. 65).

Im Gegensatz zu Miethe (2017), die von Fremdheit als „Mythos“ spricht, konnten Dausien und Hackl (2023) anhand ihrer Biografieforschung zeigen, dass „First-Generation-Students“ sowohl sich selbst innerhalb des universitären Raums als auch die Universität selbst durchaus als fremd erleben (ebd., S. 64). Die unterschiedlichen Facetten von kultureller und sozialer Fremdheit sehen Dausien und Hackl (2023) als Appell für eine differenzierte Betrachtung von Bildungsbiografien, der Herkunftskontexte und der Überlagerung unterschiedlicher Dimensionen von Ungleichheit (ebd., S. 65f.).

Der Einblick in die Forschung hat gezeigt, dass sich unterschiedliche Formen und Muster in der Transformation des Habitus von „First-Generation-Students“ finden lassen, die mit unterschiedlichen Facetten der Bewältigung und Herausforderung einhergehen können, welche wiederum in den strukturellen Gegebenheiten und individuellen Bedingungen der jeweiligen Biografie zu finden ist. Vor dem Hintergrund der vorliegenden Forschung kann festgehalten werden, dass Habitustransformation häufig, aber nicht nur, mit Passungsproblemen und Herausforderungen im Hochschulmilieu einhergeht und sich abweichende Fälle identifizieren lassen. Daher gilt es eine multiperspektivische Forschungsperspektive einzunehmen und die Habitustransformation von „First-Generation-Students“ differenziert zu betrachten.

6. Forschungslücke

Nach Einsicht in die bisherige Forschung zur Verschränkung von sozialer Herkunft und dem Bildungsaufstieg und Bildungsübergang von „First-Generation-Students“ lässt sich schlussfolgern, dass Bildungsübergänge von bestimmten Konflikten geprägt sein können, die auf habituelle Passungsprobleme verweisen. Die vorliegenden Studien zeigen, dass sich mit dem Bildungsaufstieg häufig eine Transformation von Denk- und Handlungsmustern sowie Selbst- und Weltverhältnissen vollzieht, die als Habitustransformation bezeichnet werden kann. Ein wiederkehrendes Merkmal ist dabei die Distanzierung zur Herkunftsfamilie, die oftmals durch Differenzenerfahrungen geprägt ist, obwohl sich methodologische und empirische Belege gegen habituelle

Passungsprobleme finden lassen (Miethe 2017; Dausien/Hackl 2023). Dass der Habitus als „*System der Dispositionen*“ (Hervorh. i. O., Suderland 2014b, S. 73) zwar relativ stabil (Bourdieu 1979, S. 165), aber dennoch flexibel sei und Transformationen durchlaufen kann, scheint außer Frage – wie aber erleben „First-Generation-Students“ die habituellen Veränderungen in ihrem Übergang in die Universität?

Insofern eröffnet sich in Hinsicht auf das Forschungsvorhaben die Notwendigkeit, die Unterschiedlichkeit von Habitustransformation stärker zu berücksichtigen, um die oftmals defizitäre Zuschreibung und die Reproduktion bestehender Annahmen über das subjektive Erleben habitueller Veränderungen zu vermeiden. Das bietet das Potential, die Vielfalt individueller Erfahrungen differenzierter zu analysieren und mögliche emanzipatorische Potentiale vor dem Hintergrund einer sich verändernden Gestaltung von Übergängen im Lebenslauf im Kontext des gesellschaftlichen Wandels auszuloten. Daraus ergeben sich insbesondere Ansätze, die Ressourcen und Strategien von Individuen in den Blick nehmen, um ihre Habitustransformation zu bewältigen. Darüber hinaus können auch institutionelle Rahmenbedingungen beleuchtet werden, um zu analysieren, welche Strukturen und Unterstützungsangebote den Transformationsprozess fördern oder hemmen können. Somit ergibt sich auch ein Interesse und ein Mehrwert für hochschulische Bildungsinstitutionen wie die Universität Wien, ein tieferes Verständnis für den Bildungsweg von „First-Generation-Students“ zu erlangen, Drop-out-Raten zu minimieren und letztendlich Bildungsgerechtigkeit zu fördern.

Ausgangspunkt für das Forschungsinteresse und die Datenerhebung im Rahmen der Masterarbeit stellt das StuVe-Projekt dar, das seit Herbst 2019 an der Universität Wien durchgeführt wird. Unter der Projektleitung von Univ.-Prof.in Dr.in Bettina Dausien wurden Studienanfänger*innen der Bildungswissenschaft im Zeitraum 1. September 2019 - 30. September 2022 sowohl durch quantitative Erhebungsinstrumente (Online-Fragebogen) als auch durch qualitative Verfahren (biografisch-narrative Interviews) zu ihren subjektiven Studienerfahrungen befragt, um neben bildungsbiografischen Strategien und Erfahrungshintergründen auch biografische und soziale Zusammenhänge von Bildungsentscheidungen und Bildungswegen rekonstruieren zu können (Universität Wien 2022; Dausien/Hackl 2023, S. 44). Die Masterarbeit verfolgt das Ziel, die Gruppe der „First-Generation-Students“ unter den Studierenden der Bildungswissenschaft in den Blick zu nehmen. Insbesondere qualitative Forschung,

die das subjektive Erleben von Individuen untersucht, ermöglicht die Betrachtung von Aufstiegsbiografien von „First-Generation-Students“, die im Laufe ihrer Bildungsbiografie mögliche Barrieren überwunden haben und im Zuge ihres Überhangs in das hochschulische Bildungssystem habituelle Transformationen durchlaufen sind.

Obwohl das Konzept des Habitus in Bourdieus Theorie schlüssig erklärt, wie die Reproduktion sozialer Verhältnisse erfolgt, bleibt unklar, wie Aufstiegsprozesse tatsächlich zustande kommen und wie diese erlebt werden. Die Gruppe von „First-Generation-Students“ und deren Erleben von Übergangserfahrungen und habituellen Veränderungsprozessen bilden daher gewissermaßen eine *black box*. Bei Bourdieu erscheint das Problem, dass der Transformationsmoment schwer zu theoretisieren ist, wodurch sich die Frage stellt, wie Bildungsaufstiege und Übergangserfahrungen von „First-Generation-Students“ habitustheoretisch beschrieben werden können und inwiefern sich darin Variationen finden lassen.

6.1 Forschungsfrage

Die vorliegende Masterarbeit verfolgt die folgende zentrale Forschungsfrage:

Wie erleben "First-Generation-Students" des Studiengangs Bildungswissenschaft an der Universität Wien habituelle Veränderungsprozesse innerhalb des Übergangs in das hochschulische Bildungssystem und wie wirkt soziale Herkunft auf ihre Bildungsentscheidungen und ihren Bildungsaufstieg ein?

Der Fokus der Forschungsfrage liegt auf dem Erleben habituellder Veränderungsprozesse sowie den Übergangserfahrungen der Bildungsaufsteiger*innen, die vor dem Hintergrund ihrer sozialen Herkunft gemacht wurden. Um die Forschungsfrage vollumfänglich beantworten zu können, wurden anhand des Interviewleitfadens (Vorwissensmanagement) deduktiv erstellte Kategorien mit Unterfragen festgelegt. Dabei bildeten die deduktiv festgelegten Kategorien zwar eine Orientierungshilfe, wobei das „*Prinzip der Offenheit*“ (Hervorh. i. O., Witzel/ Reiter 2022, S. 17) der zu erforschenden Thematik unvoreingenommen entgegenzutreten, gewahrt wurde. Aus der Theorie wurden Kategorien abgeleitet, wodurch sich folgende Unterfragen für die Untersuchung erschließen:

A. Übergangserfahrungen

Wie beschreiben die „First-Generation-Students“ ihren Übergang in die Universität? Wie wurde die Phase des Übergangs in die Universität von den Interviewteilnehmer*innen erlebt? Gab es besondere Herausforderungen oder Unterstützung während dieser Phase?

B. Soziale Herkunft und Bildungsentscheidungen

Wie wirkt die soziale Herkunft der „First-Generation-Students“ auf deren Bildungsentscheidung ein? Welche Rolle spielt das soziale Umfeld bzw. die Herkunftsfamilie in der Entscheidung, ein Studium aufzunehmen?

C. Habitus - Habitus und kulturelles Kapital

Welchen Einfluss hat das Aufwachsen in der Herkunftsfamilie (und das inkorporierte kulturelle Kapital) auf den Habitus und dessen Transformation im Übergang in die Universität?

Habituelle Veränderungen

Inwiefern hat sich der Habitus der „First-Generation-Students“ seit dem Übergang in die Universität und im Kontext des Bildungsaufstiegs verändert? Inwiefern haben sich erworbene Denk- und Handlungsmuster verändert? Inwiefern hat der Bildungsaufstieg zu einer Reflexion über Werte und Normen der Herkunftsfamilie beigetragen?

D. Zugehörigkeit, Passungsverhältnis, Fremdheit

Erleben sich die „First-Generation-Students“ an der Universität als zugehörig? Welchen Einfluss hat der Bildungsaufstieg und die darin enthaltenen Anforderungen des universitären Umfelds auf das habituelle Passungsverhältnis?

F. Institutionelle Erfahrungen

Wie beschreiben die „First-Generation-Students“ ihre institutionelle Übergangserfahrung? Wie wirkten sich institutionelle Strukturen auf das Erleben der habituellen Passung aus?

7. Methodologische Vorgehensweise

Im folgenden Kapitel wird das methodologische sowie methodische Vorgehen der zugrundeliegenden Forschung erläutert. Die vorliegende Masterarbeit ist als qualitative Forschung angelegt. Ziel der Forschung ist es zu überprüfen, ob und wie „First-Generation-Students“ der Bildungswissenschaft an der Universität Wien habituelle Veränderungen im Übergang in das hochschulische Bildungssystem erleben und diese hinsichtlich ihres subjektiven Erlebens zu untersuchen. Um das subjektive Erleben des Übergangs in das hochschulische Bildungssystem von „First-Generation-Students“ und die damit in Zusammenhang stehenden Wirkmechanismen von sozialer Herkunft auf Bildungsaufstiege zu betrachten, soll das Erleben habitueller Veränderungsprozesse mit Hilfe von problemzentrierten Interviews (PZI) nach Witzel und Reiter (2022) untersucht werden. Dafür wird das PZI nach Witzel und Reiter (2022) als Erhebungsmethode und die zusammenfassende Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) als Auswertungsmethode genauer dargestellt. Anschließend wird das methodische Vorgehen der empirischen Datenerhebung (Samplingstrategie, Fallauswahl) erläutert.

7.1 Forschungsprozess

In diesem Kapitel sollen die Konzeption und Umsetzung des Forschungsprozesses dargestellt werden. Das Kapitel beginnt mit einer forschungsethischen Betrachtung des Forschungsprozesses, indem die Position und das Vorwissen der Forschenden reflektiert werden. Im zweiten Schritt wird die Samplingstrategie zur Erhebung der empirischen Daten und die Fallauswahl für die qualitativen Interviews beschrieben. Im weiteren Schritt werden die Durchführung der Interviews mit den Studierenden sowie der Auswertungsprozess der empirischen Daten skizziert. Die Umsetzung des PZI organisiert sich in sieben Bereiche: 1. Forschungsinteresse, 2. Vorwissensmanagement, 3. Interviewvorbereitung, 4. Bildung eines Arbeitsbündnisses, 5. Kommunikationsstrategien, 6. Idealtypische Situation, (7. Auswertung) (Witzel/Reiter 2022, S. 100), die im Folgenden vor dem Hintergrund der qualitativen Forschung mit „First-Generation-Students“ der Bildungswissenschaft an der Universität Wien einbezogen werden sollen.

7.2 Reflexion der Forschungsposition

„Forscher*innen – und Subjekte generell – agieren in unterschiedlichen Erfahrungsräumen und formen ihre Perspektivität durch die Aufschichtung des Erlebten und des Wissens, welches mit dem jeweiligen Raum verbunden ist, entsprechend aus.“ (Hoffmann/ Rundel 2022, S. 376)

In Hinsicht auf die Darstellung der Forschungsergebnisse ist es relevant, die eigene Position als Forschende*r, die eigenen Erfahrungsräume sowie das Vorwissen zum Forschungsthema zu reflektieren, da diese einen Einfluss auf die Perspektive der Forschenden nehmen können. Wie Hoffmann und Rundel (2022) anführen, können die spezifischen Personenmerkmale und Erfahrungen den Blick auf den Gegenstand und das Hervorbringen wissenschaftlicher Erkenntnisse beeinflussen, weshalb diese zu reflektieren seien (ebd., S. 373f.). Vor dem Hintergrund meiner eigenen Position als Forschende ist zu berücksichtigen, dass ich einerseits selbst als Masterstudentin der Bildungswissenschaft an der Universität Wien *über* die zu untersuchende Gruppe der Studierenden der Bildungswissenschaft an der Universität Wien im Bachelor und Master forsche. Zudem zähle ich selbst nicht zur Gruppe der „First-Generation-Studierende“, da meine Eltern einen akademischen Bildungsabschluss absolviert haben. Deshalb sollte meine Position als Forscherin mit akademischem Bildungshintergrund insbesondere machtkritisch reflektiert werden: Durch meinen akademischen Bildungshintergrund habe ich möglicherweise andere Sozialisationserfahrungen durchlaufen als Studierende ohne akademischen Bildungshintergrund, die meine Studienerfahrungen und meinen eigenen Habitus beeinflussen und prägen. Als Studentin bin ich den Übergang in die Universität durchlaufen und habe diesen als ein prägendes Ereignis und als einen einschneidenden Prozess in meiner Bildungsbiografie erlebt, in dem ich mich in einem neuen Umfeld befunden habe und mit den spezifischen Anforderungen des universitären Bildungssystems umzugehen lernte. Im Übergang in das hochschulische Bildungssystem und während meines Studiums erlebte ich umfassende emotionale und finanzielle Unterstützung.

Vor dem Hintergrund unterschiedlicher Sozialisationserfahrungen bewegen sich die Forschenden und die zu untersuchenden Subjekte in unterschiedlichen Erfahrungsräumen, die sich dem rationalen Bewusstsein der Forscherin entziehen (ebd., S. 376). Eine „Differenz der Perspektiven“ (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2021, S.

46) zu erkennen, sei relevant für die wissenschaftliche Bearbeitung des Forschungsthemas und Ausdruck für eine forschungsethische Haltung. Diese differente Perspektive bietet allerdings zeitgleich das Potential, eine möglichst objektive Forschungsposition zu bewahren. Dennoch wird zwischen der Forschenden und den Interviewteilnehmer*innen der Erfahrungsraum des Studiums sowie die Übergangserfahrung in das hochschulische Bildungssystem geteilt, innerhalb dem unterschiedliche Erfahrungen gemacht worden sein können. Dies bietet die Möglichkeit, eine vertrauensvolle Basis für das Arbeitsbündnis zwischen Forscherin und zu beforschender Person zu schaffen, wodurch die Interviewteilnehmer*innen losgelöster und offener über ihre bildungsbiografischen Erfahrungen sprechen könnten, ohne sich dabei bewertet zu fühlen. Przyborski und Wohlrab-Sahr (2021) betrachten neben dem Forschungsdatenmanagement die *Forschungsbeziehung* als relevante forschungsethische Problemlage der qualitativen Forschung (ebd., S. 48). Gehe es zu Beginn des Forschungsprozesses insbesondere darum, Vertrauen herzustellen, sei es im Verlauf und am Ende der Forschung relevant, wieder Distanz herzustellen, um die eigene Involviertheit aus Position der Forschenden zu verringern (ebd., S. 64f.). Przyborski und Wohlrab-Sahr (2021) betonen die Wichtigkeit, die eigene soziale Rolle als Forscher*in stets zu reflektieren (ebd., S. 65). Im Verlauf des Forschungsprozesses versuchte ich daher, mich selbst zu beobachten und Veränderungen meiner eigenen Position zu protokollieren. Neben der Anfertigung Postskripts im Anschluss an die Interviews wurde dies durch Forschungsnotizen in einem Forschungstagebuch realisiert. Auch der Kontakt zu dem Betreuer meiner Masterarbeit, Univ.-Prof. Florian Sichling, PhD half mir dabei, Abstand zu den Untersuchungen im Feld zu gewinnen.

7.3 Samplingstrategie und Stichprobenauswahl

Die Erstellung des qualitativen Stichprobenplans erfolgte anhand des „selektiven Sampling (*selective sampling*)“ (Hervorh. i. O., Kelle/ Kluge 2010, S. 50). Dabei handelt es sich um eine kriteriengeleitete Fallauswahl, die anhand theoretisch relevanter Merkmalsausprägungen getroffen werden (ebd.). Um die bisherigen Erkenntnisse der Forschung am Institut für Bildungswissenschaft an der Universität Wien zu erweitern, wurde gezielt nach Bachelor- und Masterstudierenden der Bildungswissenschaft an der Universität Wien gesucht, die aus nicht akademischen Elternhäusern stammen und deren Eltern über keinen höheren Bildungsabschluss verfügen (ISCED 4). Die

Studierenden sollten zudem bereits Übergangs- und Studienerfahrungen gesammelt haben.

Neben der empirischen Relevanz der Untersuchung der Gruppe von „First-Generation-Students“ der Bildungswissenschaft, die im Forschungsstand (Kapitel 5) nachgezeichnet wurde, beruht die Entscheidung über die Auswahl dieser Gruppe auf strategischen Überlegungen und dem praktischen Zugang zum Feld, der unter anderem durch das laufende Forschungsprojekt an der Universität Wien ermöglicht werden konnte.

Im ersten Schritt wurde ein *Informationsblatt* (Anhang 4: Flyer) in deutscher und englischer Sprache zum Forschungsvorhaben im Rahmen der Masterarbeit erstellt, das sich auf die in der Fragestellung formulierten Kriterien stützt und Informationen zu den Forschungsinhalten und Rahmenbedingungen des Interviews sowie der Anonymisierung der Daten liefert (*PZI: Interviewvorbereitung*).

Hinsichtlich der Samplingstrategie für die Interviews ergaben sich insgesamt fünf unterschiedliche methodische Zugänge, um Interviewpartner*innen zu gewinnen:

1) Zuerst erfolgte eine Kontaktaufnahme und ein darauffolgendes Gespräch im Dezember 2023 mit der wissenschaftlichen Mitarbeiterin und Projektmitarbeiterin des StuVe-Projekts am Institut für Bildungswissenschaft an der Universität Wien, Jaqueline Hackl. Auf Grund der Kontaktaufnahme konnte die Aussendung einer Interviewanfrage für das Forschungsvorhaben an 5 Studierende im Mai 2024 erfolgen, die im Rahmen der Befragung einer erneuten Kontaktaufnahme für Forschungszwecke eingewilligt hatten.

2) Im Rahmen der Einführungsvorlesung VO BM 2 im Sommersemester 2024 unter der Lehrveranstaltungsleitung von Univ.-Prof. Mag. Dr. Johannes Gstach wurde die Interviewanfrage im Mai 2024 an Bachelorstudierende im 2. Semester der Bildungswissenschaft über Moodle weitergeleitet.

3) Nach der Freigabe durch die Studienprogrammleitung Univ.-Prof. Dr. Henning Schluß des Studiengangs Bildungswissenschaft an der Universität Wien konnte die Interviewanfrage durch die Studierendenvertretung „IG-BiWi“ im Mai 2024 auf der Homepage sowie dem Instagram Account veröffentlicht werden.

4) Im Rahmen der STEOP-Mentoring-Veranstaltung, die an der Universität Wien als zusätzliches Unterstützungsangebot für erst- und zweitsemestrige Studierende angeboten wird, wurde die Interviewanfrage im Mai 2024 an teilnehmende Studierende des Bachelorstudiengangs Bildungswissenschaft durch die studentische Mitarbeiterin Cornelia Marschner weitergeleitet.

5) Zusätzlich zu den angeführten Wegen der Kontaktaufnahme wurde die Information zum Forschungsvorhaben im Foyer des Instituts Bildungswissenschaft der Universität Wien als Poster ausgehängt (Anhang 4).

Nach der Aussendung des Forschungsvorhabens über die unterschiedlichen methodischen Zugänge meldeten sich insgesamt achtzehn Studierende der Bildungswissenschaft über die im Infoblatt angegebenen E-Mail-Adressen zurück. Von den achtzehn Personen studierten zum Zeitpunkt des Erstkontakts dreizehn Personen im Master und fünf Personen im Bachelor. Davon identifizierten sich vier der Bachelorstudierenden mit weiblicher, ein Bachelorstudierender mit männlicher Geschlechtsidentität. Bei den Masterstudierenden gaben elf der Studierenden an, sich mit weiblicher Geschlechtsidentität, zwei der Studierenden sich mit männlicher Geschlechtsidentität zu identifizieren. Keine Person gab an, sich als nicht-binär²⁰ zu identifizieren. Daraus ergab sich kein paritätisches Geschlechterverhältnis und ein disproportionaler Verhältnis zwischen Bachelor- und Masterstudierenden der Bildungswissenschaft.

Auf Grund der hohen Rücklaufquote folgte die Konstruktion eines qualitativen Stichprobenplans (Kelle/Kluge 2010, S. 51). Die im Rahmen des StuVe-Projekts erhobenen soziodemografischen Daten spielten eine zentrale Rolle, um die sozialstrukturellen Handlungsbedingungen abzubilden (ebd.). Zusätzlich zu der Bildungsherkunft der Studierenden und der Zugehörigkeit zum Studiengang Bildungswissenschaft im Bachelor oder Master sowie bildungs- und berufsbiografischen (Vor-)erfahrungen, wurde auf folgende Kriterien Wert gelegt, um einen intersektional differenz-sensiblen und ungleichkritischen Forschungsblick zu ermöglichen (Riegel 2013, S. 1073): *Alter*, *Migrationshintergrund* (eigener Geburtsort/ Geburtsort der Eltern), *Berufstätigkeit*. Die angeführten soziodemografischen

²⁰ Nicht-Binarität stellt nach Sauer (2018) eine Geschlechtsidentität dar, die „weder ganz/ immer weiblich, noch ganz/immer männlich ist“. (URL: <https://www.bpb.de/themen/gender-diversitaet/geschlechtliche-vielfalt-trans/500940/nicht-binaer/#footnote-target-1>).

Merkmale wurden im zweiten Schritt anhand eines *Kurzfragebogens* (Anhang 1) erhoben. Die Erhebung von Informationen mittels eines Kurzfragebogens vor der Interviewdurchführung eigne sich, um diese für ein tieferes Verständnis von Äußerungen kontextualisieren zu können (Witzel/Reiter 2022, S. 23).

Die Stichprobenauswahl sollte vor dem Hintergrund einer „*bewusst heterogenen Auswahl*“ (Hervorh. i. O., Kelle/Kluge 2010, S. 52) erfolgen, um eine Diversität von Merkmalen im qualitativen Sample vorliegen zu haben. Im Vordergrund stand dabei, die „Heterogenität im Untersuchungsfeld“ (ebd.) darzustellen. Nachdem der Kurzfragebogen an alle achtzehn „First-Generation-Students“ der Bildungswissenschaft ausgesendet wurde, wurde dieser von zwölf Studierenden an die angegebenen E-Mail-Adressen zurückgesendet. Von den insgesamt zwölf Studierenden studierten zum Zeitpunkt der Aussendung neun Studierende im Master und drei Studierende im Bachelor Bildungswissenschaft.

In Anlehnung an das „*theoretical sampling*“ (Hervorh. i. O., ebd., S. 55), in die unterschiedlichen Fälle miteinander in Vergleich gesetzt und daraus theoriegeleitet Unterschiede oder Ähnlichkeiten abgeleitet werden können, wurden drei Bachelorstudierende und fünf Masterstudierende für die Forschung ausgewählt. Ziel einer kriteriengeleiteten Fallauswahl sollte dabei sein, „theoretisch bedeutsame Merkmalskombinationen bei der Auswahl der Fälle möglichst umfassend zu berücksichtigen, um bislang unbekannte Phänomene zu identifizieren und um neue Kategorien zu entwickeln [...]“ (ebd.). Die Merkmalskombination der Kriterien wird in der folgenden Tabelle dargestellt²¹. Die in der Tabelle farblich unterlegten Fälle kennzeichnen die Fallauswahl für die Interviews:

²¹ Die Darstellung der Ergebnisse des Kurzfragebogens erfolgt in gekürzter Fassung.

Studierenden de*r	Alter	Geschlechtsidentität	FGS	MHG		BA/MA	Studium vor BiWi	Ausbildung vor Studium	Berufstätigkeit
				Nicht-EU	EU				
1.	35	W	✓	✓ 1st Gen		MA	✓	X	✓: E
2.	25	W	✓		✓	MA	X	✓	✓: E
3.	23	W	✓		✓	MA	X	X	✓: E
4.	26	M	✓		✓	MA	✓	X	✓: E
5.	25	W	✓		✓	MA	✓	X	X
6.	21	W	✓	✓ 2nd Gen		BA	X	X	✓: E
7.	23	M	✓	✓ 2nd Gen		BA	✓	✓	✓: E
8.	22	W	✓	✓ 2nd Gen		BA	X	X	✓: E
9.	24	W	✓		✓	MA	X	X	✓: E
10.	22	W	✓	X		MA	X	X	✓: Z
11.	23	W	✓	✓ 2nd Gen		MA	X	X	✓: Z
12.	26	M	✓		✓	MA	✓	X	✓: Z

Tabelle: Merkmalskombinationen der Studierenden: G (Geschlechtsidentität): W (Weiblich), M (Männlich); FGS („First-Generation-Student“); MHG (Migrationshintergrund): EU / Nicht-EU, 1st Gen (Erste Generation), 2nd Gen (Zweite Generation); BA/ MA (Bachelor-, Masterstudium); E (Existenzsicherung), Z (Zuverdienst).²²

²² Darstellung der Tabelle in Anlehnung an Boór, B. (2022). *On Being the First One Here: Eine intersektionale Analyse der Erfahrungen von First Generation Students an öffentlichen österreichischen Universitäten*. Universität Wien, S. 48.

Wie oben dargestellt, erfolgte die Auswahl der acht Interviewpartner*innen mittels einer Mischvariante zwischen *theoretical sampling* und qualitativem Stichprobenplan, der die angeführten Merkmalskombinationen berücksichtigte. Bei der Fallauswahl stand vielmehr die Subjektorientierung und Kontextgebundenheit von verschiedenen Dimensionen und Ebenen von sozialen Ungleichheits- und Dominanzverhältnissen im Vordergrund als die Entwicklung allgemeingültiger Muster zu Habitustransformationen und Übergangserfahrungen von „First-Generation-Students“ der Bildungswissenschaft an der Universität Wien. Die Stichprobenzusammensetzung und Fallauswahl erfolgten zudem anhand pragmatischer Gründe wie der zeitnahen Durchführung der Interviews. Nachdem von zwölf Studierenden der Bildungswissenschaft aus Bachelor- und Master ein Kurzfragebogen vorgelegen hatte, wurde mit einer Studentin ein erstes Probeinterview durchgeführt, um möglicherweise den Leitfaden des problemzentrierten Interviews anzupassen. Da der Leitfaden nach dem ersten Interview nicht mehr angepasst wurde, konnte das Datenmaterial für die Auswertung und Analyse verwendet werden. Im weiteren Verlauf wurden zwischen Juli und August 2024 mit sieben weiteren Studierenden Interviewtermine vereinbart und durchgeführt. Die übrigen drei Masterstudierenden der Bildungswissenschaft wurden über die Umsetzung der Erhebungsphase im Zeitraum Juli und August 2024 informiert und stehen für zukünftige Forschungszwecke zur Verfügung. Die Interviews sollten vorzugsweise als Online-Format über die Software für Videokonferenzen *Zoom* geführt werden, die Umsetzung der Interviews im Präsenz-Format am Institut für Bildungswissenschaft an der Universität Wien wurde ebenfalls angeboten. Alle Interviewteilnehmer*innen willigten ein, das Interview via *Zoom* durchzuführen. Die teilnehmenden Studierenden erhielten vor dem Interviewtermin eine Teilnehmer*inneninformation und eine Einwilligungserklärung (Anhang 3), die Informationen über das inhaltliche Interesse der Forschungsarbeit lieferte und sie über den Zweck der Studie sowie datenschutzrechtliche Maßnahmen und die Anonymisierung der Daten aufklärte (*Bildung eines Arbeitsbündnisses*). Vor dem Beginn des Interviews wurde die Einwilligungserklärung für die Teilnahme am Interview und die Datenverarbeitung unterschrieben zurückgesendet.

7.4 Das problemzentrierte Interview

Die Methode des problemzentrierten Interviews (PZI) nach Witzel und Reiter (2022) wurde Anfang der 1980er Jahre von dem Psychologen Witzel entwickelt (ebd., S. 9).

Ausgangspunkt des PZI bilde eine *wissenschaftliche Fragestellung* in Bezug auf ein *gesellschaftlich relevantes Problem*. Das Erkenntnisinteresse gilt der subjektiven Sichtweise und dem Wissen der Interviewten, welches aus erfahrungsbasiertem, praktischem, praxisrelevantem Alltagswissen bestehe und Handlungsbedingungen- und Orientierungen beinhalte. (ebd., S. 101). Das PZI verfolgt damit die Intention einer „*vertiefenden Rekonstruktion [von] subjektive[m] Wissen*“ (Hervorh. i. O., ebd., S. 102). Es kennzeichnet sich insbesondere durch die Kombination von Wissensanteilen und der Reflektion und Aufarbeitung vorhandenen Vorwissens hinsichtlich des sozialwissenschaftlichen Forschungsvorhabens, um neue Aspekte der Problemstellung zu entdecken (ebd., S. 11). Als qualitative Erhebungsmethode eignet sich das PZI, da es auf eine Balance zwischen zu starker und zu geringer Strukturierung abzielt und die im Interview diskutierten gesellschaftsrelevanten Themen in den biografischen Kontext der Befragten einbettet (Bortz/ Döring 2016, S. 377). Die Kunst des PZI bestehe laut Witzel und Reiter (2022) darin, den häufig als unüberwindbar betrachteten Gegensatz zwischen Wissens- und Bedeutungswelten von Interviewer*in und Interviewten produktiv zu nutzen und gezielt für die Wissenserweiterung einzusetzen (ebd., S. 34). Die Wahl des PZI als Verfahren der qualitativen Datenerhebung erweist sich als sinnvoll, da sich dieses zur Erhebung biografischer Daten und der lebensgeschichtlichen Rekonstruktion von Übergangserfahrungen in das Studium und damit einhergehenden Habitustransformationen eignet (ebd., S. 104).

Die problemzentrierten Interviews mit den „First-Generation-Students“ der Bildungswissenschaft an der Universität Wien wurden mithilfe eines Interviewleitfadens (*Vorwissensmanagement*) realisiert. Der Interviewleitfaden²³ dient als Orientierungshilfe und „*Gedächtnisstütze*“ (Hervorh. i. O., ebd., S. 108), in dem das Vorwissen festgehalten wird. Das Vorwissen wiederum dient als Brücke zwischen wissenschaftlichen Konzepten und der subjektiven Lebenswelt der Interviewteilnehmer*in, um Vorwissensbestandteile zu relativieren oder zu reinterpretieren. Dabei orientiert sich der Aufbau des Leitfadens an der thematischen und zeitlichen Struktur des Forschungsinteresses und des zu untersuchenden Phänomens. (ebd.). In der Forschungsarbeit lieferten die Erfahrungsräume institutioneller Bildung und dem hochschulischen Bildungssystem sowie die

²³ Bei Witzel und Reiter (2022) „*Gesprächsleitfaden*“ (Hervorh. i. O., S. 108).

Bildungsorientierungen eine Struktur, um bildungsbiografische Erfahrungen einzufangen. Die folgenden Hauptkategorien des Interviewleitfadens wurden deduktiv aus der Theorie abgeleitet (Anhang 2):

Eröffnungsfrage

- A. Übergangserfahrungen
- B. Soziale Herkunft und Bildungsentscheidung
- C. Habitus und kulturelles Kapital
- C. Habituelle Veränderungen
- C. Habitus und Übergangserfahrungen
- D. Zugehörigkeit, Passungsverhältnis, Fremdheit
- F. Institutionelle Erfahrungen
- G. Reflexion und Perspektiven

Abschluss

Die Unterkategorien des Interviewleitfadens orientierten sich an den thematischen Kategorien des Leitfadens nach Witzel und Reiter (2022) und wurden vor dem Hintergrund der wissenschaftlichen Vorüberlegungen und der Problemstellung abgeleitet und umfassen die individuellen bildungsbiografischen Erfahrungen und Handlungsräume (ebd., S. 110). Jedes Interview richtete sich an der Umsetzung eines methodologischen Vorgesprächs nach Witzel und Reiter (2022) aus (ebd., S. 129ff.):

„Wie gesagt, genau zu diesem Thema möchte ich mit dir ein Gespräch führen. Ich habe dich dazu eingeladen, weil du als „First-Generation-Student“ Erfahrungen gemacht hast und mir darüber berichten kannst. In erster Linie interessiere ich mich also für deine Geschichte, deine Erfahrungen und deine Meinung dazu. [...]“ (nach Witzel/Reiter 2022, S. 130f.).

Nach der Klärung von offenen Fragen, der mündlichen Einwilligung der Interviewteilnehmenden zur Aufzeichnung des Interviews sowie der Anfertigung eines Postskripts „*postinterview description*“ (Hervorh. i. O., ebd., S. 185) durch die Interviewerin wurde das Interview durch die folgende Erzählaufforderung und Eröffnungsfrage begonnen (*Kommunikationsstrategien*):

„Erzähl mir bitte von deinem Weg zum Studium der Bildungswissenschaft an der Universität Wien. Was hat dich dazu bewegt, dieses Studium zu beginnen?“ (Anhang 2).

Die Eröffnungsfrage des Interviews wurde in Anlehnung an Witzel und Reiter (2022) „offen“ (ebd., S. 132) formuliert. Abgesehen von ihrer thematischen Zentriertheit, soll die Eröffnungsfrage die Möglichkeit für eine monologisierende Erzählsequenz bieten (ebd., S. 133). Die Frage eröffnet einerseits den Raum für die Studierenden, ihren Übergang in die Universität zu reflektieren und bietet gleichzeitig die Möglichkeit, über individuelle, familiäre und strukturelle Einflüsse auf ihre Bildungsentscheidung und damit einhergehende Erfahrungen zu reflektieren. Mit der Erzählaufforderung wurde die „*Phase des aktiven Zuhörens*“ (Hervorh. i. O., ebd., S. 135) begonnen, auf die Nachfragen im Sinne eines „*dialogischen Klärungsprozess*“ (Hervorh. i. O., ebd., S. 136) folgen können. Die Eröffnungsfrage mündete in den Interviewfragen des Leitfadens, welche laut Witzel und Reiter (2022) den Zweck verfolgten, die subjektive Sicht der Interviewten auf die untersuchten thematischen Zusammenhänge herauszuarbeiten (ebd., S. 137). Der Interviewabschluss trat vor dem Hintergrund einer „*thematischen Sättigung*“ (Hervorh. i. O., ebd., S. 183) ein. Mit der abschließenden Reflexionsfrage, die eine Brücke zwischen der Eröffnungsfrage des Interviews und dem Übergang in das Studium bis zum aktuellen Studienverlauf herzustellen versuchte, wurde der Abschluss des Interviews eingeleitet. Im Interviewabschluss sollten die Teilnehmenden die Möglichkeit erhalten, fehlende Aspekte, die nicht im Rahmen des Interviews abgedeckt werden konnten, zu ergänzen. Nach auftretenden Denkpausen, die häufig mit Anmerkungen oder Erkenntnissen von Interviewten einhergingen, wurde das Aufnahmegerät nach Einverständnis der Interviewteilnehmer*innen pausiert. Anschließend an die jeweiligen Interviews erfolgte das Erstellen eines Postskripts, in dem stichpunktartig die wichtigsten Erkenntnisse und Auffälligkeiten von Erzähltem festgehalten wurden. Laut Witzel und Reiter (2022) diene dies einerseits der methodologischen Reflexion des Gesprächsablaufs, der Rahmenbedingungen des Interviews als auch der Selbstfürsorge für die interviewende Person (ebd., S. 185f.). Nachdem alle empirischen Daten mittels der problemzentrierten Interviews erhoben wurden, folgte die Transkription der Interviews mithilfe der Software für Mixed-Methods und qualitative Datenanalyse MAXQDA. Die Dauer der Interviews betrug zwischen 50 bis

75 Minuten. Alle Daten, Namensnennungen, die Rückschlüsse auf Personen zulassen würden, wurden im Zuge der Transkription pseudonymisiert.

7.5 Auswertungsmethode

Um das Datenmaterial, welches aus der qualitativen Forschung gewonnen wurde, analysieren zu können, stehen verschiedene Auswertungsmethoden zur Verfügung. Für die vorliegende Arbeit besteht die Notwendigkeit, dass eine strukturierte Untersuchung des Interviewmaterials unter der Berücksichtigung der zuvor erarbeiteten theoretischen Erkenntnisse gewährleistet werden kann. Aus diesem Hintergrund wurde für die Auswertung des empirischen Datenmaterials die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) angestrebt. Grundsätzlich kann innerhalb der qualitativen Inhaltsanalyse zwischen drei verschiedenen Formen unterschieden werden, die sich in ihrer inhaltsanalytischen Technik und ihrer Vorgehensweise voneinander unterscheiden: die *Zusammenfassung*, die *Explikation* und die *Strukturierung*. Die erste Form der Inhaltsanalyse - die *Zusammenfassung*, verfolgt das Ziel, das Material durch Abstraktion auf die zentralen Inhalte zu reduzieren. Das Ziel der *Explikation* ist es, unverständliche Textstellen mithilfe von zusätzlichem Material zu erklären und zu erläutern. Auf der Basis von vorher festgelegten Ordnungskriterien werden bei der dritten Form der Inhaltsanalyse – der *Strukturierung*, bestimmte Aspekte aus dem Material entnommen und analysiert. (ebd., S. 65). Dabei verfolgt die qualitative Technik der Strukturierung das Ziel, eine bestimmte Struktur aus dem Material zu gewinnen, um diese wiederum in Form eines Kategoriensystems an das Material heranzutragen (ebd., S. 92). Da die empirischen Daten der qualitativen Forschung mittels problemzentrierter Interviews erhoben wurden, die mithilfe eines deduktiv erstellen Leitfadens den Interviewverlauf strukturieren (Hauptkategoriensystem), wird die *strukturierte Inhaltsanalyse* nach Mayring (2010) anhand vorab festgelegten als Auswertungsmethode herangezogen (deduktive Kategorienanwendung). Darüber hinaus kann auf einer Dimension von Typisierungen nach zentralen Formen und Ausprägungen im Material gesucht werden, um diese genauer zu beschreiben (*typisierende Strukturierung*). Neben der *typisierenden Strukturierung* als Untergruppe der *strukturierten Inhaltsanalyse* gibt es noch die formale, inhaltliche und skalierende Strukturierung als weitere Analyseformen für die qualitative Inhaltsanalyse. (ebd., S. 66). Die Entscheidung für die Verwendung der *typisierenden Strukturierung* ergab sich vor dem Hintergrund der Fragestellung des

Forschungsprojekts, dessen Ziel darin besteht, Muster, Typen oder Abweichungen von habituellen Veränderungsprozessen in Übergängen zu untersuchen und zu beschreiben. Dabei gilt es, die Variationen der Erfahrungen der „First-Generation-Students“ der Bildungswissenschaft an der Universität Wien in Hinblick auf die mögliche Transformation des Habitus zu untersuchen und mithilfe der *typisierenden Strukturierung* verschiedene Ausprägungen dieser Erfahrung zu beschreiben und zu systematisieren. Im Folgenden soll die qualitative Technik der Strukturierung unter der Verwendung der typisierenden Strukturierung beschrieben werden. Der Prozess der strukturierten Inhaltsanalyse allgemein lässt sich in sieben Analyseschritten erklären (ebd., S. 93):

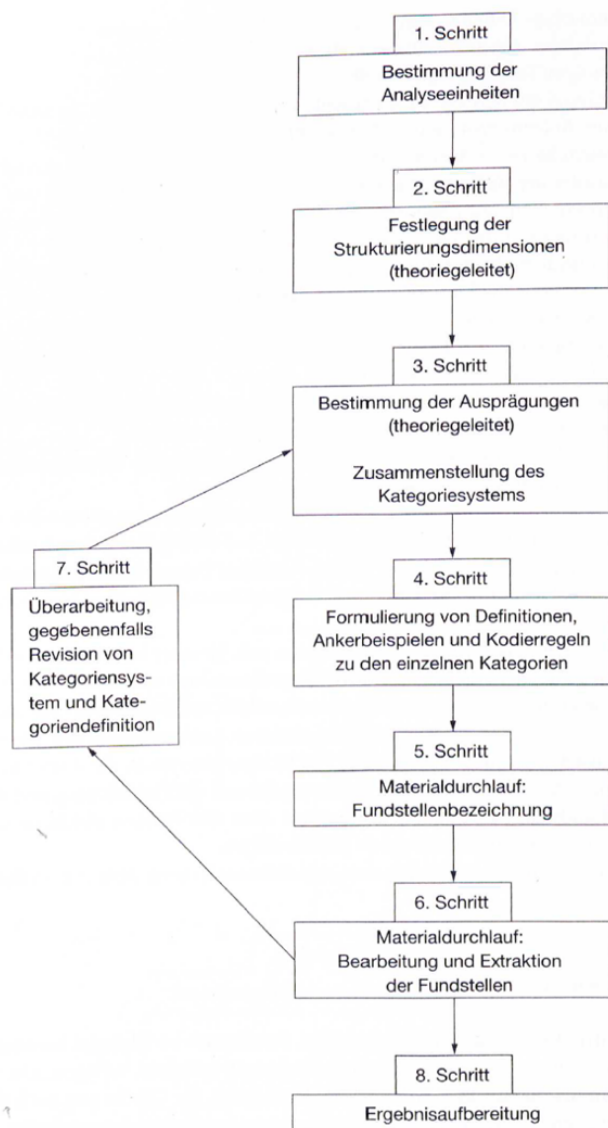


Abb. 14: Ablaufmodell strukturierender Inhaltsanalyse (allgemein)

Abbildung 3: Ablaufmodell strukturierter Inhaltsanalyse (allgemein) (Mayring 2010, S. 93)

Im ersten Schritt werden die *Kategorien* definiert, die für die Analyse der empirischen Daten verwendet werden sollen. Im nächsten Schritt werden *Ankerbeispiele* gebildet, indem bestimmte Textstellen unter eine bestimmte Kategorie fallen. Im weiteren Verlauf werden Kodierregeln beschrieben, um Abgrenzungsprobleme zwischen den Kategorien zu vermeiden und dadurch eine eindeutige Zuordnung der Textstellen im Material zu ermöglichen. Die beschriebenen Schritte werden in einem Kodierleitfaden festgehalten und mit den gebildeten Kategorien gemeinsam in einem ersten Materialdurchgang überprüft. Nach einem ersten Probedurchgang werden die Textstellen, die zu den entsprechenden Hauptkategorien zugeteilt werden konnten, markiert („Fundstellen“). (ebd., S. 92). In einem zweiten Materialdurchlauf werden die Fundstellen bearbeitet und extrahiert. Nach dem Probedurchlauf kann das Kategoriensystem überarbeitet werden, um Kategorien und ihre Definitionen zu überarbeiten (ebd., S. 93) (Anhang 5).

Anhand der *typisierenden Strukturierung* sollen zentrale Ausprägungen im Material gefunden werden. Daraus erfolgt die Reduktion des Materials als sowohl deduktiv anhand theoriegeleiteter inhaltlicher Hauptkategorien als auch als induktiver Prozess, indem die „Typisierungsdimensionen“ (ebd., S. 100) aus dem Material abgeleitet werden. Im nächsten Arbeitsschritt werden für die gefundenen Ausprägungen, Beispiele („*Prototypen*“) (ebd., S. 99) ausgewählt und beschrieben. Die Bestimmung und Beschreibung der typischen Ausprägungen können anhand extremer Ausprägungen, theoretischem Interesse anhand der Häufigkeit ihres Vorkommens beschrieben werden (ebd., S. 98). Demnach wird der Ablauf der *strukturierenden Inhaltsanalyse* in der *typisierenden Strukturierung* von Mustern oder Ausprägungen habituellem Veränderungsprozesse und Übergangserfahrungen um folgende Schritte erweitert (Anhang 5):

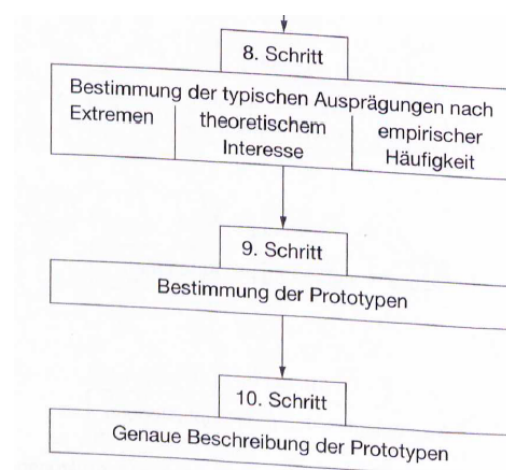


Abbildung 3.1: Ablaufmodell der typisierenden Strukturierung (Mayring 2010, S. 100).

8. Forschungsergebnisse

In den vorherigen Kapiteln wurden der theoretische Rahmen sowie die methodische und methodologische Vorgehensweise dargestellt. Im folgenden Kapitel sollen nun die Ergebnisse der empirischen Forschung präsentiert werden, die sich mit den Erfahrungen von „First-Generation-Students“ der Bildungswissenschaft an der Universität Wien im Kontext ihres Übergangs in das hochschulische Bildungssystem befassen. Ziel der Forschung war es, herauszufinden, wie die Studierenden habituelle Veränderungsprozesse innerhalb des Übergangs erleben und inwiefern sich ihre soziale Herkunft auf ihren Bildungsaufstieg auswirkt. Die Ergebnisse orientieren sich an der zentralen Forschungsfrage. Ausgehend von der theoretischen Literatur wurde der Versuch unternommen, die habituellen Veränderungsprozesse der „First-Generation-Students“ zu operationalisieren. Vor dem Hintergrund des deduktiven Kategoriensystems, das im ersten Materialdurchlauf genutzt wurde, um zentrale *Fundstellen* im Material festzulegen, erwiesen sich dabei folgende Indikatoren für einen habituellen Veränderungsprozess und dessen Ausprägungen als zentral: 1. Habitus der Herkunftsfamilie (Stellenwert von Bildung, elterliche Bildungsaspirationen und Unterstützungsform); 2. Die unterschiedlichen Formen der (An-)passungsprozesse, die anhand der Übergangserfahrungen beschrieben wurden.

Es werden die jeweils drei Typisierungsdimensionen von habituellen Veränderungen (*stark, moderat, subtil*) und Übergangserfahrungen (*reibungsfrei, schleichend, stark*) in das akademische Umfeld und ihre jeweiligen Ausprägungen dargestellt, die sowohl deduktiv aus der Theorie abgeleitet als auch induktiv durch die qualitative Inhaltsanalyse der transkribierten Interviews nach Mayring (2010) hergeleitet wurden. Die Definitionen, Ankerbeispiele und Kodierregeln des Kategoriensystems befinden sich im Anhang (Anhang 5). Innerhalb der Ergebnispräsentation werden zunächst die Bildungsbiografien der ausgewählten „First-Generation-Students“ und ihre Bildungsentscheidung für einen akademischen Bildungsweg zusammengefasst dargestellt. Vor dem Hintergrund ihrer jeweiligen Bildungsbiografie und dem Habitus der Herkunftsfamilie werden die Muster der habituellen Veränderung und ihre jeweiligen Ausprägungen, die aus dem empirischen Material abgeleitet werden konnten, präsentiert. Ebenso werden ihre unterschiedlichen Übergangserfahrungen in das akademische Umfeld dargestellt. Daran anschließend werden die gewonnenen

Ergebnisse und Erkenntnisse miteinander verglichen und diskutiert, um einen Anschluss an theoretisches Wissen zu schaffen.

I. Habitus der Herkunftsfamilie

Der Habitus der Herkunftsfamilie umfasst den Stellenwert von Bildung, die elterliche Bildungsaspirationen und Unterstützungsformen, welche die grundlegenden Erfahrungen und Rahmenbedingungen der Bildungsbiografie und Bildungsentscheidungen der „First-Generation-Students“ der Bildungswissenschaft der Universität Wien widerspiegeln, die aus dem empirischen Material gewonnen werden konnten. Während die Zuschreibung des Stellenwerts von Bildung und die elterlichen Bildungsaspirationen variieren, konnten zudem unterschiedliche Unterstützungsformen identifiziert werden. Der Herkunftshabitus dient als zentraler Bezugspunkt, um die daraus resultierenden Typisierungsdimensionen von Habitustransformation zu verstehen und die individuellen Veränderungsprozesse im Übergang ins Hochschulsystem in ihrem sozialen Kontext einordnen zu können:

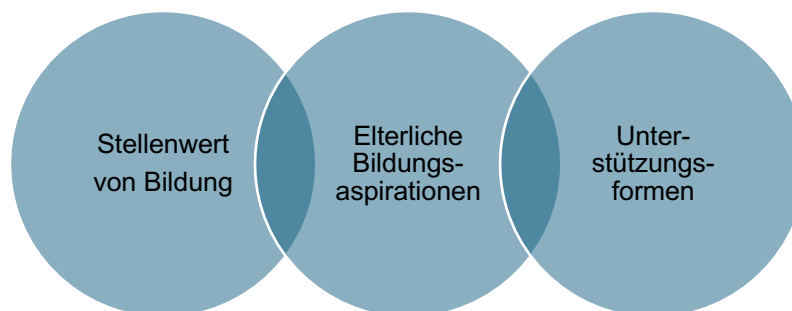


Abbildung 4: Habitus der Herkunftsfamilie

II. Übergangserfahrungen

Anhand der Übergangserfahrungen der „First-Generation-Students“ der Bildungswissenschaft an der Universität Wien kann beschrieben werden, wie diese den Übergang in das Hochschulsystem subjektiv wahrnehmen und diesen bewältigen konnten. Die Übergangsdimension kennzeichnet sich durch die Spannweite individueller Erlebnisse und Herausforderungen, die von einem reibungslosen bis hin zu einem schwierigen Übergang reichen. Anhand der empirischen Daten wurden diese Dimensionen und deren Ausprägungen definiert, indem Muster in den Erzählungen der Studierenden zu sozialen, emotionalen und organisatorischen

Anpassungsprozessen identifiziert wurden. Die Übergangserfahrungen unterscheiden sich hinsichtlich ihres Umgangs mit strukturellen Hürden, ihrer Fähigkeit, sich in der akademischen Welt zurechtzufinden, sowie in der Rolle, die Unterstützungssysteme dabei für sie gespielt haben.

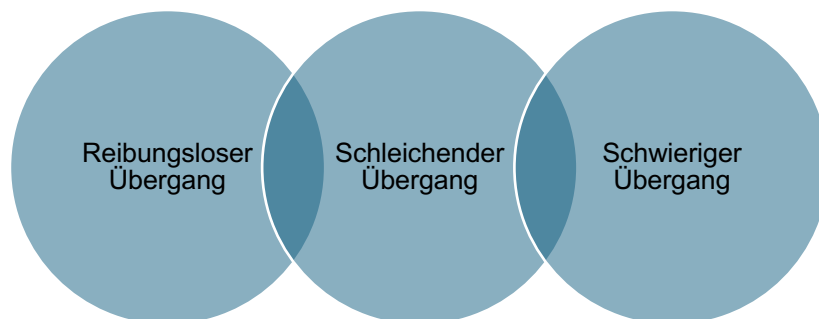


Abbildung 5: Übergangserfahrungen

III. Muster der Veränderung

Zur systematischen Analyse der habituellen Veränderungsprozesse von „First-Generation-Students“ ist eine Operationalisierung der beobachteten Muster erforderlich, um die komplexen Veränderungsdynamiken in nachvollziehbare Kategorien und Dimensionen zu überführen. Die Muster der Veränderung werden dabei nicht als starre Einteilungen, sondern als fließende Ausprägungen verstanden, die individuelle Erfahrungen und Prozesse reflektieren. Das Ziel der Operationalisierung ist es, die Veränderungsprozesse theoretisch fundiert zu erfassen und sie empirisch greifbar zu machen, um ein differenziertes Verständnis von Habitustransformation in Bildungsübergängen zu ermöglichen. Anhand der vorliegenden empirischen Daten ließen sich drei Typisierungsdimensionen von habituellen Veränderungen und ihre jeweiligen Ausprägungen finden, die im Folgenden dargestellt werden sollen:

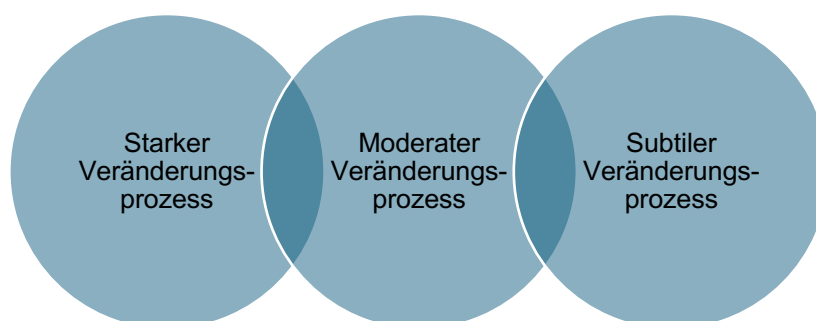


Abbildung 6: Muster der Veränderung

8.1 Starker Veränderungsprozess

Das erste Muster, in dem sich ein starker habitueeller Veränderungsprozess abzeichnet, lässt sich auf „First-Generation-Students“ zurückführen, die im Übergang in das Hochschulsystem tiefgreifende habituelle Anpassungs- und Transformationsprozesse durchlaufen sind. Diese habituelle Veränderung ist gekennzeichnet durch eine Distanzierung zur Herkunftsfamilie sowie durch die aktive Aneignung neuer Denk- und Handlungsmuster. Anhand der empirischen Daten wurde die Ausprägung starker habitueeller Veränderungsprozesse anhand spezifischer Indikatoren definiert, wie etwa reflektierte Aussagen über eine Abgrenzung und Distanzierung von bisherigen Werten und Normen, eine wahrnehmbare Neuorientierung im universitären Raum sowie die Fähigkeit, Herausforderungen des Übergangs als Chance für persönliche Entwicklung zu nutzen. Studierende, die sich dieser Dimension zuordnen lassen, zeichnen sich durch eine intensive Auseinandersetzung mit ihrer sozialen Herkunft und eine aktive Integration in das akademische Milieu aus. Sie erleben den Bildungsaufstieg häufig als einen Wendepunkt, der nicht nur ihren Habitus, sondern auch ihre Biografie nachhaltig geprägt und verändert hat. Die Studierenden Kamyar (I3), Jemina (I1) und Johanna (I5) können als „First-Generation-Students“ beschrieben werden, die starke habituelle Veränderungsprozesse ihres Habitus durchlaufen.

8.1.1 Aufstiegsbiografien der „First-Generation-Students“

I1 „Jemina“

Zum Zeitpunkt des Interviews befindet sich Jemina im zehnten Semester des Masterstudiengangs Bildungswissenschaft an der Universität Wien. Sie studierte sowohl im Bachelor als auch im Master Bildungswissenschaft an der Universität Wien. Geboren und aufgewachsen in Bosnien Herzegowina, flüchtet sie im Zuge des Jugoslawienkrieges mit ihrer Familie nach Südtirol, wo sie bis zu ihrer beginnenden Pubertät zur Schule geht. Ihre Mutter absolvierte eine Lehre und ihr Vater besuchte die Oberschule in Bosnien-Herzegowina. Jemina hat fünf Geschwister, von denen ihre zwei jüngeren Schwestern einen Universitätsabschluss haben. Sie lebt in Wien und hat eine kleine Tochter. Auf die Empfehlung einer Professorin entschied sie sich schließlich für ein Studium der Bildungswissenschaften an der Universität Wien. Die größte Veränderung seit Studienbeginn stellt für Jemina die Möglichkeit dar, sich weiterzubilden. Die Veränderung, die sie an sich selbst wahrnimmt, beschreibt die

Studierende als eine persönliche Transformation, die ihr Wissen beeinflusse und ihr Selbstbild und Denken verändere.

I3 „Kamyar“

Zum Zeitpunkt des Interviews befindet sich Kamyar im zweiten Semester des Bachelorstudiengangs Bildungswissenschaft an der Universität Wien. Seine Mutter hat Matura und sein Vater den Pflichtschulabschluss. Im Alter von sechs Jahren flüchtet Kamyar mit seiner Familie aus dem Iran nach Österreich, wo er in Wien lebt und zur Schule geht. Dort prägen seine Bildungslaufbahn Ungleichheitserfahrungen mit dem österreichischen Schulsystem. Seine eigenen bildungsbiografischen Erfahrungen wecken sein Interesse an dem Thema Bildungsmobilität von Jugendlichen mit Migrationshintergrund, weshalb er sich für das Studium der Bildungswissenschaft an der Universität Wien entscheidet. Die größte Veränderung, die Kamyar für sich seit Studienbeginn wahrnimmt, ist die Entwicklung eines kritischen Denkens und einer größeren fachlichen Kompetenz. Kamyar empfindet seit seinem Studienbeginn eine erhöhte Belastung auf Grund der Vereinbarkeit von Studium und Beruf, die für ihn mit einem hohen Leidensdruck und Gedanken über einen möglichen Studienabbruch einhergehen.

I5 „Johanna“

Die Studierende Johanna befindet sich zum Zeitpunkt des Interviews im zweiten Semester des Masterstudiengangs Bildungswissenschaft an der Universität Wien. Sie studierte im Bachelor Erziehungswissenschaft in ihrer Heimatstadt in Deutschland. Ihre Mutter absolvierte den Realschulabschluss und ihr Vater den Hauptschulabschluss.²⁴ Beide Eltern haben eine Berufsausbildung. Nach ihrem Abitur in der bayrischen Großstadt befindet sich Johanna in einer Orientierungsphase. Ihre Studienerfahrung als „First-Generation-Student“ ist geprägt von dem Gefühl, „zwischen den Welten“ (I5,25) zu sein. Im Interview beschreibt Johanna Differenzenerfahrungen zu anderen Studierenden. Zu Beginn ihres Studiums hatte sie großen Respekt vor dem akademischen Umfeld, was sich im Laufe des Studiums jedoch für sie verändert hat. Heute erlebt sie die universitätsinternen Strukturen als weniger einschüchternd und den akademischen Habitus als weniger fremd.

²⁴ Im Bundesland Bayern, Deutschland „Mittelschule“; früher als Hauptschule bezeichnet.

8.1.2 Habitus der Herkunftsfamilie

Die Interviewergebnisse zeigen, dass sich die Studierenden in einem fortlaufenden Prozess der Auseinandersetzung und Anpassung ihres Herkunftshabitus befinden, wodurch sie unterschiedliche Differenzerfahrungen erleben. Erkennbar wird, dass der familiäre Stellenwert von Bildung und die elterlichen Bildungsaspirationen der Herkunftsfamilie einen erheblichen Einfluss auf die habituellen Veränderungsprozesse der Studierenden nehmen. Die Unterstützungsformen scheinen ausschlaggebend dafür zu sein, wie die Studierenden ihren Übergang in das hochschulische Bildungssystem erleben (Kapitel 8.1.3).

Jemina (I1) und Kamyar (I3), die mit den hohen Bildungsaspirationen ihrer Eltern konfrontiert sind, berichten von negativen Gefühlen wie „Schuld“ (I1,12), „Verzweiflung“ (I3,18) oder „Wut“ (I3,18) im Kontext ihres Bildungsaufstiegs. Im Zuge ihrer Aufstiegsmobilität werden Diskrepanzen zwischen dem familialen, kulturellen und hochschulischen Erfahrungsraum thematisiert, die sich auf habituelle Veränderungsprozesse und das Erleben einer habituellen Nicht-Passung zurückführen lassen. Deutlich werden diese an der innerfamiliären Bearbeitung des Bildungsaufstiegs: Neben dem Gefühl von „Stolz“ (I1,26), das Jeminas Eltern im Zusammenhang mit ihrer Bildungsmobilität benennen, wird auch eine wahrgenommene Differenz zwischen den Generationen deutlich, die für sie ein Distanzgefühl zur Herkunftsfamilie verursacht. Die bildungsbiografische Distanzierung zu ihrer Herkunftsfamilie bezeichnet Jemina als „Schuldgefühl“ (I1,12): „[...] dieses Gefühl so, ich konnte das nicht, das musst du jetzt machen.“ (I1,12). Damit einher geht eine Erwartungshaltung der Eltern, ihre eigenen Bildungsziele zu erfüllen. Die elterlichen Bildungsaspirationen sind für sie insbesondere geprägt durch die Biografie ihres Vaters: „Mein Vater hat sich eingeschrieben in die Uni und war dann Soldat.“ (I1,12). Durch diese Erwartungshaltung verspürt Jemina innerhalb ihres Bildungsaufstiegs den Druck, diesen erfolgreich vollziehen zu müssen, da das Nicht-Erfüllen ihres Bildungsaufstiegs für sie ein Verrat an den elterlichen Bildungsaspirationen bedeuten könnte: „Du musst dankbar sein auf jeden Fall, [...] dankbar über die Möglichkeit, dass du das machen kannst.“ (I1,12). Die Aussagen von Jemina, einerseits Anerkennung für ihren Bildungsaufstieg zu erhalten und diesen andererseits in Zusammenhang mit einem Schuldgefühl und einer zu erfüllenden

Erwartungshaltung zu erleben, verdeutlicht Habitus-Struktur-Konflikte wie sie auch Schmitt (2010) identifiziert (ebd., S. 268).

Für Jemina eröffnet sich eine weitere Differenz innerhalb der Familie, da ihre jüngere Schwester ihr Studium bereits abgeschlossen hat. Seit sie selbst Mutter ist, habe sich der elterliche Erwartungsdruck zusätzlich erhöht, das Studium abzuschließen: „Ich habe ein Kind bekommen [...] und da waren sie immer so: Sie [die Schwester] hat es sogar mit Kind geschafft, jetzt musst du das auch machen.“ (I1,26). Die Formulierung es zu „schaffen“ (I1,26), die in drei weiteren Interviews auftritt (I3,18; I7,46; I8,36), verweist einerseits auf den familialen Erwartungsdruck, der mit dem Bildungsaufstieg einhergeht und spiegelt den Selbst- und Fremdanspruch an eine erfolgreich vollzogene Bildungsmobilität wider. Andererseits wird in dieser Formulierung auch ein leistungsorientiertes Selbstbild deutlich, welches laut Tillmann (2013) an „Erfolg“ (ebd., S. 28) oder „Versagen“ (ebd.) geknüpft sei.

Johanna (I5), die im Vergleich zu Kamyar (I3) und Jemina (I1) mit geringeren elterlicher Bildungsaspirationen konfrontiert ist, schildert eine ähnliche Motivation für ihre Bildungsentscheidung: „Ja, jetzt bin ich schon die, die Abi hat, dann kann ich ja wenigstens das Studieren mal versuchen, weil eben meine Eltern das nicht gemacht haben.“ (I5,12). Anhand ihrer Entscheidung für ein Studium, werden sowohl die in den Statuspassagen angelegten Erwartungshaltungen (Tillmann 2013, S. 18) als auch die sekundären Herkunftseffekte (Müller/Pollak 2008, S. 307) und die darin verankerte Bildungsaspirationen anhand der darin verankerten kulturellen Normen deutlich.

Auch in der Bildungsbiografie von Kamyar (I3) spiegelt sich der hohe Stellenwert von Bildung in den elterlichen Bildungsaspirationen und in der Erwartungshaltung an eine Statusverbesserung wider: „Bildung wird in meiner Familie schon sehr hoch angesehen.“ (I3,16). Der Wert, den die Eltern Bildung zumessen, speist sich aus den Erfahrungen der Eltern, die sich auf Grund ihrer kulturellen und sozialen Herkunft dauerhaft in marginalisierten sozialen Lagen befänden (El-Mafaalani 2012, S. 124). Kamyar erlebt dadurch eine dauerhafte Konfrontation mit einer zu erfüllenden Erwartungshaltung an ihn, die in ihm den Druck auslöst, dieser gerecht zu werden:

„Es baut indirekt einen Druck auf, würde ich mal sagen. [...] Du setzt dein Kind, würde ich mal sagen, unter Druck. Also konfrontierst du dein Kind mit solchen Aussagen, obwohl du das eigentlich unbewusst machst. [...]“ (I3,18).

Deutlich wird dies insbesondere in Zusammenhang mit der angestrebten Statusverbesserung von Eltern mit Migrationshintergrund, wie Kamyar wie folgt beschreibt:

„Man versucht als Migrationsfamilie immer einen besseren Status, also man visiert immer ein besseres Status in der nächsten Generation, womit man auch indirekt Druck ausübt auf die Kinder.“ (I3,18).

In seiner Forschung zu Bildungsaufstiegsprozessen von türkischstämmigen Bildungsaufsteiger*innen verweist El-Mafaalani (2012) auf die angestrebte Statusverbesserung innerhalb der migrierten Familie: „Die Eltern haben mit dem Migrationsprojekt auch Statusverbesserung verbunden, die sie selbst nicht haben umsetzen können und übertragen diese unerfüllten Aufstiegsträume auf ihre Kinder.“ (ebd., S. 136). Indem Kamyar das familiäre Streben nach einer Statusverbesserung beschreibt, existiert ein Bewusstsein über die Erwartungshaltung der Herkunftsfamilie und der Versuch eines Balanceakts: „Ich verstehe, wenn die Familie eine bessere Status in die nächste Generation anversiert, aber man muss auf sich schauen und nicht auf die Familie. Das ist wichtig.“ (I3,57). Seine Entscheidung zu studieren, geht mit dem Wissen über die Enttäuschung seiner Herkunftsfamilie über die eigene Studienwahl einher (I3,10). Seine Bildungsentscheidung wird begleitet von Gefühlen der Versagensangst, Verzweiflung und Wut. Kamyar beschreibt seine Angst, der elterlichen Erwartungshaltung nicht gerecht werden zu können:

„Also, [...] ich habe mir gedacht, ich werde kein Medizinstudium jetzt schaffen. [...], vielleicht du denkst, du enttäuschst deine Familie, also ein Gefühl von Verzweiflung an den eigenen Stärken [...]. Ich war wahrscheinlich auch wütend eine Zeit lang, warum ich mich in diese Situation gebracht habe oder warum die Situation so ist, dass [...] meine Familie nicht zufrieden ist, vielleicht mit dem, was ich studiere.“ (I3,18).

Während Jemina (I1) und Kamyar (I3) mit einem hohen familialen Stellenwert von Bildung aufwachsen und mit hohen Bildungsaspirationen ihrer Eltern konfrontiert sind, ist Johannas (I5) Herkunftshabitus durch ein geringeres kulturelles Kapital geprägt, wie sie im folgenden Interviewausschnitt schildert:

„Was mir jetzt auffällt mit [...] meiner jetzigen Perspektive auf die Vergangenheit ist, dass es halt auch andere Themen so gab, die ich sag' mal, beim Essenstisch besprochen wurden. Also, wenn ich daran denke, dass ich mal bei Freunden zum Essen war und dann, wie es bei uns lief, waren es eher so persönliche Themen, die bei uns besprochen wurden. [...] und in anderen Familien schon auch politische Themen [...] und wirtschaftliche [...].“ (I5,16).

Der Interviewausschnitt deutet auf einen Habitus hin, der von weniger kulturellem Kapital wie beispielsweise von intellektuellen und gesellschaftlichen Diskussionen geprägt wurde. Johannas Erstaunen über das Schauen der „Heute-Show“²⁵ in der Familie einer Freundin verdeutlicht eine Form von kultureller Distanz: „Und ich kannte das gar nicht, weil Politik bei uns daheim halt nicht so eine Sache war.“ (I5,16). Themen, die für andere Familien selbstverständlich erschienen, waren nicht Teil von Johannas Sozialisation. Die Bildungsaspirationen ihrer Eltern verdeutlichen sich zudem in ihrer Befürwortung eines Schulformwechsels von dem Gymnasium auf die Realschule während ihrer Schulzeit, die in Johanna ein Gefühl von Demotivation auslösten: „Dann geh halt auf die Realschule, ist ja kein Ding. Und natürlich ist es kein Ding, aber ich fand es ein bisschen demotivierend in dem Moment.“ (I5,16). In ihrer Aussage wird deutlich, dass sie sich eine andere Form der emotionalen Unterstützung gewünscht hätte. Die Enttäuschung deutet darauf hin, dass Johanna trotz der geringeren Bildungsaspirationen ihrer Eltern für sich selbst höhere Ziele verfolgte, was einen inneren Konflikt zwischen ihren eigenen Ambitionen und den Erwartungen ihrer Eltern widerspiegelt.

Die Studierenden erleben zudem in ihrem Übergang in das hochschulische Bildungssystem unterschiedliche Formen der Unterstützung: Kamyar (I3) nimmt eine mangelnde finanzielle und emotionale Unterstützung seiner Herkunftsfamilie wahr (I3,8). Der Bedarf an Unterstützung wird für ihn bereits während des Anmeldeprozesses für das Studium deutlich: „Sogar bei der Anmeldung habe ich Hilfe gebraucht.“ (I3,25). Anhand seiner Bildungsentscheidung für das Studium werden die Herkunftsbedingungen und die zur Verfügung stehenden Unterstützungsformen deutlich, da sich diese auf die von Boudon (1974) getroffene Unterscheidung von *primären* und *sekundären* Herkunftseffekten zurückführen lassen (Müller/Pollak 2008,

²⁵ Deutsche Nachrichtensatire mit Oliver Welke (Stand: 03.12.2024).

S. 307). Für das Zustandekommen der sekundären Effekte auf die Bildungsentscheidung von „First-Generation-Studierenden“ finden sich drei Komponenten rationaler Wahlentscheidungen, die von Müller und Pollak (2008) angeführt werden:

„[...] die von Bildungsaspiranten mit Bildungsalternativen verbundenen *Kosten- und Nutzenerwartungen*, gewichtet mit der subjektiven Einschätzung der *Erfolgswahrscheinlichkeit*. [...] Bei der Einschätzung aller drei Elemente spielen die sozialen Herkunftsbedingungen eine entscheidende Rolle.“ (Hervorh. i. O., ebd., S. 309f.).

Kamyars Bildungsentscheidung wird sowohl durch primäre als auch durch sekundäre Herkunftseffekten beeinflusst: „[...] für mich war klar, ich muss nach der Matura anfangen zu arbeiten. [...] Ohne Arbeit, das geht nicht. [...] Es ist auch ein Studium ohne Brot.“ (I3,2). Kamyar verweist mit diesen Aussagen auf die ökonomischen Ausgangsbedingungen, die seine Entscheidung zu studieren beeinflussen. Dabei wird deutlich, inwiefern sich die Kosten- und Nutzenerwartungen auf seine Studienwahl auswirken:

„Und ich musste wirklich, bevor ich diese Entscheidung getroffen habe, musste ich wirklich meine Situation zwei Mal rechnen und sagen: Was kann ich mir erlauben? Was kann ich mir leisten, [...]?“ (I3,10).

Es wird deutlich, dass nicht nur die Entscheidung für ein Studium, sondern auch der Bildungsaufstieg stark von den Bildungsaspirationen der Herkunftsfamilie beeinflusst werden und zusätzlich die sozioökonomischen Ressourcen entscheidend dafür sind, wie der Bildungsaufstieg erlebt wird. Innerhalb des Bildungsaufstiegs treten „Erfolgserwartungen“ (El-Mafaalani 2017) an die „First-Generation-Students“ in den Vordergrund, die insbesondere bei Kamyar (I3) und Jemina (I1) zu finden sind und die, anschließend an El-Mafaalani (2017), als „doppelte Erwartung“ (ebd., S. 717) (Kapitel 4.3) erlebt werden. Der Fall Johanna (I5) zeigt, dass trotz der „sozialen Vererbung“ (Bourdieu 1992, S. 57) von kulturellem Kapital Abweichungen in den daraus folgenden Bildungsentscheidungen- und Verläufen möglich sein können.

8.1.3 Übergangserfahrung

Jemina (I1) und Kamyar (I3) erleben einen schwierigen Übergang in das hochschulische Bildungssystem. Der Einstieg in das Universitätsleben war für Jemina herausfordernd, da sie sich mit vielen unbekannten Konzepten und Theorien konfrontiert sah, die ihre Kommiliton*innen selbstverständlich zu kennen schienen, während sie sich unwissend und unsicher fühlte (I1,8). In ihrem Übergang in die Universität macht die Studierende Diskriminierungserfahrungen, die von stereotypisierenden rassistischen Zuschreibungen geprägt sind:

„[...] es [gab] schon einen Moment so, der mir wirklich geblieben ist, und zwar als ich zur Uni gegangen bin. Da hat eine frühere Kollegin aus der Mittelschule gemeint: Ja, was machst denn du hier? Und ich habe gesagt: Ja, ich bin hier, um mich anzumelden. Und dann hat sie mich angeschaut und meinte: als Putzfrau?“ (I1,10).

Die Verortung von Jemina als Reinigungskraft statt als Studierende bezieht sich nicht nur auf ihren Bildungshintergrund, sondern enthält auch eine ethisch diskriminierende Dimension, da durch die Zuschreibung aufgrund ihrer Herkunft und sozialen Positionierung ein stereotypierendes Bild erzeugt wird. In ihrem Übergang in das hochschulische Bildungssystem erlebt Jemina insbesondere den Austausch mit Kommiliton*innen und die Vernetzung von Studierenden innerhalb der Studierendenvertretungsgruppen der Bildungswissenschaft der Universität Wien als wertvoll: „Das hat mir unglaublich geholfen. Also, dass sich Studenten aus unterschiedlichen Seminaren, aus unterschiedlichen Semestern zusammenfinden und zusammen was machen und Erfahrungen austauschen.“ (I1,42).

Für Kamyar (I3) ist der Übergang in das hochschulische Bildungssystem von kulturellen und sozialen Differenzenerfahrungen geprägt. Deutlich werden diese Differenzenerfahrungen anhand mangelnder finanzieller Unterstützung durch seine Herkunftsfamilie (I3,8). Kamyar schildert zudem Orientierungslosigkeit und räumliche Verlorenheit innerhalb des Übergangs im ersten Semester seines Studiums und im Übergang in die Universität:

„Also das war für mich so ein bisschen ein Gefühl von Chaos an der Uni Wien [...] (I3,25); „Man verliert sich ganz, vor allem, wenn man im Hauptgebäude ist, ist man ganz ganz verloren, [...]“ (I3,39).

Besonders wichtig erscheint für Kamyar (I3) ebenso wie für Jemina (I1) die Vernetzung mit anderen Studierenden der Bildungswissenschaft, um sich an der Universität zurechtzufinden: „[...] ich muss mich anfreunden, weil sonst weiß ich, ohne Freunde kommt man nicht weiter im Studium, [...]“ (I3,25). Außerdem empfindet Kamyar das Angebot von Unterstützungsangeboten wie das STEOP-Mentoringprogramm der Universität Wien als hilfreich, wünscht sich jedoch zusätzlich psychologische Beratungsprogramme und Programme, die sich spezifisch an „First-Generation-Students“ richten (I3,45).

Johanna (I5) erlebt den Übergang in das hochschulische Bildungssystem als einzige der acht Interviewteilnehmer*innen als einen schleichenden Übergang (I5,8). In dem Jahr nach dem Abitur setzt sie sich mit dem Gedanken, zu studieren, auseinander. Beeinflusst wird sie dabei insbesondere von dem Austausch mit Freund*innen, die bereits studieren (I5,8). Vor dem Studienbeginn erlebt Johanna das Gefühl von Unsicherheit im Prozess der Studienplatzzusage (I5,10). Sie beschreibt die Entscheidung über die Studienplatzzusage als aufwühlendes Erlebnis, das über den weiteren Verlauf ihrer Bildungsbiografie entscheidet: „Und dann war ich doch zugelassen. Aber im ersten Moment war das ein Schock, [...]“ (I5,10). Johannas Studienbeginn und der Prozess der Zulassung zum Studium und Immatrikulation sind von einer Unsicherheit gegenüber dem akademischen Feld gekennzeichnet: „Und ich wusste nicht mal, was das Wort immatrikuliert bedeutet.“ (I5,10). Der erste Tag an der Universität ist für Johanna von Gefühlen der Aufregung, Überforderung und der Sorge darüber, keinen Anschluss zu finden, geprägt (I5,4). Gleichzeitig verspürt sie eine Faszination für die Universität (I5,4). Als besondere Unterstützung in ihrem Übergang in die Universität erlebt Johanna dabei die Organisationsveranstaltungen, die ihr administrative Hilfestellungen zur Studienverlaufsplanung bieten (I5,10). Als größte Herausforderung im Übergang in die Universität beschreibt Johanna das Zurechtfinden in dem neuen „System“ (I5,8). Dabei verweist sie auf die hohe Eigenverantwortung, die mit dem Studienbeginn für sie spürbar wird: „[...]“, dass man seine Sachen halt selbst zusammenstellen muss und auch selbst wählen muss und auch eintragen muss, sich selbst und alles [...]. (I5,8).“

Die Ergebnisse der Interviews zeigen, dass der Übergang in die Universität von den Studierenden unterschiedlich erlebt wird. Während der Übergang von Kamyar (I3) und Jemina (I1) durch die Vereinbarkeit von Studium und Beruf,

Diskriminierungserfahrung, Orientierungslosigkeit oder fehlendes Vorwissen als herausfordernd erlebt wird, stellt der Übergang für Johanna (I5) einen schleichenden Prozess dar, der von Unsicherheiten und einer hohen Eigenverantwortung geprägt ist. Institutionelle Unterstützungsangebote der Universität sowie Kontakte zu Peers werden von den Studierenden im Übergang in das hochschulische Bildungssystem als hilfreich erlebt.

8.1.4 Habituellder Veränderungsprozess

Aufwachsen zwischen zwei Kulturen

Sowohl Kamyar (I3) als auch Jemina (I1) beschreiben das Aufwachsen zwischen zwei Kulturen: „[...] vielleicht haben wir uns auch eher isoliert [...]. Man hat irgendwie [...] Teil der Familie hier, Teil der Familie dort.“ (I1,48). Das Aufwachsen zwischen zwei Kulturen erlebt Kamyar als einen Integrations- und Akkulturationsprozess, in dem er den Bezug zur eigenen Kultur stückweise verliert:

„Und ich wusste von Anfang an, ich mag mich in dieses Land integrieren. Ich mag hier weitergehen. Deswegen hatte ich dann, finde ich, [...] weniger Bezug zu meiner Kultur.“ (I3,16).

Indem Kamyar die iranische Kultur als die eigene betrachtet, wird deutlich, dass er sich nach wie vor mit dieser identifiziert. Jedoch muss er durch seinen Integrationsprozess in die österreichische Kultur Anpassungs- und Akkulturationsprozesse durchlaufen haben, die neben Identitätsentwicklungsprozessen Parallelen zum Prozess der Habitustransformation aufweisen. Die Distanzierung zum Herkunftsmilieu, die sowohl Kamyar als auch Jemina beschreiben, erinnern an die Transformation der Herkunftsbedingungen, die El-Mafaalani (2012) anführt, innerhalb der sich eine Distanzierung zur *inneren Sphäre* (Familie, Community) zur *äußeren Sphäre* (Mehrheitsgesellschaft) vollziehe (ebd., S. 320). Giguère, Lalonde und Lou (2010) verweisen zudem darauf, dass migrantische Heranwachsende durch das Aufwachsen in einer Gesellschaft, in der sich die Dominanzkultur hinsichtlich der Werte, Überzeugungen und Normen von der Herkunftskultur unterscheidet, vor der Aufgabe stünden, eine Balance zwischen den Erwartungen der Kultursysteme herzustellen (ebd., S. 25). Ein solcher Balanceakt lässt sich in der Beschreibung der Studierenden (I1, I3) wiederfinden und stimmt mit dem *synthetisierenden Muster* der Distanzierung

zur Herkunftsfamilie überein, da beide „First-Generation-Students“ eine Entfernung zum Herkunftsmilieu durchlaufen, ohne dass eine vollständige Ablösung stattfindet (El-Mafaalani 2012, S. 320).

Im Rahmen ihrer Bildungsbiografie berichtet Jemina (I1) von Erfahrungen von Diskriminierung und Erfahrungen von sozialer Ausgrenzung. In ihrem Übergang in die Universität macht die Studierende Diskriminierungserfahrungen in Form von Rassismus: „[...] ich [hatte] wieder dieses Gefühl so: Ah, du bist Ausländerin, du bist Nicht-EU.“ (I1,20). Damit einher geht die durch ihre Biografie geprägte Internalisierung von rassistischen Zuschreibungen und das Gefühl der Andersartigkeit, welches als Prozess des Otherings benannt werden kann: „Ja, es war wieder mal so eine Bestätigung für mich, man ist anders [...]. Es ist überraschend, wenn man gleich ist.“ (I1,10). Im Laufe ihres Studiums erlebt Jemina verschiedene Formen von Diskriminierung und strukturellen Hindernissen, die auf ihre ethnische und soziale Herkunft zurückzuführen sind. Diese Erfahrungen formen ihre Wahrnehmung von sozialer Ungleichheit und führen zu einer Reflexion über ihre Positionierung sowohl innerhalb der Gesellschaft als auch innerhalb der universitären (Macht-)strukturen. Seit Beginn ihres Studiums stellt Jemina fest, dass sie durch ihre Bildung ein erhöhtes Reflexionsvermögen entwickelt hat, das sie nicht nur dazu befähigt, ihre Gefühle und Erfahrungen zu benennen, sondern auch Mechanismen von Machtmissbrauch und Diskriminierung zu identifizieren: „Oder zum Beispiel strukturelle Diskriminierung. Also, ah, das ist dieses Gefühl, das ist das, was ich fühle.“ (I1,52).

In der Untersuchung von El-Mafaalani (2012) ließen sich Unterschiede zwischen einheimischen und migrantischen Bildungsaufsteigerinnen hinsichtlich ihrer sozialen Ausgangsbedingungen und der habituellen Distanzierung finden (ebd., S. 321). Jeminas Erfahrungen spiegeln, analog zu den Untersuchungen von El-Mafaalani (2012), die Distanzierung von sozialen Normen und Erwartungen ihrer Herkunftsfamilie wider. Sie verdeutlichen, wie gesellschaftliche und oftmals rassistische Zuschreibungen das Selbstverständnis und die gesellschaftliche Positionierung beeinflussen. Im Interview beschreibt sie zu Beginn des Studiums die „Angst“ (I1,50) und „Scham“ (I1,50) davor, einem migrantischen Stereotyp zu entsprechen. Ihre Befürchtung, Ausgrenzungserfahrungen als migrantische „First-Generation-Studierende“ zu machen, steht insbesondere in Zusammenhang mit ihren sprachlichen Kompetenzen: „Und ja, dieses, man kann nicht gut genug Deutsch, man

redet eben nicht akademisch genug.“ (I1,50). Jemina sieht sich zu Beginn ihres Studiums im akademischen Umfeld mit einem sprachlichen Habitus konfrontiert, der ihr fremd zu sein scheint: „Ich war so für mich, ich habe mich nicht wirklich getraut zu fragen, was heißt nicht akademisch?“ (I1,56). Durch ihre Erfahrungen innerhalb der Universität entwickelte Jemina ein kritisches Bewusstsein, um sich gegen rassistische Äußerungen und normative Zuschreibungen zu wehren:

„Also, wenn zum Beispiel jemand sagen würde jetzt, [...], deine Sprache ist nicht akademisch genug, nicht mit Scham zu reagieren und das zu internalisieren, sondern auch dahinterstehen und [...] zu sagen: Ich verstehe nicht, was du meinst, ich bin Ausländer und dann einfach den Ball zurückzuwerfen.“ (I1,56).

Der Interviewausschnitt verdeutlicht, dass Jemina (I1) im Laufe ihres Studiums internalisierte Zuschreibungen, die für sie oftmals mit einem Schamgefühl (I1,56) einhergehen, hinterfragt und versucht, diese zu durchbrechen. Dies verweist auf ihren habituellen Veränderungsprozess, in dessen Verlauf sie neue Handlungsmuster entwickelt hat. Im Verständnis von El-Mafaalani (2012) sei eine Transformation der Herkunftsbedingungen innerhalb des Bildungsaufstiegs an eine Transformation von Denk- und Handlungsmustern sowie Selbst- und Weltverhältnissen geknüpft (ebd., S. 314), die bei Jemina durch ihre reflektierten Aussagen und die Auseinandersetzung mit ihrer eigenen Position im akademischen Feld deutlich werden.

Im Kontext seines Bildungsaufstiegs und der Wissensaneignung innerhalb seines Studiums spricht Kamyar (I3) von einer Entwicklung eines kritischen Denkens:

„Ich hinterfrage die Sachen jetzt mehr kritisch [...].“ (I3,22); „Ich stelle jetzt andere Fragen als davor und ich glaube, das hängt schon mit dem Studium ab, weil ich jetzt auch ein bisschen mehr weiß, was Bildung angeht.“ (I3,23).

In diesem Zusammenhang kann von einer Veränderung seiner Denk- und Handlungsmuster gesprochen werden. Die Habitustransformation stellt sich zudem anhand einer Distanzierung vom Herkunftsmilieu und den darin vertrauten Denk- und Handlungsmustern dar. Nach El-Mafaalanis (2012) Beschreibung kann davon gesprochen werden, dass sich Kamyar (I3) von „einer spezifischen Form der Sozialität der inneren Sphäre (Familie und Community)“ (ebd., S. 320), entfernt. Dies wird einerseits deutlich anhand der intergenerationalen Verantwortung, die Kamyar für

seine Eltern trägt: „Natürlich Kommunikation und die ganze Dokumentenflut, das übernehme ich.“ (I3,22). Laut El-Mafaalani (2012) könne in der Distanzierung zur Herkunftsfamilie innerhalb eines Bildungsaufstiegs die Familie mitgenommen werden, wodurch sich zudem die Familienkultur transformiere. Ohne dass der Kontakt zur ethnischen Community vollständig aufgegeben werden, verliere dieser jedoch zunehmend an Bedeutung. (ebd., S. 320). Andererseits werden die Transformationsprozesse deutlich, indem Kamyar das Gefühl der Entfremdung zu seiner Herkunftsfamilie beschreibt:

„[...] ich liebe meine Eltern natürlich, aber jedes Mal, wenn ich sie sehe, es gibt immer was zu tun für sie. [...], aber das stresst mich so sehr, dass die Motivation, meine Eltern zu treffen, sinkt. Auch so hart das klingt, ich glaube, ich muss das mal aussprechen.“ (I3,20).

In dem Interviewausschnitt zeigt sich, dass das Verhältnis zur eigenen Herkunftsfamilie eine doppelte Anforderung im Aufstiegsprozess darstellt. Trotz der emotionalen Verbundenheit zu den eigenen Eltern und zur Herkunftskultur wird diese in Zusammenhang mit dem Studienbeginn als eine erhöhte Belastung wahrgenommen. In der Beziehung zu der Herkunftsfamilie kommt für Kamyar seit Studienbeginn eine Ambivalenz hinsichtlich der familialen Interaktionsdynamik zum Ausdruck:

„[...] Ich gehe halt, weil ich meine Eltern vermisse. Wirklich manchmal. Und ich gehe hin, weil sie meine Eltern sind. Deswegen ist das nach dem Studium noch mehr geworden, weil ich wieder weniger Zeit habe.“ (I3,20).

Jemina (I1) und Kamyar (I3) erleben beide das Aufwachsen zwischen zwei Kulturen, während sie Akkulturationsprozesse durchlaufen. Während bei Kamyar (I3) von einer Distanzierung zum Herkunftsmilieu gesprochen werden kann, wird bei Jemina (I1) die Reflexion ihrer Herkunftsbedingungen und ein Prozess der Selbstermächtigung deutlich, die mit einer Transformation ihres Habitus einhergehen.

Zwischen den Welten

Johannas (I5) Studienerfahrung als „First-Generation-Student“ ist geprägt von dem Gefühl, „zwischen den Welten“ (I5,25) zu sein und sie nimmt eine Distanzierung zu ihrer Herkunftsfamilie wahr (I5,28). Durch die wachsende Distanz zwischen ihrem akademischen Leben und dem nicht-akademischen Umfeld ihrer Familie erlebt sie eine Differenzenerfahrung, die für sie zu einem Gefühl des Unverständnisses führt. Sie

beschreibt, wie sie sich während ihres Bachelorstudiums häufig „alleine“ (I5,20) gefühlt habe, weil ihre Familie wenig Bezug zu den Inhalten und Anforderungen des Studiums finden konnte: „Manchmal fühlte es sich schon distanziert an, wenn es eben konkret um Studienthemen geht. [...]“ (I5,20). In dem akademischen Umfeld der Universität bewegt sich Johanna zunehmend in einem Kontext, der geprägt ist von spezifischem kulturellem Kapital, wie Fachwissen, akademischen Diskursen und einer bestimmten Sprache, die in ihrer Familie weniger oder gar nicht vorhanden ist. Diese wahrgenommenen Unterschiede führen für Johanna zu einem Entfremdungsprozess, der als Differenzerfahrung verstanden werden kann. Die Erfahrungen, die Johanna beschreibt, erinnern an die Forschungsergebnisse von Dausien und Hackl (2023) zu Fremdheitserfahrungen, die mit dem Eintritt in die Universität festgestellt werden konnten (ebd., S. 64). Das folgende Zitat verdeutlicht Johannas Differenzerfahrung, die sie in der Beziehung zu ihren Eltern, insbesondere zu ihrem Vater, beschreibt:

„Vielleicht spielt das auch eine Rolle, dass wir manchmal in komplett unterschiedlichen Lebensrealitäten leben, [...]. Seine Lebensrealität, das halt jeden Tag zur Arbeit gehen [...], zu Handwerken und so meine Lebensrealität ist dann in die Uni zu gehen.“ (I5,20).

Teil dieser Differenzerfahrung ist für Johanna zunehmend das Leben in *zwei Welten*, die des akademischen Lebens, die für sie alltäglich geworden ist und die ihrer Familie, die wenige bis keine Berührungspunkte mit der akademischen Welt hat: „[...] irgendwie kenne ich seine Welt [die Welt des Vaters] und meine Welt, aber er kennt nur seine Welt und das ist manchmal ein bisschen schwierig.“ (I5,20). Darüber hinaus beschreibt Johanna nicht nur das Teil sein beider „Welten“, sondern auch das Sich-zwischen-beiden-Welten-Bewegen-Können, das mit ihrer Erfahrung als „First-Generation-Student“ einhergeht. Miethe (2017) beschreibt dieses Phänomen als „Ambiguitätstoleranz“ (ebd., S. 696). In ihrem Prozess der Selbstverortung setzt sie sich immer wieder mit der Tatsache auseinander, dass ihre Familie und ihr soziales Umfeld, in dem sie aufgewachsen ist, andere Realitäten leben als sie selbst: „[...] das soziale Umfeld ist einfach ein anderes würde ich sagen. [...]. Man strebt dann auch nach anderen Sachen, habe ich das Gefühl.“ (I5,24). Darüber hinaus beschreibt Johanna im Interview Differenzerfahrungen zu anderen Studierenden hinsichtlich kultureller und ökonomischer Kapitalien. Im Verlauf des Interviews vergleicht sie ihre

Ausgangssituation für ein Studium mit der von anderen Studierenden. Dadurch entsteht eine Abgrenzung zu den „anderen Studierenden“ (I5,32), die sich in Prozess der Selbstverortung innerhalb des akademischen Felds manifestieren: „[...] meine ganzen akademischen Freunde haben halt ein Haus, wenn sie heimfahren und meine nicht-akademischen Freunde haben vielleicht eher eine Wohnung.“ (I5, 24).

Auch Kamyar (I3) und Jemina (I1) berichten von Differenzerfahrungen gegenüber ihren Mitstudierenden. Wissenschaftliche Theorien, die ihren Kommiliton*innen selbstverständlich erscheinen, rufen in Jemina das Gefühl von Unwissenheit und Unsicherheit hervor (I1,8):

„Die Studenten haben draußen geraucht und geredet über so Theorien [...]. Und wenn ich da zum Beispiel nachgefragt habe, dann waren sie so: Foucault²⁶. Und ich dachte mir: was? [...].“ (I1,8).

Kamyar (I3) beschreibt die Mechanismen sozialer Ungleichheit in Hinblick auf seinen Bildungserfolg im Studium, indem er sich mit seinen Mitstudierenden vergleicht: „Meine Kolleg*innen, die meisten, die nicht arbeiten und den Eltern Geld haben, die haben die schwere Prüfung geschafft. Ich habe die Prüfung nicht geschafft.“ (I3,28). Das Erleben von Differenzerfahrungen gegenüber anderen Studierenden lässt sich in einigen der vorliegenden Studien wiederfinden (Brehm/Petrik 2022, S. 132; Ivemark/Ambrose 2021, S. 197; Hermes et al. 2023, S. 426).

Die Aussagen von Johanna (I5) verdeutlichen, dass sie sich in einem ständigen Aushandlungsprozess befindet: „Ich bin eben irgendwo dazwischen“ (I5,26). Allerdings verweist sie darauf, dass die Distanz im Laufe ihres Studiums, insbesondere im Masterstudium, weniger geworden sei: „Also ich bin jetzt schon im Master, das heißt, meine Familie kennt Studieren jetzt schon eine ganze Weile und das hat sich auch gebessert.“ (I5,20). Anhand dessen wird deutlich, dass sich der Habitus, trotz seiner „Trägheit“ (Suderland 2014c, S. 127) an sich verändernde äußere Strukturen anpassen kann. Ein weiterer spannender Aspekt, der sich in dem Anpassungsprozess andeutet, ist, dass nicht nur Johanna habituelle Veränderungsprozesse durchläuft, sondern auch ihre Eltern als *Nebeneffekt* ihrer eigenen Habitustransformation,

²⁶ Foucault war ein französischer Philosoph, Historiker, Soziologe und Kulturtheoretiker, der für die Entwicklung der Diskurs-, Machttheorie und Ethik des Selbst bekannt wurde (Ruoff 2018, S. 15). Seine Theorien finden unter anderem in der Bildungswissenschaft Anwendung.

habituelle Transformation zu durchlaufen scheinen und im Transformationsprozess ihrer Tochter mitgenommen werden. Diese Feststellung wirft die Frage für weiterführende Forschungen auf, inwiefern Bildungsaufstiege nicht nur die Bildungsaufsteiger*innen selbst, sondern auch deren soziales Umfeld beeinflussen und unter welchen Bedingungen wechselseitige Anpassungsprozesse stattfinden. Auch El-Mafaalani (2012) verweist auf das Transformationspotential der Familienkultur, das mit der Habitustransformation einhergehen könne (ebd., S. 320). Mit fortschreitendem Masterstudium scheint das darüber hinaus Gefühl des „Respekts“ (I5,34) gegenüber dem akademischen Milieu und der Unsicherheit hinsichtlich der Anforderungen und Strukturen des Studiums für Johanna nicht mehr präsent zu sein:

„Ich glaube, das hat sich gewandelt, seit ich angefangen habe zu studieren. Am Anfang hatte ich noch sehr viel Respekt vor allen möglichen Leuten, die sagen: Ich habe einen Titel, ich habe einen Bachelor, ich habe einen Master, ich habe einen Doktor.“ (I5,36).

Diese Entwicklung spiegelt eine „Neujustierung der sozialen Praxis“ (El-Mafaalani 2012, S. 152) wider. Die Studierenden und ihre Herkunftsfamilie finden Möglichkeiten und Wege, mit der anhaltenden Differenz umzugehen, ohne diese jedoch vollkommen zu überwinden. Es kann von einer doppelten Differenzerfahrung gesprochen werden, da die Differenzierungen sowohl familiär als auch in einem Prozess der Bewährung (Thiersch 2020, S. 25) zu anderen Studierenden auftreten. Sie können zudem als dynamische Differenzerfahrungen interpretiert werden, da sie nicht starr, sondern flexibel sind. Mit ihrem Bildungsaufstieg kann eine zunehmende Distanzierung von bisherigen Werten und Normen bei den Studierenden wahrgenommen werden.

Zwischenfazit

Anhand der vorliegenden Ergebnisse kann als zentrales Merkmal der starken habituellen Veränderung die Distanzierung der Studierenden von ihrer Herkunftsfamilie beschrieben werden. Insbesondere Kamyar (I3) und Jemina (I1) erleben, dass ihre Bildungsentscheidungen eine emotionale und kulturelle Distanz zu ihren Familien schaffen. Während Kamyar beschreibt, dass seine Eltern hohe Bildungsaspirationen mit einer Statusverbesserung verbinden, verspürt er die Anforderung, diesen gerecht zu werden, als Belastung. Diese Distanzierung äußert

sich in seiner reduzierten Motivation für familiäre Verpflichtungen, obwohl weiterhin der Wunsch nach einer Verbindung zur Herkunftsfamilie besteht. Ähnlich zu Kamyars Erfahrungen schildert Jemina, dass die elterlichen Erwartungen in ihr Schuldgefühle erzeugen. Diese Erwartungen führen bei ihr zu einer inneren Zerrissenheit zwischen der Loyalität zur Familie und den eigenen Bildungszielen. Es wird deutlich, dass der Bildungsaufstieg migrantischer Studierender von einer *doppelten Herausforderung* begleitet wird, die bei nicht-migrantischen Studierenden oft weniger ausgeprägt ist. Johanna (I5) hingegen berichtet von einer weniger ausgeprägten Bildungsaspiration in ihrer Familie, die sich durch geringeres akkumuliertes kulturelles Kapital äußert. Trotz dieser Unterschiede fühlt jedoch auch sie eine wachsende Distanz zu ihrer nicht-akademischen Herkunftsfamilie. Sie beschreibt ihren inneren Aushandlungsprozess, zwischen zwei lebensweltlichen Sphären zu navigieren, mit ihrer fortschreitenden akademischen Erfahrung und einer wachsenden Akzeptanz durch die Familie für ihre Bildungsbiografie als weniger belastend. Die Ergebnisse zeigen, dass ein starker habituellder Veränderungsprozess der „First-Generation-Students“ vor allem durch eine doppelte Anforderung geprägt ist: Einerseits erleben die Studierenden eine Abgrenzung und Transformation in Bezug auf die Herkunftsfamilie, andererseits durchlaufen sie Anpassungsprozesse und eine wachsende Integration in das akademische Umfeld.

8.2 Moderater Veränderungsprozess

Das zweite Muster habituellder Veränderung beschreibt die moderate Veränderung des Habitus der „First-Generation-Students“. Unter der moderaten habituellen Veränderung wird ein Prozess verstanden, in dem die Studierenden zwar Anpassungen und Weiterentwicklungen in ihrem Denken und Handeln durchlaufen, diese für sie jedoch keine tiefgreifende Transformation ihres Herkunftshabitus darstellt. Ihr Habitus bleibt in seinen Grundzügen „erhalten“, wird jedoch durch neue akademische Normen und Denkweisen ergänzt. Die Studierenden integrieren dabei Aspekte des akademischen Umfelds in ihre Identität als Studierende, ohne sich vollständig von den Werten und Normen ihrer Herkunftsfamilie zu distanzieren. Dieser Prozess ist oft von einer balancierten Auseinandersetzung mit beiden Welten geprägt, wobei Spannungen, aber auch Bereicherungen aus der Verbindung von Herkunft und akademischem Umfeld resultieren können.

8.2.1 Aufstiegsbiografien der „First-Generation-Students“

I8 „Anica“

Die „First-Generation-Studierende“ Anica (I8) befindet sich zum Zeitpunkt des Interviews im zweiten Semester des Masterstudiengangs Bildungswissenschaft an der Universität Wien. Als bosnische Migrantin der zweiten Generation wächst Anica in Wien auf, wo sie zur Schule geht und ihre Matura an einer berufsbildenden höheren Schule (BHS) absolviert. Ihre Eltern, die beide aus Bosnien-Herzegowina stammen, haben einen BAfEP-Abschluss²⁷ (Mutter) und einen kroatischen Berufsschulabschluss mit Matura (Vater). Sie hat eine jüngere Schwester, die an der Pädagogischen Hochschule in Wien im Bachelor studiert. Ihr Studium erlebt sie als einen Raum der freien Entfaltung ihrer Interessen, was für sie die größte Veränderung in ihrem Bildungsaufstieg darstellt. Auf Grund von praktischen Erfahrungen im pädagogischen Bereich entscheidet sich Anica bereits während ihrer Schulzeit für das Studium der Bildungswissenschaft an der Universität Wien.

I4 „Tom“

Tom (I4) befindet sich zum Zeitpunkt des Interviews im dritten Semester des Masterstudiengangs Bildungswissenschaft an der Universität Wien. Er absolvierte seinen Bachelor in Erziehungswissenschaften an einer Universität in Deutschland. Tom wächst im ländlichen Raum bei seiner Familie in Deutschland auf, wo er das Gymnasium besucht und sein Abitur absolviert. Die Erinnerung an seine Kindheit beschreibt Tom als ein behütetes Aufwachsen. Von seinen Eltern, die beide ihren Realschulabschluss in Deutschland machen, erfährt er sowohl während seiner Schulzeit in Deutschland als auch über seine Studienzeit hinweg emotionale und finanzielle Unterstützung. Als die größte Veränderung seit seinem Studienbeginn beschreibt Tom eine dazugewonnene Diversitätssensibilität und Bewusstseinsentwicklung für Bildungsphänomene, die sich für ihn in einem inklusiveren Handeln und Denken darstellt.

I6 „Laura“

Laura (I6) studiert zum Zeitpunkt des Interviews im zweiten Semester im Master Bildungswissenschaft an der Universität Wien. Nachdem sie in den Niederlanden

²⁷ Bildungsanstalten für Elementarpädagogik (BAfEP) - (österreichische Bildungseinrichtung zur Ausbildung im Bereich der Elementarpädagogik).

studiert, wechselt sie nach einem Jahr zum Studiengang Bildungswissenschaft an der Universität Wien. Ihr Aufwachsen in Luxemburg ist durch die Mehrsprachigkeit des Landes geprägt, das sich in ihren Erinnerungen an ihre Schulzeit abzeichnet und ihre spätere Studienortswahl beeinflusst. Ihre Studienerfahrung wurde maßgeblich durch die Studienbedingungen während der Corona-Pandemie beeinflusst. Während ihres Studienbeginns berichtet Laura im Interview von einer depressiven Episode und erlebt eine starke psychische Belastung auf Grund der pandemiebedingten Studienbedingungen. Die größte Veränderung im Übergang in die Universität stellt für Laura der Bruch mit vertrauten Erfahrungen dar.

8.2.2 Habitus der Herkunftsfamilie

Anica (I8) erfährt von ihren Eltern Zuspruch und Unterstützung in ihrer Entscheidung zu studieren (I8,10). Bildung sei in ihrer Familie sehr wichtig und habe einen hohen Stellenwert (I8,14). In ihrer Familie nimmt Anica insbesondere für ihre jüngere Schwester eine Vorbildfunktion ein, da sie als erste in ihrer Familie studiert (I8,10). Im Interview beschreibt sie sich selbst als einen „Ankerpunkt“ (I8,12) für ihre Schwester, indem sie im Übergang in die Universität als familiales akademisches Vorbild dienen könne, das sie selbst nie hatte: „Also ich hatte in vielen Dingen nicht unbedingt einen Anhaltspunkt. [...] Seit meiner Zeit auf dem Gymnasium habe ich mir fast schon alles selbst beigebracht.“ (I8,12). Das Zitat verdeutlicht, dass Anica während ihrer Schulzeit und im Übergang in die Universität wenig bis keine Unterstützung von den Eltern erhalten hat. In dieser Zeit hätte sie viel „Eigeninitiative“ (I8,12) und „Motivation“ (I8,12) zeigen müssen. Die Beschreibung ihrer Übergangserfahrung erinnert an die Aussagen von Johanna (I5), die mit dem Studienbeginn eine hohe Eigenverantwortung erlebt (I5,8). Im Kontext ihrer schulischen Bildungsbiografie und ihrer Übergangserfahrung durchläuft Anica Bewältigungsprozesse, die sie ihrer Schwester ersparen möchte:

„Ich habe vieles quasi zuerst gemacht oder zuerst bewältigen müssen. [...] Und das wollte ich ja ein bisschen schon meiner Schwester auch abnehmen.“ (I8,12).

Innerhalb ihrer Familie verortet sich Anica selbst als ein „Vorbild“ (I8,12) und eine „Vorreiterin“ (I8,12), indem sie Erfahrungswerte ihres Studiums ihrer Schwester mitteilt. Durch ihre Selbstverortung übernimmt sie die intergenerationale Unterstützung zwischen ihrer Schwester und ihren Eltern. Dabei möchte sie für ihre jüngere

Schwester nicht nur als akademisches Vorbild dienen, sondern auch ihre Eltern entlasten:

„Und das war dann schon auch so ein bisschen ein Ansporn, dass ich sage, ich möchte ihr die Mühe abnehmen [...]. Dass wir nicht zu viel auf unsere Eltern angewiesen sind, sondern sie auch in mir so ein bisschen den Angelpunkt sieht.“ (I8,12).

Eine ähnliche Rolle übernimmt auch die Studierende Laura (I6) als akademisches Vorbild innerhalb ihrer Familie. Im Interview wird deutlich, wie ihre Erfahrungen durch den familiären, nicht-akademischen Hintergrund geprägt wurden:

„Ja, da muss ich schon sagen, [...] wenn man jetzt keine Geschwister hat, die schon studiert haben oder Eltern, finde ich schon, dass man etwas ins kalte Wasser geworfen wird.“ (I6,58).

Die wiederholte Formulierung, ins kalte Wasser geworfen zu werden (I6,58,78) kann als ein Ausdruck dafür verstanden werden, sich in der akademischen Welt zunächst akklimatisieren zu müssen, was mit anfänglichen Gefühlen der Unsicherheit und Fremdheit einhergehen kann. Zudem beschreibt sie ihren selbstbewussten im Umgang im akademischen Feld, indem sie ihrem jüngeren Bruder Unterstützung bei seinem Übergang in die Universität bieten möchte: „Also wir studieren gar nicht das Gleiche, aber trotzdem ein bisschen sagen kann, wie das Ganze [Universität] funktioniert.“ (I6,60). Nachdem sie sich mit dem akademischen Umfeld vertraut gemacht hat, kann sie nun als akademisches Vorbild agieren und übernimmt somit eine Rolle, die ihr selbst zu Beginn ihres Studiums gefehlt hat.

Tom (I4) erfährt sowohl in seiner Entscheidungsphase, ein Studium zu beginnen als auch im Übergang in das hochschulische Bildungssystem, elterliche Unterstützung. Seine Entscheidung für ein Studium trifft er dabei ohne existierende elterliche Erwartungshaltung (I4,12). Dabei betont er insbesondere die Wahlfreiheit, die er in seiner Bildungsentscheidung nach dem Abitur hatte (I4,14). Für ihn stellte die Entscheidung zu studieren keine Herausforderung dar:

„[...] Ich hatte nie irgendwie eine große Hürde, jetzt groß studieren zu gehen. [...] Es gab nie so Hürden oder so Sachen [...], dass [mir] irgendwas im Weg stand oder so.“ (I4,12).

Seinen eigenen Beschreibungen zur Folge wächst Tom in einem „behüteten“ (I4,18) und „privilegierten“ (I4,18) Haushalt auf, in dem Bildung schon immer eine Rolle gespielt habe (I4,22). Seinen Eltern sei eine „gewisse Grundbildung“ (I4,22) immer wichtig gewesen und sie hätten sich um seinen schulischen Erfolg bemüht (I4,22). Auch seit seinem Studienbeginn erlebt Tom seine Eltern weiterhin als emotionale Unterstützung: „Ich konnte immer zu meinen Eltern kommen. [...] Meine Eltern sind immer für mich da.“ (I4,18). Tom erfährt von seinen Eltern ebenfalls finanzielle Unterstützung während seines Studiums: „Also was man auf jeden Fall anmerken muss, so bei mir [...], dass ich halt auch nie Probleme mit Geld hatte.“ (I4,52). In seinen Erzählungen über seine Bildungsbiografie reflektiert Tom über die Möglichkeiten, die er auf Grund seiner familiären Unterstützung gehabt habe und spricht aus einer, in seinen Worten, „privilegierten Perspektive“ (I4,50).

Im Gegensatz zu Tom (I4) erlebt Laura (I6) sehr unterschiedliche Unterstützung von ihrem jeweiligen Elternteil, in ihrer Bildungsentscheidung zu studieren. Während ihr Vater ihrer Bildungsentscheidung wenig bis kein Interesse entgegenbringt, stellt ihre Mutter für Laura eine emotionale und finanzielle Unterstützung dar: „Mein Vater [...], der wusste ganz lange nicht, was ich studiere. [...] Aber meine Mutter war von Anfang an sehr supportive²⁸.“ (I6,30). Für ihre Mutter habe in Lauras Entscheidung zu studieren weniger die fachliche Ausrichtung, als das persönliche Interesse ihrer Tochter im Vordergrund gestanden (I6,30). Die Einstellung ihrer Mutter gegenüber der Gestaltung ihrer Bildungsbiografie wird anhand des folgenden Zitats deutlich:

„[...] von meiner Mutters Seite aus war es ihr ganz egal, was ich mache, ob ich studieren gehe, ob ich sofort arbeiten gehe [...]. Sie hat wirklich immer gesagt, ja, solange du das machst, was dich glücklich macht, ist das für sie vollkommen fein.“ (I6,46).

Vor dem Hintergrund ihrer Bildungsentscheidung deuten Lauras Erzählungen darauf hin, dass sie ihre Mutter unterstützend erlebt hat, unabhängig von der Wahl des Bildungspfad und sie geringere Bildungsaspirationen an sie herangetragen hat (I6,32). Darüber hinaus wird deutlich, dass Laura in dem Prozess ihrer Bildungsorientierung keine akademischen Vorbilder in ihrem familiären Umfeld hatte,

²⁸ Eigene Übersetzung (dt.), sinngemäß: unterstützend.

die ihr bei der Studienwahl oder der Integration in die Hochschulstrukturen hätten helfen können. Sie beschreibt ihre Bildungsentscheidung vor dem Hintergrund ihrer sozialen Herkunft wie folgt:

„Also ich muss schon sagen, dass bei meiner Mutter und bei meinem Vater, also beidseitig halt keiner tatsächlich studiert hat. Also, ich bin wirklich die Allererste. Das heißt, ich würde jetzt nicht sagen, dass ich da irgendwie ein Vorbild hatte.“ (I6,32).

Das Zitat verdeutlicht, dass Laura in dem Prozess ihrer Bildungsorientierung keine akademischen Vorbilder in ihrem familiären Umfeld hatte, die ihr bei der Studienwahl oder dem Verstehen der Hochschulstrukturen hätten helfen können. In der Reflexion über die Beziehung zu ihrer Herkunftsfamilie beschreibt sie diese seit ihrem Studienbeginn als „gleichbleibend“ (I6,68). Da beide Elternteile keinen akademischen Bildungshintergrund haben, verdeutlicht der Interviewausschnitt, dass sie nicht vollständig nachvollziehen können, was es bedeutet zu studieren. In diesem Zusammenhang schildert Laura das Fehlen eines tieferen Verständnisses für die spezifischen Anforderungen und Herausforderungen, die sie im Studium erlebt: „Aber ich glaube, der [Vater] weiß auch gar nicht, was das heißt zu studieren, was man da alles opfern muss. [...]“ (I6,70). Der Interviewausschnitt verweist auf eine tiefe Kluft zwischen Lauras Erfahrungen und denen ihres Vaters, die durch sein fehlendes Verständnis und die fehlende Erfahrung im akademischen Umfeld geprägt sind und erinnert an die Erfahrung von Johanna (I5), sich „zwischen den Welten“ (I5,25) zu fühlen. Lauras (I6) Aussage, dass sie für ihr Studium „Opfer“ (I6,70) erbringen müsse, impliziert die mit dem Studium verbundenen Anforderungen, wie aufgewendete Zeit, ihr Engagement oder die finanzielle Belastung, die der Vater nicht anerkennt.

Es lässt sich festhalten, dass die Studierenden Anica (I8) und Laura (I6) unterschiedliche Formen der Unterstützung erfahren. Beide positionieren sich im Laufe ihres Studiums in der Rolle des akademischen Vorbilds für ihre jüngeren Geschwister, um ihnen den Weg in die Hochschulwelt zu erleichtern und gleichzeitig die Eltern zu entlasten. Tom (I4) hingegen schildert ein unterstützendes familiäres Umfeld, das ihm durch die emotionale und finanzielle Sicherheit einen reibungslosen Übergang in die Universität ermöglicht. Während Anicas Familie einen hohen Stellenwert von Bildung

verfolgt, berichtet Laura (I6) von unterschiedlichen Ausprägungen emotionaler und finanzieller Unterstützung in ihrem Bildungsübergang. Diese Unterschiede verdeutlichen, inwiefern familiäre Ressourcen und elterliche Bildungsaspirationen den Bildungsübergang prägen und somit auch Einfluss auf die habituellen Transformationsprozesse und Übergangserfahrungen nehmen können.

8.2.3 Übergangserfahrungen

Anica (I8) und Tom (I4) erleben den Übergang in das hochschulische Bildungssystem als einen reibungslosen Übergang (I8,8; I4,12). Anica setzt sich schon frühzeitig mit ihrer weiteren Bildungsbiografie auseinander, weshalb sie sich selbst in ihrer Entscheidung für ein Studium selbstsicher erlebt: „Also da war ich ziemlich sicher und noch gefestigter in dem, dass ich studieren möchte.“ (I8,4). In den ersten Wochen ihres Studiums besucht Anica die Einführungsveranstaltungen, die ihr helfen, sich im Studium einzufinden (I8,8). Auf Grund ihrer Vorbereitung auf den Aufnahmetest für den Bachelorstudiengang Bildungswissenschaft fühlt sie sich inhaltlich gut vorbereitet, da sie schon „Bescheid wusste“ (I8,8). In ihrer Übergangserfahrung berichtet Anica davon, keine Herausforderungen oder Momente der Überforderung erlebt zu haben: „Ich habe mich nicht wirklich überfordert gefühlt und ich bin ganz gut reingekommen.“ (I8,8). Ihre Erinnerung an ihren ersten Tag an der Universität beschreibt sie als „angenehm“ (I8,5) und „entspannt“ (I8,5). Während ihres Bildungsübergangs nimmt sie insbesondere den Austausch mit Kommiliton*innen und die institutionellen Unterstützungsangebote (STEOP) als hilfreich wahr. In der Erinnerung an ihren Bildungsübergang spricht Anica von dem universitären System als „eine Welt für sich“ (I8,40), dessen Aneignung ihr viel Eigeninitiative abverlangt habe (I8,40). Analog zu Anicas (I8) Übergangserfahrung beschreibt Tom (I4) die Strukturen der Universität Wien als ein eigenes „System“ (I4,42), in dem er sich hätte zurechtfinden müssen. Während Tom im Übergang in sein Masterstudium an der Universität Wien das Gefühl von Verlorenheit beschreibt, erlebt er im Übergang in sein Bachelorstudium das institutionelle Unterstützungssystem als hilfreich (I4,42). Dennoch profitiert er im Übergang von Bachelor in das Masterstudium von seiner bisherigen Studienerfahrung: „Aber dadurch, dass ich halt dann schon acht Semester studiert habe davor, wusste ich ja, auf was ich mich einlassen muss und worauf ich achten muss.“ (I4,42).

Laura (I6) hingegen erlebt einen schwierigen Übergang in das hochschulische Bildungssystem. Ihre Übergangserfahrungen sind für sie von der eingeschränkten Präsenzlehre während der Corona-Pandemie im Jahr 2020 geprägt. Nach dem ersten Tag ihres Bachelorstudiums an der Universität Wien finden die Lehrveranstaltungen ausschließlich im virtuellen Format statt (I6,8). Den Übergang in die Universität erlebt Laura deshalb als „schwierig“ (I6,8) und verortet sich selbst rückblickend in einer „blöden Situation“ (I6,8), da sie keine sozialen Kontakte zu Kommiliton*innen und anderen Studierenden der Bildungswissenschaft knüpfen konnte:

„War halt ja eine blöde Zeit, muss man schon sagen. [...] Ich habe nur [...] am ersten Tag die Uni gesehen. Sonst habe ich die Uni eigentlich zwei Jahre lang gar nicht gesehen.“ (I6,94).

Da Laura vor ihrem Studium an der Universität Wien bereits Studienerfahrungen an einer Hochschule sammeln konnte, schildert sie unterschiedliche Erfahrungen zwischen den Bildungseinrichtungen von Hochschule und Universität (I6,18). Der Vergleich zwischen den Bildungseinrichtungen verdeutlicht sich anhand ihres Zugehörigkeitsgefühls als „First-Generation-Student“ an der Universität Wien: „Manchmal fehlt mir halt ein bisschen das. Gerade, weil ich von einer Hochschule komme, ein bisschen das Familiäre.“ (I6,78). Während Laura den Übergang in die Hochschule als „angenehm“ (I6,18) empfand, beschreibt die Studierende insbesondere das Zurechtfinden in dem neuen System der Universität Wien als herausfordernd. Die von Laura geschilderten unterschiedlichen Erfahrungen bieten einen Ausgangspunkt für die Betrachtung der Frage, wie unterschiedliche institutionelle Rahmenbedingungen die Integration und das Erleben von „First-Generation-Students“ in ihrem Bildungsübergang beeinflussen können. Der Übergang wird für sie begleitet von Gefühlen der Überforderung und des Alleingelassen seins:

„Als ich dann halt auf der Uni war, war es halt schon sehr viel. Du musst schauen, dass du allein klarkommst und das fand ich halt am Anfang ein bisschen schwieriger.“ (I6,18).

Ihre Übergangserfahrung ist daher vor dem Hintergrund ihrer sozialen Herkunft durch das Gefühl der Alleingelassenheit, das durch die Bedingungen während der Corona-Pandemie verstärkt wurde und der eigenständigen Orientierung im hochschulischen Bildungssystem geprägt: „Man muss sehr viel selber rausfinden. Man kann nicht unbedingt was mitnehmen, man kann sich nicht unbedingt Tipps einfangen und

mitnehmen [...]“ (I6,58). Aus den Schilderungen ihrer Übergangserfahrungen geht hervor, dass Laura den Studienbeginn vor dem Hintergrund der pandemischen Lage als einen Wendepunkt in ihrer Biografie erlebt, in der für sie sowohl institutionelle als auch soziale Unterstützungssysteme wegbrechen oder nicht existieren:

„[...] gerade jetzt für meine Situation, wo halt Corona war, hat man nicht unbedingt jemanden, wo man fragen kann. [...] Das war halt schon ein bisschen hart am Anfang. [...], wenn du halt studieren gehst und du [...] bist die Erste, die studiert, [...] ist es da trotzdem schwieriger an Informationen zu kommen.“ (I6,58).

Anhand der Übergangserfahrungen der „First-Generation-Students“, die einen moderaten habituellen Veränderungsprozess durchlaufen, wird deutlich, dass diese den Übergang in die Universität unterschiedlich erleben: Während Anica (I8) und Tom (I4) den Übergang als weitgehend positiv und reibungslos erleben, durchläuft Laura (I6) einen schwierigen Übergang, der sich im Kontext einer globalen Krise verortet. Die Studierenden sprechen jedoch alle von einer Neuorientierung in dem System der Universität, das teilweise mit Gefühlen der Überforderung einhergeht. Dabei wird insbesondere der Bedarf institutioneller Unterstützungsangebote im Übergang in die Universität deutlich.

8.2.4 Habituelle Veränderungsprozess

Überlegenheitsgefühl als Entfremdungsprozess

Anica (I8) schildert seit ihrem Studienbeginn einerseits das Gefühl von Wertschätzung für ihren akademischen Bildungsweg, andererseits beschreibt sie das Gefühl von Überlegenheit, welches sie in Bezug auf ihre Herkunftsfamilie empfindet und das in ihr einen inneren Konflikt hervorruft: „Ja also, so dieses Überlegenheitsgefühl kommt schon manchmal durch, obwohl ich das gar nicht so richtig möchte, weil es ja trotzdem die Eltern sind.“ (I8,18). Sie beschreibt ein Spannungsverhältnis zwischen dem Gefühl der Bereicherung, das sie durch ihren Bildungsaufstieg erfährt und der daraus resultierenden Bildungsdistanz zu ihrer Herkunftsfamilie, die in ihr ambivalente Gefühle hervorruft. Einerseits berichtet sie über ihre akademische Bildung als Gewinn: „[...] freue ich mich dann, meinen Eltern auch vieles mitzugeben. [...] Und da habe ich dann schon auch das Gefühl, dass man auch viel von mir lernen kann.“ (I8,18).

Andererseits nehme sie einen „Wechsel“ (I8,18) wahr, der durch ihren Bildungsaufstieg bedingt werde. Dieser von ihr benannte „Wechsel“ (I8,18) werde durch eine innerfamiliäre Wissenshierarchie bestimmt, innerhalb der akademisches Wissen als das höchste Gut anerkannt werde: „Also ich habe oft das Gefühl, dass sie oftmals meine Kenntnisse oder mein Fachwissen über ihr Fachwissen stellen, [...]“ (I8,18). Das entstandene hierarchische Gefälle und die existierende Wissenskluft, die durch die Aufstiegsmobilität der Tochter entstanden ist, verdeutlicht sich anhand folgenden Zitats, in dem Anica auf ein vermeintliches Unterlegenheitsgefühl der Eltern verweist: „[...] ,dass sie sich vielleicht doch ein bisschen kleiner fühlen, weil sie zum Beispiel keinen Uniabschluss haben.“ (I8,18). Anhand des angeführten Interviewausschnitts wird deutlich, dass Anica durch ihren Bildungsaufstieg und ihr daraus entstandenes Überlegenheitsgefühl einen Prozess der Entfremdung zu ihrer Herkunftsfamilie beschreibt, der in ihr einen inneren Konflikt und ein Schuldgefühl hervorruft. Ähnlich wie Kamyar (I3) beschreibt die Studierende eine Distanzierung von ihrer Herkunftsfamilie, jedoch aus anderen Gründen: Während bei Kamyar die Distanzierung in den hohen Bildungsaspirationen und elterlichen Erwartungshaltung an eine Statusverbesserung begründet zu liegen scheint, entsteht die Distanz bei Anica (I8) durch ein Gefühl intellektueller Überlegenheit. Die Unterschiede finden Anschluss an die Untersuchungen von Dausien und Hackl (2023), die eine Vielzahl von Varianten sozialer und kultureller Fremdheit bei Bildungsaufsteiger*innen im Übergang in die Hochschule identifizieren konnten (ebd., S. 48).

Anica (I8) erlebt ihren Bildungsaufstieg jedoch nicht nur als distanzierende Erfahrung, sondern erlebt sich selbst zudem in einer bestärkenden und selbstwirksamen Rolle der (Wissens-)vermittlerin, da sie mit ihrer Familie in Diskussionen über relevante Themen im pädagogischen Feld trete, die sie als bereichernd und horizonterweiternd für alle Familienmitglieder wahrnimmt: „Also oft komme ich dann wirklich mit Themen an, über die sie noch gar nicht nachgedacht haben [...]“ (I8,22). Ähnlich wie bei Johanna (I5) wird auch hier die Veränderung von in der Herkunftsfamilie verankerten Denk- und Handlungsweisen als Begleiterscheinung der Habitustransformation beleuchtet, wobei die habituellen Veränderungsprozesse nicht nur die Bildungsaufsteigerin selbst, sondern auch ihr soziales Umfeld beeinflussen. Zudem schildert Anica Veränderungen ihres Denkens und Handelns seitdem sie studiert: „Ich denke viel überlegter [...]. Ich handle und spreche viel überlegter [...]“ (I8,26). Sie erklärt, dass ihr Sprachgebrauch zunehmend akademisch geprägt sei und benennt ein erhöhtes Reflexionsvermögen

sowie eine erhöhte Sensibilität für Diskurse und Begriffe und setze sich mit „verschiedensten Problematiken“ (I8,26) auseinander.

Der „typische“ Student

Tom (I4) beschreibt sich selbst als „typischer Student“ (I4,16). Diese Aussage impliziert, dass Tom einen Identifikationsprozess mit dem akademischen Milieu durchlaufen sein muss. Seine Bildungsentscheidungen beschreibt er als wiederholend, situativ und pragmatisch: „Ich bin Hals über Kopf nach München [Name geändert] gezogen, da lässt sich ein Muster erkennen.“ (I4,6). Die eigene soziale Herkunft wird in den Erzählungen relativiert und der eigene Bildungsaufstieg dabei als normal empfunden und als nichts Ungewöhnliches bewertet: „[...] Bachelor finde ich hat so jeder irgendwie gefühlt [...].“ (I4,4). Die elterliche Unterstützung des Bildungsmobilitätsprozesses ermöglicht den reibungslosen Übergang in das hochschulische Bildungssystem und eine problemlose Verarbeitung des Bildungsaufstiegs. Grunau (2017) unternimmt in ihrem Beitrag mit der gleichnamigen Bezeichnung „‘Typisch‘ First Generation Students“ eine habitustheoretische Annäherung an die Handlungspraktiken Studierender der ersten Generation. Sie betont, dass „First-Generation-Students“, denen eher eine pragmatische Bildungsorientierung zugeschrieben werden kann, in der Regel nicht die ersten Studierenden in der Familie seien, die studieren. In häufigen Fällen gäbe es bereits familiäre (Vor-)erfahrungswerte wie beispielsweise durch ältere Geschwister, die studiert haben. Durch die akademischen Vorbilder könne sich sowohl bei den Studierenden als auch bei den Eltern ein grundlegendes Vertrauen in die akademischen Fähigkeiten manifestieren. Laut Grunau (2017) würden diese Studierenden zwar teilweise habituelle Passungsprobleme im akademischen Hochschulraum empfinden, diese führten jedoch nur teilweise zu Transformationsprozessen. (ebd., S. 46). Die Interviewausschnitte von Tom stimmen mit der Beschreibung habitueller Transformationsprozesse von Grunau (2017) überein. Er berichtet von einer teilweisen Distanzierung von der sozialen Herkunft innerhalb seines Aufstiegsprozesses, in dem er eine Abweichung von milieuspezifischen Denkgewohnheiten zwischen seinem Herkunftsmilieu und dem akademischen Milieu feststellt: „Das ist natürlich dadurch, dass ich aus einem 3.000-Einwohnerdorf komme, sind natürlich die Ansichten manchmal ein bisschen schwieriger.“ (I4,20). Tom resümiert, dass sich die Welt- und Wertevorstellungen

zwischen beiden Milieus unterschieden (I4,20). Innerhalb des Studiums erfährt der Studierende eine Wertevermittlung, die Passungsprobleme, mit denen des eigenen Herkunftsmilieus hervorruft: „Und ich habe einfach sehr viele Werte durchs Studium mitbekommen, die mir davor nicht so bewusst waren.“ (I4,28). Die durch sein Studium dazugewonnene Diversitätssensibilität, die er beschreibt (I4,30) führt für ihn zu einem veränderten „Selbst-Welt-Verhältnis“ (El-Mafaalani 2012, S. 315), das Tom wie folgt benennt:

„[Ich] habe einfach eine viel bessere Aufmerksamkeit dafür [...], probiere ein besseres Wesen selber zu sein für die Gesellschaft, um einfach einen Mehrwert bieten zu können.“ (I4,30).

Des Weiteren nimmt Tom eine „persönliche Entwicklung“ (I4,46) durch den Austausch innerhalb des akademischen Umfelds an sich wahr, da er sich einerseits von den Werten seines Herkunftsmilieus distanziert und gleichzeitig neue, akademisch geprägte Denk- und Handlungsmuster übernimmt: „Ich glaube, vor allem so soziale Veränderung war einfach ein großer Aspekt, dass ich einfach mit anderen Leuten zu tun hatte als von daheim durchs Studium [...]“ (I4,46). Toms beschriebene Veränderungen deuten auf eine Habitustransformation hin, da er sich einerseits von den Werten seines Herkunftsmilieus distanziert und andererseits neue, akademisch geprägte Denk- und Handlungsmuster übernimmt. Diese Transformation zeigt die Formbarkeit des Habitus durch neue soziale Erfahrungen und Bildungsprozesse.

Abgrenzung zur Herkunftsfamilie

Laura (I6) reflektiert im Laufe des Interviews über ihre eigenen habituellen Veränderungsprozesse, die sie seit ihrem Studienbeginn an sich selbst wahrnimmt:

„Ich finde auch, [...] wenn ich jetzt schaue, wie ich am Anfang vom Studium war und jetzt bin ich schon jetzt keine ganz andere Person, [...], aber ich habe mich schon etwas verändert.“ (I6, 62).

Zu Beginn ihres Studiums erlebt Laura spezifische Herausforderungen im Übergang in das hochschulische Bildungssystem. Im Übergang in die Universität beschreibt Laura eine Phase der Neuorientierung, die mit Unsicherheiten und Herausforderungen

verbunden ist. Im Anschluss an Van Gennep (1999) kann der Übergang in die Universität als eine Phase des Übergangs und eine Phase der Wiedereingliederung beschrieben werden (ebd., S. 29). Durch Lauras Schilderung einer innerfamiliäre akademische Vorbildfunktion kann von einer Transformation ihres Habitus gesprochen werden, da eine Adaption ihres Habitus an die Anforderung des akademischen Umfelds stattgefunden haben muss. Darüber hinaus beschreibt Laura eine wachsende Distanz zwischen ihrer eigenen Lebenswelt als Studierende und der Erfahrungswelt ihrer Familie:

„[...] wobei ich auch glaube ich manchmal denke so: Ja, du kannst dich nicht in meine Lage versetzen, weil du weißt gerade nicht, wie das ist, weil du selber nicht studiert hast, was ich ihr auch nicht übelnehme.“ (I6,70).

Diese durch das Studium entstandene Distanz resultiert aus den Berührungspunkten mit der akademischen Erfahrungswelt, die Lauras Eltern nicht kennen und in der sie sich bewegt. Laura begegnet ihrer Mutter mit Empathie, indem sie ihr das mangelnde Verständnis auf Grund ihrer fehlenden akademischen Ausbildung nicht vorwerfen könne (I6,70). Diese Formulierung zeigt, dass sie ein Bewusstsein über die unterschiedliche Erfahrungs- und Wissenswelt zwischen sich und ihrer Mutter entwickelt hat und sie einen Wandel ihres eigenen Habitus reflektiert wahrnimmt. Zudem zeigt Lauras Haltung, dass sie trotz einer entsprechenden habitusbedingten Distanz eine Balance zwischen ihrer Herkunft und ihrem veränderten Habitus aufrechterhält. Im Laufe ihres Studiums hat sie neue Denkweisen und Perspektiven entwickelt, die sich von denen ihrer Herkunftsfamilie unterscheiden: „Ja und ich glaube einfach auch jetzt seitdem ich studiere, viel reflektierter bin.“ (I6,64); „Also ich würde sagen, ich hinterfrage Sachen viel mehr.“ (I6,66). Die Zitate verdeutlichen, dass Laura durch ihr Studium eine erhöhte Reflexionsfähigkeit, ein erweitertes Interesse an gesellschaftlichen Themen und ein kritisches Bewusstsein entwickelt hat. Des Weiteren nimmt Laura seit dem Übergang in die Universität Veränderungen an sich selbst wahr und beschreibt sich selbst als „reifer“ (I6,62), „ruhiger“ (I6,62) und „selbstständiger“ (I6,62). Neben der habitusbedingten Differenz, die Laura zwischen sich und ihrer Herkunftsfamilie wahrnimmt, beschreibt sie zudem Differenzerfahrungen, die in Zusammenhang mit ihrem Herkunftsmilieu stehen und die auf ihren habituellen Veränderungsprozess zurückzuführen sind: „Also ich merke

auch, [...], weil hier eine andere Kultur herrscht, dass ich vielleicht manche Sachen anders sehe als jetzt am Anfang.“ (I6,62). In Lauras habituellem Veränderungsprozess wird deutlich, dass sie die Veränderungen als prägend wahrnimmt, ohne dass diese für sie eine tiefgreifende Transformation darstellen. Sie erlebt die habituelle Veränderung einerseits als die wachsende Distanzierung zu ihrer Herkunftsfamilie und andererseits als die Entwicklung neuer Denkweisen und eines erhöhten Reflexionsvermögens.

Zwischenfazit

Als ein zentrales Merkmal des moderaten Veränderungsprozesses zeigt sich die Übernahme von Vorbildfunktionen innerhalb der Familie, die durch die zugrundeliegende Habitustransformation bedingt wird. Anica (I8) und Laura (I6) fungieren als akademische Vorbilder für ihre jüngeren Geschwister, da sie ihre eigenen Erfahrungen nutzen, um ihnen den Zugang zur akademischen Bildung und den Übergang in das hochschulische Bildungssystem zu erleichtern. Gleichzeitig erleben sie eine zunehmende Distanz zu ihrer Herkunftsfamilie. Besonders Anica beschreibt ein Spannungsverhältnis zwischen der Wertschätzung für ihren Bildungsaufstieg auf der einen und dem Gefühl der Überlegenheit gegenüber den Eltern auf der anderen Seite, was in ihr innere Konflikte auslöst. Das Spannungsverhältnis verweist auf eine mögliche Rollenumkehr innerhalb der Herkunftsfamilie, indem die akademische Vorbildfunktion von den erstgeborenen Studienanfänger*innen mit nicht-akademischen Bildungshintergrund innerhalb der Familie übernommen werden. Tom (I4) hingegen erlebt durch seine Herkunftsfamilie finanzielle und emotionale Sicherheit. Sein Bildungsaufstieg verläuft reibungslos, auch wenn er durch das Studium eine gewisse Distanz zu seinem ländlichen Herkunftsmilieu wahrnimmt. Alle drei Studierenden entwickeln im Laufe ihres Studiums ein erhöhtes Reflexionsvermögen und neue Denkweisen, die ihre soziale und kulturelle Perspektive erweitern. Der Bildungsaufstieg wird somit nicht nur als Bereicherung, sondern auch als Prozess der Transformation ihrer Herkunftsbedingungen und sozialen Neuverortung erlebt.

8.3 Subtiler Veränderungsprozess

Das dritte Veränderungsmuster kann als ein subtiler habituellem Veränderungsprozess bezeichnet werden. Dieser umfasst eine scheinbar minimale Anpassung oder

Weiterentwicklung des Denkens und Handelns der „First-Generation-Students“ im Kontext des akademischen Umfelds im Vergleich zu den ersten beiden Ausprägungen. Der Habitus wird als weitgehend unverändert und die adaptierten Elemente der akademischen Kultur werden als Normalität erlebt. Wird eine Habitustransformation geschildert, erfolgt dies nur in Ansätzen oder wird nicht als solche benannt. Die Transformation des Habitus vollzieht sich viel mehr als ein subtiler Mechanismus, ohne dass dieser für die Studierenden eine grundlegende Transformation der Identität, des Selbstverständnisses darstellt oder eine Distanzierung zur Herkunftsfamilie bewirkt. Bei genauerem Hinschauen wird jedoch deutlich, dass in diesem Prozess eine Anpassung an das akademische Umfeld stattgefunden haben muss, da Werte und Normen innerhalb einer vollzogenen Habitustransformation integriert wurden.

8.3.1 Aufstiegsbiografien der „First-Generation-Students“

I2 „Elma“

Zum Zeitpunkt des Interviews befindet sich Elma (I2) im vierten Semester des Bachelorstudiengangs Bildungswissenschaft an der Universität Wien. Sie ist in Wien aufgewachsen und zur Schule gegangen, wo sie die berufsbildende höhere Schule (BHS) besuchte und die Ausbildung zur Kindergartenpädagogin absolviert hat. Durch ihre Eltern, die als Migrant*innen der ersten Generation aus Bosnien flüchteten, erfährt Elma emotionale Unterstützung in ihrer Entscheidung für ein Studium. Als die größte Veränderung, die das Studium für Elma mit sich gebracht hat, beschreibt sie die selbstbestimmte Entscheidung, zu studieren und den damit einhergehenden Prozess der Auseinandersetzung mit sich selbst und ihren Bildungsaspirationen und -zielen.

I7 „Rania“

Die Studierende Rania (I7) hat zum Zeitpunkt des Interviews ihr Bachelorstudium der Bildungswissenschaft an der Universität Wien gerade abgeschlossen. Als der Interviewtermin vereinbart wird, studiert sie im sechsten Semester ihres Bachelorstudiengangs. Sie plant ein anschließendes Masterstudium der Bildungswissenschaft an der Universität Wien. Als türkischstämmige Migrantin der zweiten Generation wächst sie in Wien auf und entscheidet sich nach ihrer Matura (AHS) für das Studium der Bildungswissenschaft. Ihre Mutter und ihr Vater absolvierten beide den Volksschulabschluss. Rania hat zwei Brüder, die ihr Studium abbrachen. Den Übergang in das hochschulische Bildungssystem erlebt Rania als einen „Einstieg

in das Erwachsenenleben“ (I7,60) und als eine „spannende neue Zeit“ (I7,4). Die größten Veränderungen seit dem Studienbeginn bedeuten für Rania die durch das Studium gewonnenen sozialen Beziehungen, durch die sie Unterstützung im Studium erfahre, sowie ihre wahrgenommene Veränderung als Person, die sich für sie als eine Perspektiverweiterung kennzeichnet.

8.3.2 Habitus der Herkunftsfamilie

Als „First-Generation-Student“ mit bosnischem Migrationshintergrund der zweiten Generation schildert Elma (I2) den innerfamiliären Stellenwert von Bildung: Ihrer Familie sei eine solide Grundbildung immer wichtig gewesen (I2,24). Gleichzeitig habe Elma vonseiten ihrer Eltern Offenheit hinsichtlich ihrer Entscheidung für oder gegen ein Studium erfahren. Sie betont während des Interviews mehrfach, dass sie die Entscheidung zu studieren selbstbestimmt getroffen habe: „Beeinflusst hat mich jetzt eigentlich nichts. [...] Ich habe die Entscheidung für mich selber also entschieden.“ (I2,10). Die Beziehung zu ihren Eltern beschreibt sie als gleichbleibend, in der sich für sie „nichts verändert“ (I2,14) habe. Sowohl in ihrer Entscheidung zu studieren als auch in ihrem bisherigen Studienalltag erfuhre sie emotionale Unterstützung von ihren Eltern. Die Schilderungen ihrer Bildungsbiografie verdeutlichen jedoch, dass ihre Eltern sie in ihrer Bildungsbiografie nur begrenzt unterstützen konnten: „[...] so viel weiter unterstützen konnten sie es nicht [...], da sie selber nicht so die deutsche Sprache so gut beherrschen.“ (I2,24). Elma benennt im Kontext ihrer Bildungsbiografie zwar eine „fehlende Unterstützung“ (I2,24), die auf die geringe elterliche Sprachkompetenz zurückzuführen sei, verortet dies jedoch nicht als einen „Verlust“ (I2,24) für ihren Bildungsweg. Vielmehr erlebt sie sich im Übergang in das hochschulische Bildungssystem als selbstbestimmt (I2,10). In ihrem Bildungsaufstieg findet sich die elterliche Erwartungshaltung wieder, das Studium „durchzuziehen“ (I2,12) und zu beenden. Die elterlichen Bildungsaspirationen skizzieren den Wunsch eines erfolgreichen Bildungsaufstiegs ihrer Tochter. Die Möglichkeit eines Scheiterns wird dabei von der Studierenden jedoch nicht antizipiert. In Hinblick auf ihre Bildungsorientierung ist diese vielmehr von Offenheit geprägt: „Was die Zukunft angeht, als ich bin halt offen dafür, [...]. Ich kann vielleicht noch einen ganz anderen Weg einschlagen als Bildungswissenschaft.“ (I2,48).

Auch Rania (I7) erfährt Unterstützung von ihren Eltern in ihrer Entscheidung zu studieren: „Also meine Eltern generell waren immer auf meiner Seite.“ (I7,20). Dabei beschreibt sie die Bildungsaspirationen ihrer Eltern als offen (I7,20). Obwohl ihre Eltern ihrer Bildungsentscheidung mit Offenheit und Unterstützung begegnen, berichtet Rania von einem fehlenden Verständnis für ihre Studienwahl und einer damit einhergehenden Bildungsdistanz, da sich ihre Eltern unter berufspraktischen Berufen mehr vorstellen können als unter dem Studiengang der Bildungswissenschaft: „Das war immer so eine offene Frage. Aber das hat sich dann mit der Zeit irgendwie gezeigt. Und am Ende habe ich eben meinen Beruf gefunden.“ (I7,32). Vor dem Hintergrund ihres Bachelorabschlusses beschreibt sie die innerfamiliäre Bearbeitung ihres akademischen Bildungsabschlusses. Ihre Eltern, die selbst nicht studiert haben, erfüllt der Studienabschluss ihrer Tochter mit Stolz, worauf insbesondere ihr Vater mit Anerkennung reagiert habe (I7,28). Rania berichtet zudem von den Aufstiegsträumen ihrer Eltern vor dem Hintergrund der Studienabbrüche ihrer beiden Brüder:

„[...] mein Abschluss [war] für meine Eltern dann was ganz Besonderes, weil sie quasi zweimal fast so einen Abschluss erlebt hätten, aber es nicht passiert ist. Und in meinem Fall habe ich es dann geschafft und daher war das was Besonderes.“ (I7,28).

Deutlich wird anhand Rantias Formulierungen, es „geschafft“ (I7,28) zu haben und die Entscheidung ihrer Brüder „leider“ (I7,28) aufzuhören und nicht mehr weiterzumachen, die milieuspezifischen Bildungsorientierungen, die einen Bildungsaufstieg als positiv bewerten sowie die Prägung eines leistungsorientierten Selbstbildes, das an „Erfolg“ oder „Versagen“ (Tillmann 2013, S. 23) geknüpft sei. Vor dem Hintergrund ihrer Bildungsentscheidung verdeutlicht der Interviewausschnitt die elterlichen Bildungserwartungen, die durch den erfolgreichen Abschluss ihrer Tochter realisiert wurden. Ähnlich wie bei dem Studierenden Kamyar (I3) kann hier von dem Wunsch einer Statusverbesserung gesprochen werden, den die Eltern im Zuge ihres Migrationsprozesses auf ihre Kinder übertragen.

Die Ergebnisse beleuchten die Bildungserfahrungen und -entscheidungen von Elma (I2) und Rania (I7), zwei weiblichen „First-Generation-Students“ mit Migrationshintergrund, die trotz unterschiedlicher familiärer Rahmenbedingungen ähnliche Muster in ihrem Bildungsaufstieg aufzeigen. Zusammenfassend

verdeutlichen ihre Bildungsbiografien, dass Bildung in den migrantischen Familien eine zentrale Rolle für den sozialen Aufstieg zu spielen scheint, da der Bildungsaufstieg für die Familien als ein Symbol für die Verwirklichung ihrer eigenen Aufstiegsträume verstanden werden kann.

8.3.3 Übergangserfahrung

Die Übergangserfahrungen von Elma (I2) und Rania (I7) können als ein reibungsloser Übergang in das hochschulische Bildungssystem kategorisiert werden. Elma erinnert sich an die Gefühle von Ungewissheit und Unbekanntheit beim Eintritt in das hochschulische Bildungssystem (I2,4,8). Herausfordernd empfand sie vor allem, sich in dem System der Universität zurechtzufinden (I2,8). Sowohl Elma als auch Rania schildern ihren Übergang in die Universität als ein sich Auskennenlernen auf struktureller Ebene und anhand der Vernetzung mit anderen Studierenden der Bildungswissenschaft (I2,8; I7,4). Rania beschreibt den Übergang einerseits als eine spannende und schöne Zeit (I7,4). Andererseits berichtet sie im Interview von anfänglicher Unsicherheit im Prozess des Übergangs, die für sie mit dem Gefühl von Verzweiflung einhergehen: „Es gab immer wieder Fragen und anfangs ist man ja neu und verzweifelt und will einfach alles wissen.“ (I7,4). In der Übergangsphase benennt Rania institutionelle Unterstützungsprogramme wie „STEOP+“ (I7,52) als hilfreich. Trotz ihres Studienbeginns während der Corona-Pandemie schildert Rania keine negativen Erfahrungen in diesem Zusammenhang (I7,9). In ihren Erfahrungen, die sowohl positive Erfahrungen als auch Momente der Unsicherheit abzeichnen, wird ein leichter Widerspruch sichtbar: Die Andeutung von Gefühlen der Verzweiflung (I7,4) verweist darauf, dass auch gerade das, was nicht benannt wird, für die Ergebnisauswertung als relevant erscheint, indem sich die Habitustransformation bei Rania als ein subtiler Veränderungsprozess abzeichnet. Rania beschreibt die Übergangserfahrung und die erste Konfrontation mit dem akademischen Umfeld als etwas „Neues“ (I7,4,6,20). Insgesamt benennt sie die Phase des Übergangs als „nicht sehr herausfordernd“ (I7,8) und verortet den Übergang in die Universität für sich insgesamt als positiv, obwohl die Prüfungsphasen für sie zunächst eine Herausforderung darstellten (I7,8).

8.3.4 Habituelles Veränderungsprozess

„Ich bin auch Studentin“

Elma (I2) nimmt seit ihrem Studienbeginn eine Erweiterung ihres Denkens und ihres Wissens wahr: „Ich habe viel mehr Wissen erlangt, was mich eben auch dazu anregt, nachzudenken.“ (I2,30). Ihre Persönlichkeit habe sich durch ihr Studium jedoch nicht grundlegend verändert (I2,30). Obwohl Elma im Interview Gefühle der Verlorenheit, Verwirrtheit und Ungewissheit (I2,36,54) beim Übergang in die Universität schildert, scheint ihr Bildungsaufstieg für sie vor dem Hintergrund der milieuspezifischen Orientierung und Anforderung eine Normalität darzustellen:

„Also es gab jetzt kein: Wow, du studierst oder so, [...]. Also, es war einfach ganz normal.“ (I2,14). „Ich glaube, es ist irgendwie normal, [...], dass man jetzt den Studienalltag mit den Eltern teilt.“ (I2,12).

Elma schildert den Übergang in das hochschulische Bildungssystem als einen Prozess des Sich-Erschließens: „Also ich habe mich damit [der Universität] auseinandergesetzt.“ (I2,10). Im Interview betont sie ihre selbstbestimmte Entscheidung zu studieren und ihr „Zurechtkommen mit dem ganzen System“ (I2,8) im Übergang in die Universität. Auffällig ist, dass Elma ihre bisherige Studienerfahrung und ihre Zugehörigkeit als „First-Generation-Student“ als Normalität beschreibt (I2,12,14,32). Damit etwas zur Normalität werden kann, müssen jedoch zunächst Prozesse der Anpassung durchlaufen werden. Im folgenden Interviewausschnitt wird deutlich, dass für Elma ein Prozess der Anpassung innerhalb des akademischen Umfelds stattgefunden haben muss, der ihre Erfahrung und Lebensrealitäten in ein *vor* und ein *nach* dem Bildungsübergang unterteilt: „[...], dass ich mich dazu entschieden habe zu studieren, weil irgendwie konnte ich mir das davor gar nicht vorstellen.“ (I2,52). Damit beschreibt Elma einen Prozess der Identitätsbildung: Während zu Beginn ihres Studiums die Vorstellung zu studieren schwer vorstellbar war, hat sie sich im Laufe ihres Studiums zunehmend mit ihrer Rolle als Studentin identifiziert: „Ich bin auch Studentin.“ (I2,36). In ihrem Übergang in die Universität nimmt sie das akademische Milieu auf Grund des akademischen Sprachgebrauchs bewusst wahr und erlebt diesen als anspruchsvoll:

„[...] ich war auch am Anfang ein bisschen verwirrt oder verloren, weil die Sprache ist auch ein bisschen anders oder ein bisschen mehr anders jetzt, als wenn man jetzt in der Schule [...] den Unterricht besucht. Also, es ist schon eine sehr gehobene Sprache.“ (I2,54).

Anhand des folgenden Zitats wird deutlich, dass Elma den von ihr anfangs als herausfordernd beschriebene akademische Sprachgebrauch für sich adaptiert haben muss, da sie davon spricht, sich auf einem hohen „Niveau“ (I2,54) zu befinden. Der Prozess der Identitätsbildung als Studentin und der damit einhergehende Wandel ihrer Selbstwahrnehmung lassen sich auf eine Transformation ihres Habitus zurückführen. Zentral ist bei Elma, dass sie diesen nicht als tiefgreifenden Prozess beschreibt, da sie für sich keine grundlegenden Veränderungen wahrnimmt und ihren Bildungsaufstieg als Normalität verortet.

Anpassung als individuelle Verantwortung

Der habituelle Veränderungsprozess von Rania (I7) vollzieht sich als ein subtiler Mechanismus. Seit ihrem Übergang in die Universität kann Rania keine „drastische Veränderung“ (I7,30) für sich feststellen. Dennoch habe das Studium durch die Wissenserweiterung für sie zu einer Veränderung ihrer Person beigetragen (I7,36). Vor dem Hintergrund ihres neugewonnenen Wissens könne sie eine Perspektiverweiterung und Veränderung ihrer Denkweisen an sich feststellen (I7,38). Die veränderten Denk- und Handlungsweisen nehme sie insbesondere vor dem Hintergrund ihres professionellen Handelns in Hinblick auf komplexe pädagogische Phänomene wahr:

„Aber trotzdem habe ich das [...] Gefühl, dass das da einen Einfluss hat, [...] dass ich da nicht wirklich einseitig bin, nicht oberflächlich bin, sondern eher tiefgründiger alles beobachten kann und auch dementsprechend handle.“ (I7,40).

Auffällig ist, dass Rania (I7) ähnlich wie Elma (I2) zwar von Veränderungen ihres Denkens berichtet, ohne diese jedoch konkret zu benennen (I7,38). Deutlich wird das insbesondere anhand des Zugehörigkeitsgefühls zur Universität, das Rania schildert. Sie berichtet von ihren anfänglichen „Bedenken“ (I7,48), im Studium

Diskriminierungserfahrungen auf Grund ihrer kulturellen Herkunft und ihrer Religionszugehörigkeit zu machen (I7,48). Folgende Zitate belegen Assimilations- und habituelle Anpassungsprozesse, die anhand ihrer sozialen Integration in das akademische Umfeld sichtbar werden:

„[...] ich denke, das kommt darauf an, wie man sich als erstes Mal vorstellt, präsentiert und wie man dann mit allen in der Gruppe in der Universität dann ins Gespräch kommt. Also das liegt, glaube ich, an mir selbst, wie ich das eben schaffe oder nicht schaffe.“ (I7,46).

Esser (2024) beschreibt Akkulturation als die Übernahme von Dispositions- und Handlungsweisen einer bislang fremden Kultur, die sich im Prozess der Assimilation vollziehe und im Kontext der Migrationsforschung die kulturelle Angleichung an die Aufnahmegesellschaft bezeichne (ebd., S. 4). Der Prozess der Akkulturation reiche dabei bis hin zu einer Übernahme der Werte und Identifikation mit der neuen Kultur (ebd., S. 5). Dieser dynamische Prozess weist eine Nähe zur Habitustransformation auf, da neues Wissen und Handlungsstrategien „erlernt“ werden. Rania versucht durch Anpassung ihres Habitus und Assimilationsprozesse Teil der Gruppe und des akademischen Umfelds zu werden, was den Wunsch nach Akzeptanz und Anerkennung beschreibt. Die Prozesse habitueller Anpassung und Aneignung heben im Anschluss an Brehm und Petrik (2022) die Relevanz von Anrufungs- und Adressierungsgeschehen hervor (ebd., S. 130), indem das Zugehörigkeitsgefühl zum akademischen Milieu für die Studierende maßgeblich von Anerkennung geprägt ist, offenbaren jedoch zeitgleich zugrundeliegende Differenzenerfahrungen, im akademischen Umfeld als *anders* wahrgenommen zu werden. Dieser Wunsch nach Zugehörigkeit deckt sich mit den Erfahrungen von Jemina (I1,10). Anhand des folgenden Zitats werden die Anpassungsstrategien von Rania (I7) deutlich, durch die sie ihr Differenzenerleben als migrantische Studierende aus einem nicht-akademischen Elternhaus beeinflussen kann: „[...]“, wenn man das am Anfang wirklich in den Griff nimmt und sich schön präsentiert, ist es dann gar nicht der Fall, dass sowas überhaupt vorkommt.“ (I7,48). Rantias Formulierungen *es zu schaffen* oder *nicht zu schaffen* (I7,46) oder ihr Verhalten „in den Griff“ (I7,48) zu bekommen, deuten darauf hin, dass der Übergang in die Universität von Assimilations- und Akkulturationsprozessen begleitet wird, die sowohl auf ihre soziale als auch auf ihre kulturelle Herkunft

zurückzuführen sind. Anschließend an Schröer et al. (2013) wird deutlich, dass Übergänge im Bildungssystem zwar eine standardisierte Anforderung darstellen, diese kollektiven Übergänge jedoch individuell und subjektiv verarbeitet würden, was sich anhand der habituellen Anpassungsprozesse von Rania zeigt.

Die Ergebnisse veranschaulichen, dass die Studierenden Elma (I2) und Rania (I7) im Übergang in das hochschulische Bildungssystem habituelle Veränderungsprozesse durchlaufen, diese aber von ihnen als weniger tiefgreifend erlebt werden als von Studierenden, die moderaten oder starke habituellen Veränderungsprozessen zugeordnet werden können. Beide Studierende (I2, I7) erleben subtile Anpassungen, die sich in ihrer Selbstwahrnehmung, ihrer Denkweise und sozialen Integration in das akademische Umfeld widerspiegeln. Elma, die im Interview zwar eine Auseinandersetzung mit dem System der Universität beschreibt, verortet ihren Bildungsaufstieg für sich als Normalität, der keine außergewöhnliche Form der Anerkennung oder eine Distanzierung zu ihrer Herkunftsfamilie hervorruft. Dass sie als Erste in ihrer Familie studiert, scheint für sie selbstverständlich zu sein. Allerdings deuten die Interviewausschnitte darauf hin, dass sie im Übergang in die Universität habituelle Anpassungsprozesse durchlaufen sein muss, die es ihr ermöglichen, sich in dieser neuen Umgebung zurechtzufinden - auch wenn sie diese nicht direkt benennt. Dieser Prozess der Selbstpositionierung innerhalb des akademischen Feldes verweist auf eine Identitätskonstruktion, die zwar Veränderungen in ihrer Selbstwahrnehmung erkennen lässt, für sie aber keine grundlegende Veränderung darstellt. Ähnliche Muster finden sich bei der Studierenden Rania, die ebenfalls von Veränderungen ihrer Denkweisen spricht, ohne diese konkret zu benennen, obwohl sie Prozesse der habituellen Anpassung beschreibt. Die subtilen habituellen Veränderungsprozesse beziehen sich insbesondere auf die Anpassung an die Strukturen des hochschulischen Bildungssystems und die Entwicklung eines erweiternden Denkens, ohne dass damit eine tiefgreifende Distanzierung zur Herkunftsfamilie einhergeht. Auch wenn die Studierenden Elma und Rania die erlebte Veränderung für sich als weniger tiefgreifend einordnen, verdeutlichen beide Veränderungsprozesse, dass die Transformation eher subtil und als weniger konfliktreich beschrieben werden und die Studierenden im Vergleich zu Studierenden, die einen moderaten oder starken Veränderungsprozess durchlaufen, keine Distanzierung zu ihrer Herkunftsfamilie beschreiben. Da sich innerhalb der subtilen habituellen Veränderungsprozesse Assimilations- und

Akkulturationsprozesse abzeichnen, kann die Rolle von Anpassungs- und Bewältigungsstrategien in den jeweiligen Sozialisationskontexten einen Ausgangspunkt für anschließende Forschungen darstellen, um habituelle Veränderungsprozesse „First-Generation-Students“ im Kontext der Migrationsforschung zu untersuchen.

9. Ergebnisdiskussion

In der Masterarbeit wurden die habituellen Veränderungsprozesse von „First-Generation-Students“ der Bildungswissenschaft der Universität Wien im Übergang in das hochschulische Bildungssystem untersucht. Die Untersuchung erfolgte anhand der theoretischen Konzeptionierung des Habitus-Konzepts von Bourdieu und dessen Transformation innerhalb des Bildungsübergangs und des vollzogenen Bildungsaufstiegs. Die vorliegenden Ergebnisse, die durch die qualitative Forschung gewonnen werden konnten, sollen im Folgenden vor dem Hintergrund der theoretischen Überlegungen diskutiert werden, um einen Anschluss an theoretisches Wissen zu schaffen und Forschungsbedarf für daran anschließende Forschungen abzuleiten. Die folgende Tabelle bietet eine zusammenfassende Übersicht der Forschungsergebnisse und der Typisierungsdimensionen von habituellen Veränderungsprozessen der „First-Generation-Students“:

Starker Veränderungsprozess	<ul style="list-style-type: none"> Aufwachsen zwischen zwei Kulturen 	Schwieriger Übergang	Kamyar (I3) Jemina (I1)
	<ul style="list-style-type: none"> „Zwischen den Welten“ 	Schleichender Übergang	Johanna (I5)
Moderater Veränderungsprozess	<ul style="list-style-type: none"> Überlegenheitsgefühl als Entfremdungsprozess 	Reibungsloser Übergang	Anica (I8)
	<ul style="list-style-type: none"> „Der typische Student“ 	Reibungsloser Übergang	Tom (I4)
	<ul style="list-style-type: none"> Abgrenzung zur Herkunftsfamilie 	Schwieriger Übergang	Laura (I6)
Subtiler Veränderungsprozess	<ul style="list-style-type: none"> „Ich bin auch Studentin“ 	Reibungsloser Übergang	Elma (I2)
	<ul style="list-style-type: none"> Anpassung als individuelle Verantwortung 	Reibungsloser Übergang	Rania (I7)

Abbildung 7: Ergebnisdarstellung

Die Ergebnisdarstellung der vorliegenden Masterarbeit zeigt, dass die „First-Generation-Students“ der Bildungswissenschaft in ihrem Bildungsübergang an die Universität Wien unterschiedliche Ausprägungen und Formen habitueller Veränderungsprozesse durchlaufen. Zudem wurde der Übergang in das hochschulische Bildungssystem abhängig von den biografischen Erfahrungen, dem vorhandenen sozialen, kulturellen und ökonomischen Kapital und den sich daraus ergebenden Integrationsmöglichkeiten in das akademische Umfeld individuell erlebt. Innerhalb der geschilderten habituellen Transformationen und der Übergangserfahrungen ließen sich überschneidende Muster, Strategien und Formen der Transformation finden, die durch die jeweiligen Typisierungsdimensionen abgebildet werden (Abbildung 7).

Ausgehend von dem Habitus der Herkunftsfamilie konnte festgestellt werden, dass habituelle Transformationsprozesse in einer unterschiedlichen Intensität durchlaufen und erlebt und in vielen Fällen als Differenzerfahrungen sowie als eine Distanzierung zur Herkunftsfamilie beschrieben werden, innerhalb derer sich wiederum weitere Abweichungen finden lassen. So erlebten einige der Studierenden Diskrepanzen zwischen dem familialen, kulturellen und hochschulischen Erfahrungsraum (I1, I3, I5). Dabei spielte die Erwartungshaltung der Eltern sowie die elterlichen Bildungsaspirationen und die darin verankerten kulturellen Normen eine tragende Rolle, wie die Studierenden den Übergang in das hochschulische Bildungssystem und ihre habituellen Veränderungsprozesse vor dem Hintergrund ihres Bildungsaufstiegs erlebten. Demnach konnten habituelle Veränderungsmuster identifiziert werden, in denen in einem fortlaufenden Prozess habitueller Transformation *zwischen zwei Welten* (I5) oder *zwischen zwei Kulturen* (I1, I3) navigiert wird und sich darin unterschiedliche Strategien im Umgang mit den erlebten Anforderungen im Übergang in die Universität abzeichnen. Andere habituelle Veränderungsprozesse sind gekennzeichnet durch identitätsbildende Prozesse, in denen eine Identifikation mit dem akademischen Umfeld stattfindet, ohne dass eine weitreichende Distanzierung zur Herkunftsfamilie damit einhergeht und innerhalb denen die Habitustransformation als weniger als tiefgreifend beschrieben wird (I8, I4, I6). Darüber hinaus konnten habituelle Veränderungsprozesse identifiziert werden, die für die „First-Generation-Students“ nicht als solche in Erscheinung treten und der Habitus als weitgehend unverändert erlebt wird, obwohl gleichzeitig Anpassungs- und Transformationsprozesse geschildert werden (I2, I7).

Die Untersuchung zeigt, dass soziale Kontakte im universitären Umfeld beim Übergang in das hochschulische Bildungssystem relevant erscheinen, da sie für viele Studierende Orientierung boten und die soziale Integration im akademischen Feld erleichterten. In Übereinstimmung mit den Ergebnissen von Ivemark und Ambrose (2021, S. 198) konnten herkunftsbedingten Ressourcen wie familiäre Ressourcen, Bildungserfahrungen oder das Vorhandensein von Peer-Gruppen als ausschlaggebende Faktoren für die erlebte Passung des Habitus anhand der Untersuchung sichtbar werden. Die von Krawietz et al. (2013) benannte Weitergabe von organisationalem und akademischem Wissen erscheint darüber hinaus relevant für die Orientierung im akademischen Umfeld (ebd., S. 652). Institutionelle Unterstützungsangebote wie die Studieneingangs-Orientierungsphase (STEOP) an der Universität Wien wurden in einigen Fällen benannt, die den Studierenden dabei halfen, den Anforderungen des akademischen Umfelds gerecht zu werden. Dies verdeutlicht, dass sowohl soziale und institutionelle Vernetzung als auch unterstützende Ressourcen den Übergang in das hochschulische Bildungssystem beeinflussen.

Neben den Übergangserfahrungen wird anhand der vorliegenden Forschungsergebnisse deutlich, dass habituelle Veränderungsprozesse nicht einheitlich verlaufen. Dies betont somit die Relevanz, Habitustransformation nicht als starres Konzept zu begreifen, sondern diese als dynamischen Prozess zu betrachten, die unterschiedliche Entwicklungsmöglichkeiten eröffnen: Als ein zentrales Merkmal *starker habitueller Veränderungen* konnte die zunehmende emotionale und kulturelle Distanzierung von der Herkunftsfamilie identifiziert werden, die Anschluss findet zu El-Mafaalanis (2012) Untersuchungen zu migrations- und einheimischentypischen Transformationsprozessen. Wie auch in weiteren Studien, die aus einer habitustheoretischen Perspektive Bildungsaufstiege von Studierenden aus nicht-akademischen Elternhäusern untersuchten, wurde in der vorliegenden Studie teilweise von Passungsproblemen zwischen dem Herkunftsmilieu und dem akademischen Feld sowie von dem Erleben von Fremdheit berichtet (I1, I3, I5, I8, I4, I6).

Zurückführend auf El-Mafaalani (2012) kann durch die vorliegende Forschung bestätigt werden, dass sich Unterschiede hinsichtlich der habituellen Distanz zwischen migrantischen und nicht-migrantischen Bildungsaufsteiger*innen finden lassen (Kapitel 8.1.4), indem sich die „First-Generation-Students“ mit Migrationshintergrund innerhalb der habituellen Transformationsprozesse mit der Verarbeitung der

Sphärendiskrepanz konfrontiert sehen (ebd., S. 321). An dieser Stelle soll darauf hingewiesen werden, dass eine zu starke Fokussierung auf Passungsprobleme und Fremdheitserfahrungen in Zusammenhang mit habituellen Veränderungen in Bildungsübergängen dazu führen kann, weitere mögliche Erlebensmuster und Handlungsstrategien aus dem Blick zu verlieren. Die „First-Generation-Students“ berichteten im Kontext ihres Bildungsaufstiegs darüber hinaus, von zunehmendem Reflexionsvermögen und dazugewonnenem Wissen als Ermächtigung, strukturelle Ungleichheit und Diskriminierung zu benennen oder erlebten ihren Bildungsaufstieg als Bereicherung und Selbstermächtigung.

Im *moderaten Veränderungsprozess* erwies sich die Übernahme von Vorbildfunktionen als „First-Generation-Student“ als zentral, innerhalb der die auf den Bildungsaufstieg zurückzuführende innerfamiliäre Bearbeitung und intergenerationale Unterstützung deutlich wird. Zurückführend auf die Forschung von Hermes et al. (2023) wurden Differenzenerfahrungen sichtbar, die sich als ein „Prozess der Bewährung“ (ebd., S. 426) im Familiensystem verdeutlichten. In der vorliegenden Studie zeigte sich die habituelle Veränderung in Form eines Spannungsverhältnisses zwischen erfolgreicher Bewährung im universitären Bildungssystem und den familialen Bildungsorientierungen ihrer Herkunftsfamilie (I6, I8). Im Gegensatz zu oftmals attestierten Passungsproblemen im akademischen Feld zeichnen sich die habituellen Passungsprobleme, die durch ihren Bildungsaufstieg hervorgerufen werden, vielmehr in der Beziehung zu ihrer Herkunftsfamilie als im akademischen Feld ab. Innerhalb des moderaten Veränderungsprozesses lässt sich eine Distanzierung zur Herkunftsfamilie feststellen, die sich jedoch nur teilweise vollzieht (I4, I6, I8). Es wird ersichtlich, dass ökonomisches und kulturelles Kapital im Sinne Bourdieus den Bildungsübergang zwar erleichtern und zu einer erhöhten habituellen Passung zwischen Herkunftshabitus und akademischen Feld beitragen können, vielmehr scheinen jedoch die im Milieu erworbenen Dispositions- und Sinnstrukturen (Grundmann 2003, S. 28f.) ausschlaggebend dafür zu sein, *wie und in welcher Intensität* die habituellen Veränderungsprozesse erlebt werden.

Die habituellen Veränderungsprozesse, die sich als *subtile Transformationsprozesse* beschreiben lassen, erweisen sich als *Sonderfälle* der vorliegenden empirischen Untersuchung habitueller Veränderungsprozesse von „First-Generation-Students“, da sie Abweichungen zu den bisherigen empirischen Untersuchungen darstellen. Anders als die anderen Studierenden, die über ihre habituellen Veränderungsprozesse

reflektieren und diese in unterschiedlichen Formen benennen, werden diese eher indirekt beschrieben (I2, I7). Die Forschungsergebnisse zeigen, dass insbesondere die Studierenden, die eine starke oder moderate habituelle Veränderung durchliefen, die Entwicklung eines kritischen Denkens, die Erweiterung ihres Reflexionsvermögens und eine Distanzierung zu ihrer Herkunftsfamilie im Kontext ihres Bildungsaufstiegs beschrieben wurde.

Die vorliegenden Ergebnisse verdeutlichen neben den unterschiedlichen Ausprägungen von habituellen Transformationsprozessen im Übergang in das hochschulische Bildungssystem von „First-Generation-Students“ der Bildungswissenschaft an der Universität Wien auch deren Übergangserfahrungen. Ein zentrales unerwartetes Ergebnis wird anhand der Fälle sichtbar, in denen der Übergang in die Universität als *reibungslos* beschrieben wird (I2, I4, I7, I8), da dieser in der Literatur als Lebensphase beschrieben wird, die mit Herausforderungen einhergehe (Pietsch 2017, S. 277ff.; Tillmann 2013, S. 23, Van Gennep 1999, S. 14f.). Bei „First-Generation-Students“, die diesen Prozess als leicht empfunden haben, lassen sich dennoch Schilderungen von Differenzenerfahrungen finden, die in Zusammenhang mit habituellen Veränderungen in ihrem Bildungsübergang stehen. Dieses Paradox verweist auf einen Widerspruch zwischen subjektiver Wahrnehmung der Studierenden und den erlebten Anpassungsprozessen und habituellen Veränderungen.

Die vorliegende Untersuchung hat gezeigt, dass habituelle Veränderungsprozesse schwer nachzuzeichnen bleiben, da sie sich nicht nur vor dem Hintergrund ihrer habituellen Prägung, sondern auch in ihren unterschiedlichen Anpassungsstrategien manifestieren. Die *subtilen habituellen Veränderungsprozesse* verweisen auf weiterführende Fragen zur Identitätsentwicklung im universitären Raum, die über den Rahmen der Masterarbeit hinausgehen. Darüber hinaus eröffnen sich Fragen hinsichtlich innerfamiliärer wechselseitiger Anpassungsprozesse, die sich in Folge von habituellen Veränderungsprozessen von Bildungsaufsteiger*innen vollziehen.

Anhand der Ergebnisse zeigt sich, dass Habitustransformation nicht als starre Kategorien verstanden werden sollten, sondern vielmehr als Möglichkeitsfelder, wie sie im Konzept des Habitus beschrieben werden. Hier lassen sich Parallelen zu sozialwissenschaftlichen Überlegungen finden, die zwar ähnliche Beschreibungen liefern, jedoch andere Schwerpunkte setzen: Demnach wird in der Identitätsforschung zunehmend diskutiert, ob stark konzeptualisierte Identitätskategorien, etwa im Kontext

von Migration, der komplexen Realität von Individuen gerecht werden, da sie häufig ein Entweder-oder-Denken zwischen Integration in die Aufnahmegesellschaft und Zugehörigkeit zum Herkunftsmilieu nahelegen (Cerchiaro et al. 2022, S. 109f.). Ähnlich scheinen auch im Habitus Spannungen zwischen Herkunftsfamilie und dem akademischen Umfeld zu existieren, was die Frage aufwirft, ob nicht unterschiedliche Habitusmuster und Anpassungsstrategien parallel nebeneinanderstehen können. Dieses Spannungsfeld wird bereits in der amerikanischen Forschung durch das Konzept des *racial passing* aufgegriffen, das die Fähigkeit beschreibt, sich kontextabhängig anzupassen und somit in verschiedenen sozialen Räumen zu agieren (Harper 1998, S. 381ff.; Lawrence 2015, S. 8f.).

Zusammenfassend zeigen die Ergebnisse, dass habituelle Veränderungsprozesse von „First-Generation-Students“, die in Übergängen in das hochschulische Bildungssystem stattfinden, von subtilen bis hin zu deutlichen Transformationen reichen und sich die Ausprägungen dieser Prozesse weder kausal auf die Übergangserfahrung noch auf die habituelle Prägung zurückführen lässt, sondern es einer umfassenden Betrachtung und Analyse bedarf. Die Ergebnisse verdeutlichen, dass die habituellen Veränderungsprozesse im Übergang in das hochschulische Bildungssystem aus einem komplexen Zusammenspiel individueller Übergangserfahrungen, habitueller Prägung und weiteren sozialen und institutionellen Einflüssen resultieren und bieten Anschlussmöglichkeiten für weitere Forschung.

10. Fazit

Die Masterarbeit verfolgte das Ziel, die habituellen Veränderungsprozesse von „First-Generation-Students“ der Bildungswissenschaft an der Universität Wien in Bildungsübergängen in das hochschulische Bildungssystem zu analysieren und den Einfluss der sozialen Herkunft auf ihre Bildungsentscheidung und ihren Bildungsaufstieg zu untersuchen. Der Anspruch der vorliegenden Studie war es daher, habituelle Veränderungsprozesse von Studierenden aus nicht-akademischen Elternhäusern im Kontext ihres Bildungsaufstiegs zu untersuchen und diese dabei nicht eindimensional zu betrachten, sondern Nuancen und Unterschiede in den Transformationsprozessen von Bildungsaufsteiger*innen aufzuzeigen. Aus diesen empirischen Mustern lassen sich weiterführende theoretische und empirische

Fragestellungen ableiten, die das Ziel verfolgen, ein besseres Verständnis für die unterschiedlichen Prozesse habituellen Veränderungsprozesse zu erlangen. Diese sollen im Folgenden angeführt werden:

Insbesondere die Feststellung *subtiler habituellen Veränderungsprozesse*, in denen die Habitustransformation nicht als solche wahrgenommen oder beschrieben wird, erscheinen bemerkenswert, da das bourdieusche Konzept des Habitus gerade in den Bildungswissenschaften theoretisch verankert zu sein scheint. Angesichts der zentralen Bedeutung von Bourdieus Konzepten in diesem Fachbereich könnte ein höheres Maß an Bewusstsein und Reflexionsfähigkeit über habituelle Strukturen und Veränderungen erwartbar sein. Dies eröffnet die weiterführende Frage, ob und wie sich die Artikulation des eigenen Erlebens von Habitus und habituellen Veränderungsprozessen bei „First-Generation-Students“ in anderen Disziplinen unterscheidet.

Durch die theoretische Konzeptionierung von Übergängen und Habitus und dessen Transformation wird deutlich, dass eine enge Verbindung zwischen den Begriffen *Übergang* und *Transformation* besteht, die insbesondere im Kontext von Veränderungsprozessen deutlich wird. Diese Nähe verweist auf Parallelen zu anderen Disziplinen, wie etwa der Anthropologie, in der das Konzept der Übergangsriten von Van Gennep (1999), das den Verlauf von Übergängen in Phasen beschreibt, als tragend erscheint. Interessanterweise finden sich in der Beschreibung der Habitustransformation Momente, die an die von Van Gennep (1999) formulierten Phasen erinnern, in denen der Habitus Anpassungsleistungen vollbringt. Die von Van Gennep (1999) beschriebene soziale Praxis der Gestaltung von Übergängen im Lebenslauf erinnert zudem an die Identitätsbildung bei Erikson (1992) oder an die Akkulturationsprozesse bei Berry (1997). Diese Parallele wirft die Frage auf, ob es Anknüpfungspunkte zwischen unterschiedlichen disziplinären Perspektiven geben könnte, indem beide Perspektiven ein ähnliches Phänomen aus unterschiedlichen theoretischen und methodologischen Blickwinkeln beschreiben.

Die vorliegende Studie hat untersucht, wie sich habituelle Veränderungsprozesse von „First-Generation-Students“ der Bildungswissenschaft an der Universität Wien im Übergang in das hochschulische Bildungssystem vollziehen. Übergänge und Habitustransformationen stellen tiefgreifende und dynamische Prozesse dar, die sich über einen langen Zeitraum erstrecken können und kontinuierlicher Anpassung und

Entwicklung unterliegen. Vor dem Hintergrund forschungstheoretischer Überlegungen erscheint der von Bourdieu angeführte Faktor von „Zeit“ (Bourdieu 1992, S. 59) als ein zentraler Aspekt der vorliegenden Untersuchung, der sowohl als Limitation der aktuellen Forschung als auch als Ansatzpunkt für zukünftige Studien betrachtet werden muss. Da es sich in der vorliegenden Studie um eine Momentaufnahme handelt, konnten zwar reflexive Einsichten gewonnen werden, diese bleiben jedoch auf den aktuellen Stand der habituellen Transformation beschränkt. Die Auswirkung von habituellen Transformationsprozessen kann somit höchstens in Ansätzen skizziert werden. Um ein vollständigeres Bild zu erhalten, wäre es die Aufgabe zukünftiger Forschung, Studien zu konzipieren, die den langfristigen Verlauf von Habitustransformation in den Blick nehmen, um zu untersuchen, wie sich durch das Studium angestoßene Milieuveränderungen und damit einhergehende habituelle Transformationen langfristig auswirken.

Zuletzt basiert das Erkenntnisinteresse dieser Studie auf einer positiven Konnotation akademischer Bildungswege, was sich sowohl in der Wahrnehmung der Studierenden, die den Bildungsaufstieg als erstrebenswert beschreiben, als auch in der wissenschaftlichen Forschungsperspektive selbst widerspiegelt. Diese wird sichtbar, da Fragestellungen und Forschungsansätze oft aus Perspektiven entwickelt werden, die stark mit den Werten und Normen des akademischen Milieus verknüpft sind. Ein ähnliches Phänomen lässt sich in der Identitätsforschung der Migrationsforschung beobachten, in der das Milieu der Aufnahmegesellschaft häufig als durchweg erstrebenswert betrachtet wird (Song 2021, S. 935ff.). Die Anpassung marginalisierter Personen an das System der Universität kann kritisch betrachtet werden, da sich österreichische Universitäten und Hochschulen verpflichten, Maßnahmen zu entwickeln, um zum Abbau struktureller Barrieren beizutragen, während strukturelle Barrieren oftmals bestehen bleiben. Vor dem Hintergrund globaler Ungerechtigkeiten, des zunehmenden Rechtsrucks in Österreich, Europa und weltweit verschärfen sich prekäre Studienbedingungen, Leistungsanforderungen und Zugangsvoraussetzungen zu tertiärer Bildung und können den Prozess habitueller Veränderungsprozesse zusätzlich beeinflussen, indem der Anpassungsdruck an ein normiertes akademisches System steigt und gleichzeitig soziale und kulturelle Unterschiede bei bildungspolitischen Entscheidungen in einer westlich-patriarchalen Dominanzkultur weniger berücksichtigt werden könnten.

Literaturverzeichnis

- Altendorf, H., Bäcker, G., Broda, M., Hofemann, K. (1978). *Arbeiterkinder an den Hochschulen. Soziale Selektion, materielle Lage, Ausbildungsförderung*. Köln: EVA.
- Berry, J. W. (1997). Immigration, Acculturation, and Adaptation. In: *Applied Psychology*, 46(1), S. 5–34.
- Bortz, J., Döring, N. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5. Auflage). Berlin Heidelberg: Springer.
- Boudon, R. (1974). *Education, Opportunity, and Social Inequality*. New York: Wiley.
- Bourdieu, P., Passeron, J.-C. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit: Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs* (1. Auflage). Stuttgart: Klett.
- Bourdieu, P. (1979). *Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabyliischen Gesellschaft* (1. Auflage). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1987). *Sozialer Sinn: Kritik der theoretischen Vernunft* (1. Auflage). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1991). *Sozialer Raum und "Klassen". Leçon sur la leçon. Zwei Vorlesungen* (2. Auflage). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1992). Ökonomisches Kapital – Kulturelles Kapital – Soziales Kapital. In: Steinrück, M., (Hrsg.): *Die verborgenen Mechanismen der Macht. Schriften zu Politik & Kultur*. Hamburg: VSA-Verlag, S. 49-79.
- Bourdieu, P. (2016). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. (25. Auflage). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Brehm, A., Petrik, F. (2022). „Bleib, wie du bist, auch wenn sie sagen, dass du nichts bist!“ – Methodologische Überlegungen zu Anrufungen, Aneignungen und Transformationen im Kontext von akademischem Habitus. In: Bremer, H., Lange-Vester, A. (Hrsg.): *Entwicklungen im Feld der Hochschule: grundlegende Perspektiven, Steuerungen, Übergänge und Ungleichheiten* (1. Auflage). Weinheim Basel: Beltz Juventa, S. 123-166.

- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2023). *Internationale Standardklassifikation des Bildungswesens*. URL: <https://www.datenportal.bmbf.de/portal/en/G294.html> (letzter Zugriff: 16. Januar 2025).
- Buse, M. (2017). Übergänge in das hochschulische Bildungssystem- Transitionstheoretische Überlegungen zu den Herausforderungen für Studierende der ersten Generation. In: Grunau, J., Buse, M. (Hrsg.): *Wege ins Studium für First Generation Students: Theoretisch-konzeptionelle Bezüge und projektspezifische Erfahrungen* (1. Auflage). Detmold: Eusl, S. 69-84.
- Cerchiaro, F., Therrien, C., Le Gall, J., Geoffrion, K. (2022). Single, dual, beyond: Ethnic, racial and religious self-identification among mixed individuals raised in Christian-Muslim families in Italy. In: Le Gall, J., Therrien, C., Geoffrion, K. (Hrsg.): *Mixed Families in a Transnational World* (1. Auflage). New York: Routledge, S. 109-129.
- Dausien, B., Hackl, J. (2023). Einstieg in eine „fremde Welt“? Perspektiven der Biographieforschung und empirische Argumente zum Übergang in die Hochschule von „first-generation students“ der Bildungswissenschaft. In: *BIOS – Zeitschrift für Biographieforschung, Oral History und Lebensverlaufsanalysen*, Jg. 34 (2021), Heft 1, S. 42–69.
- El-Mafaalani, A. (2012). *BildungsaufsteigerInnen aus benachteiligten Milieus. Habitustransformation und soziale Mobilität bei Einheimischen und Türkeistämmigen*. Springer VS: Wiesbaden.
- El-Mafaalani, A. (2017). Sphärendiskrepanz und Erwartungsdilemma. Migrationsspezifische Ambivalenzen sozialer Mobilität. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 63 (2017) 6, S. 708-725.
- Engler, S. (2013). Habitus und sozialer Raum: Zur Nutzung der Konzepte Pierre Bourdieus in der Frauen- und Geschlechterforschung. In: Lenger, A., Schneikert, C., Schumacher, F. (Hrsg.): *Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus. Grundlagen, Zugänge, Forschungsperspektiven*. Wiesbaden: Springer VS, S. 247-260.

- Erikson, E. H. (1992). *Der vollständige Lebenszyklus* (2. Aufl.). Frankfurt am Main.
- Esser, H. (2024). Akkulturation. In: Kopp, J., Steinbach, A. (Hrsg.): *Grundbegriffe der Soziologie*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 3-7.
- Fischer, W., Kohli, M. (1987). Biografieforschung. In: Voges, W. (Hrsg.): *Methoden der Biographie- und Lebenslaufforschung*. Opladen: Leske + Budrich, S. 25-49.
- Gamper, M., Kupfer, A. (2024). *Klassismus* (1. Auflage). Bielefeld: transcript Verlag.
- Geißler, R. (2014). Bildungsexpansion und Wandel der Bildungschancen: Veränderungen im Zusammenhang von Bildungssystem und Sozialstruktur. In: Geißler, R., Meyer, T. (Hrsg.): *Die Sozialstruktur Deutschlands* (7. grundlegend überarbeitete Auflage). Wiesbaden: Springer VS, S. 333- 552.
- Giguère, B., Lalonde, R., Lou, E. (2010). *Living at the Crossroads of Cultural Worlds: The Experience of Normative Conflicts by Second Generation Immigrant Youth*. In: Social and Personality Psychology Compass, 2010-02, Vol.4 (1), S. 14-29.
- Grunau, J. (2017). ‚Typisch‘ First Generation Students? Habitustheoretische und empirische Annäherungen. In: Grunau, J., Buse, M. (Hrsg.): *Wege ins Studium für First Generation Students. Theoretisch-konzeptionelle Bezüge und projektspezifische Erfahrungen*. Detmold: Eusl., S. 33- 50.
- Grundmann, M. (2002). Sozialisation und die Genese von Handlungsbefähigung. In: Uhlenhorff, H., Azmitia, M. (Hrsg.): *Wege zum Selbst: soziale Herausforderungen für Kinder und Jugendliche*. Stuttgart: Lucius und Lucius, S. 37- 56.
- Grundmann, M. (2003). Milieuspezifische Bildungsstrategien in Familie und Gleichaltrigengruppe. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6(1), S. 25–45.
- Hauschildt, K., Gwosć, C., Schirmer, H., Menz, C. (2024). *Social and Economic Conditions of Student Life in Europe. Eurostudent 8 Synopsis of Indicators 2021-2024* (1. Auflage). Bielefeld: wbv Publikation.

- Hark, S., Hofbauer, J. (2023). *Die ungleiche Universität: Diversität, Exzellenz und Anti-Diskriminierung* (Deutsche Erstausgabe). Wien: Passagen Verlag.
- Harper, P. B. (1998). Passing for What? Racial Masquerade and the Demands of Upward Mobility. In: *Callaloo*, 21(2). Baltimore: Johns Hopkins University Press, S. 381–397.
- Hermes, M., Petzold-Rudolph, K., Lotze, M. (2023). Familiäre Bildungsorientierungen von First Generation Studierenden. In: *Zeitschrift für Bildungsforschung* 13(3), 1–19, S. 413- 431.
- Hilgemann, M. (2017). *Der Übergang vom Bachelor zum Master: Bildungsentscheidungen im Schnittpunkt von Gender und Fachkultur*. Leverkusen: Barbara Budrich.
- Hoffmann, S., Rundel, S. (2022). Verstehen wir uns schon oder interpretieren wir noch?: Zur Reflexion von Standortgebundenheit(en) in Forschungswerkstätten. In: Kondratjuk, M., Dörner, O., Tiefel, S., Ohlbrecht, H. (Hrsg.): *Qualitative Forschung auf dem Prüfstand: Beiträge zur Professionalisierung qualitativ-empirischer Forschung in den Sozial- und Bildungswissenschaften* (1. Auflage). Leverkusen: Barbara Budrich, S. 369–390.
- Ivemark, B., Ambrose, A. (2021). Habitus Adaptation and First-Generation University Students' Adjustment to Higher Education: A Life Course Perspective. In: *Sociology of Education*, 94(3), S. 191–207.
- Janning, F. (1991). *Pierre Bourdieus Theorie der Praxis. Analyse und Kritik der konzeptionellen Grundlegung einer praxeologischen Soziologie*. Opladen: Westdt. Verlag.
- Kelle, U., Kluge, S. (2010). *Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung*. (2., überarbeitete Auflage). Wiesbaden: VS Verlag.
- Krais, B., Gebauer, G. (2014). *Habitus*. (6. Auflage). Bielefeld: transcript Verlag.
- Krawietz, J., Raithelhuber, E., Roman, N. (2013). Übergänge in der Hochschule. In: Schröer, W., Stauber, B., Walther, A., Böhnisch, L., Lenz, K. (Hrsg.): *Handbuch Übergänge*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 651-687.

- Koller, H. (2008). Sozialisation als pädagogischer Grundbegriff. In: Mertens, G., Frost, U., Böhm, W., Ladenthin, V. (Hrsg.): *Handbuch der Erziehungswissenschaft. 1. Grundlagen, Allgemeine Erziehungswissenschaft*. Paderborn u.a.: Schöningh, S. 343-357.
- Lange-Vester, A. (2007). Neue Bildungsmilieus an den Universitäten. Das Beispiel der Studierenden in den Sozialwissenschaften. In: *Gesellschaft – Wirtschaft – Politik (GWP)* (Heft 1), S. 75-88.
- Lange-Vester, A. (2016). Soziale Milieus und BildungsaufsteigerInnen im Hochschulstudium. In: Lange-Vester, A., Sander, T. (Hrsg.): *Soziale Ungleichheiten, Milieus und Habitus im Hochschulstudium* (1. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa, S. 143-161.
- Lawrence, C.R. (2015). *Passing and Trespassing in the Academy: on Whiteness as Property and Racial Performance as Political Speech*, 31 Harvard Journal on Racial & Ethnic Justice 7, S. 7-30.
- Lenger, A., Schneikert, C., Schumacher, F. (2013). Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus. Grundlagen, Zugänge, Forschungsperspektiven. In: Lenger, A., Schneikert, C., Schumacher, F. (Hrsg.): *Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus. Grundlagen, Zugänge, Forschungsperspektiven*. Springer VS: Wiesbaden, S. 13-41.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. (11., aktualisierte und überarbeitete Auflage). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Miethe, I. (2017). Der Mythos von der Fremdheit der Bildungsaufsteiger_innen im Hochschulsystem. Ein empirisch begründetes Plädoyer für eine Verschiebung der Forschungsperspektive. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 63 (2017) 6, S. 686-707.
- Müller, W., Pollak, R. (2008). Weshalb gibt es so wenige Arbeiterkinder in Deutschlands Universitäten? In: Becker, R. (Hrsg.): *Bildung als Privileg: Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit* (3. Auflage). Wiesbaden: Springer VS, S. 305- 346.
- Pietsch, V. (2017). Das Selbst im Wandel: Persönlichkeitsveränderung zwischen Desintegration und Zugehörigkeit an Universitäten. In: Pfaff-Czarnecka, J.

- (Hrsg.): *Das soziale Leben der Universität: Studentischer Alltag zwischen Selbstfindung und Fremdbestimmung*. Bielefeld: Transcript Verlag, S. 269–294.
- Przyborski, A., Wohlrab-Sahr, M. (2021). *Qualitative Sozialforschung: ein Arbeitsbuch* (5., überarbeitete und erweiterte Auflage). Oldenbourg: De Gruyter.
- Rehbein, B., Saalman, G. (2014). Habitus (*habitus*). In: Fröhlich, G., Rehbein, B. (Hrsg.): *Bourdieu-Handbuch Leben - Werk – Wirkung*. Stuttgart: Verlag J.B. Metzler, S. 110- 118.
- Riegel, C. (2013). Intersektionalität als Analyseperspektive für die Übergangsforschung. In: Schröer, W., Stauber, B., Walther, A., Böhnisch, L., Lenz, K. (2013). *Handbuch Übergänge*. Weinheim [u.a.]: Beltz Juventa, S. 1072- 1090.
- Ruoff, M. (2018). *Foucault-Lexikon: Entwicklung - Kernbegriffe - Zusammenhänge* (4., aktualisierte und erweiterte Auflage). Paderborn: Wilhelm Fink.
- Sauer, A. (2018). LSBTIQ-Lexikon. Grundständig überarbeitete Lizenzausgabe des Glossars des Netzwerkes Trans*Inter*Sektionalität. In: *Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn*. URL: <https://www.bpb.de/themen/gender-diversitaet/geschlechtliche-vielfalt-trans/500940/nicht-binaer/#footnote-target-1> (letzter Zugriff: 03.12.2024).
- Schmitt, L. (2010). *Bestellt und nicht abgeholt. Soziale Ungleichheit und Habitus-Struktur-Konflikte im Studium*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Schneider, S. (2011). Soziale Herkunft. In: Fuchs-Heinritz, W., Klimke, D., Lautmann, R., Rammstedt, O., Stäheli, U., Weischer, C., Wienold, H. (Hrsg.): *Lexikon zur Soziologie* (5. überarbeitete Auflage). Wiesbaden: VS Verlag, S. 276.
- Schröer, W., Stauber, B., Walther, A., Böhnisch, L., Lenz, K. (2013). *Handbuch Übergänge*. Weinheim [u.a.]: Beltz Juventa.
- Schwingel, M. (2018). *Pierre Bourdieu zur Einführung* (8., ergänzte Auflage). Hamburg: Junius Verlag GmbH.
- Song, M. (2021). Is there evidence of “whitening” for Asian/White multiracial people in Britain? In: *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 47(4), S. 934–950.

- Spiegler, T. (2015). *Erfolgreiche Bildungsaufstiege: Ressourcen und Bedingungen* (1. Auflage). Weinheim: Beltz Juventa.
- Staab, P., Vogel, B. (2014). Laufbahn (*trajectoire*). In: Fröhlich, G., Rehbein, B. (Hrsg.): *Bourdieu-Handbuch: Leben - Werk – Wirkung* (Sonderausgabe). Stuttgart: J. B. Metzler'sche Verlagsbuchhandlung & Carl Ernst Poeschel GmbH, S. 163-165.
- Statistik Austria (2024). *Bildung in Zahlen 2022/23. Schlüsselindikatoren und Analysen*. Bundesanstalt Statistik Österreich. Wien. URL: https://www.statistik.at/fileadmin/user_upload/BiZ-2022-23_Schlüsselindikatoren.pdf (letzter Zugriff: 21.01.2025).
- Suderland, M. (2014a). Sozialer Raum (*espace social*). In: Fröhlich, G., Rehbein, B. (Hrsg.): *Bourdieu-Handbuch: Leben - Werk – Wirkung* (Sonderausgabe). Stuttgart: J. B. Metzler'sche Verlagsbuchhandlung & Carl Ernst Poeschel GmbH, S. 219-225.
- Suderland, M. (2014b). Disposition (*disposition*). In: Fröhlich, G., Rehbein, B. (Hrsg.): *Bourdieu-Handbuch: Leben - Werk – Wirkung* (Sonderausgabe). Stuttgart: J. B. Metzler'sche Verlagsbuchhandlung & Carl Ernst Poeschel GmbH, S. 73-75.
- Suderland, M. (2014c). Hysteresis (*hystérésis*). In: Fröhlich, G., Rehbein, B. (Hrsg.): *Bourdieu-Handbuch: Leben - Werk – Wirkung* (Sonderausgabe). Stuttgart: J. B. Metzler'sche Verlagsbuchhandlung & Carl Ernst Poeschel GmbH, S. 127-129.
- Thiersch, S. (2020). Habitus, Bildung und Bewährung – Anfragen und Differenzierungen zum Konzept der kulturellen Passung von Familie und Schule aus subjekttheoretischer Perspektive. In: Hermes, M., Lotze, M. (Hrsg.): *Bildungsorientierungen: Theoretische Reflexionen und empirische Erkundungen* (1. Auflage 2020). Wiesbaden: Springer VS, S. 25-46.
- Tillmann, K-J. (2013). Die Bewältigung von Übergängen im Lebenslauf- eine biografische Perspektive. In: Bellenberg, G., Forell, M. (Hrsg.): *Bildungsübergänge gestalten: ein Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis*. Münster; New York; München; Berlin: Waxmann Verlag GmbH, S. 15- 31.

- Unger, M., Binder, D., Dibiasi, A., Engleder, J., Schubert, N., Terzieva, B., Thaler B., Zaussinger, S., Vlasta, Z. (2020). *Studierenden-Sozialerhebung 2019 – Kernbericht*. Institut für Höhere Studien. Wien. URL: <https://irihs.ihs.ac.at/id/eprint/5383/1/2020-ihs-report-unger-studierenden-sozialerhebung-2019.pdf>. (letzter Zugriff: 20.01.2025).
- Universität Wien (2022/06/29). *Präsentation Zwischenergebnisse des Projekts „Studienverläufe und Studienerfahrungen in der Bildungswissenschaft“*. Ergebnisse zur dritten Erhebungswelle WiSe 2021/22. Institut für Bildungswissenschaft. Wien. URL: <https://bildungswissenschaft.univie.ac.at/biographie-bildung-und-gesellschaft/forschung/stuve/> (letzter Zugriff: 08.11.2024).
- Van Gennep, A. (1999). *Übergangsriten (Les rites de passage)* (Studienausg.). Frankfurt/ Main; New York: Campus Verlag.
- Walther, A., Stauber, B. (2013). Übergänge im Lebenslauf. In: Schröer, W., Stauber, B., Walther, A., Böhnisch, L., Lenz, K. (Hrsg.): *Handbuch Übergänge*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 23- 43.
- Wanka, A., Rieger-Ladich, M., Stauber, B., Walther, A. (2020). Doing Transitions: Perspektiven und Ziele der reflexiven Übergangsforschung. In: Walther, A., Stauber, B., Rieger-Ladich, M., Wanka, A. (Hrsg.): *Reflexive Übergangsforschung: theoretische Grundlagen und methodologische Herausforderungen*. Berlin; Toronto: Barbara Budrich, Opladen, S. 11-36.
- Wildt, J. (2013). Übergang zwischen Schule und Hochschule- Entwicklungen, Schwierigkeiten und Gestaltungsansätze. In: Bellenberg, G., Forell, M. (Hrsg.): *Bildungsübergänge gestalten: ein Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis*. Münster; New York; München; Berlin: Waxmann Verlag GmbH, S. 275-282.
- Witzel, A., Reiter, H. (2022). *Das problemzentrierte Interview – eine praxisorientierte Einführung* (1. Auflage). Weinheim: Beltz Juventa.

Zucha, U., Engleder, J., Haag, N., Thaler, B., Unger, M., Zaussinger, S. (2024). *Studierenden Sozialerhebung 2023 – Kernbericht*. Institut für Höhere Studien. Wien. URL: <http://ww2.sozialerhebung.at/images/Berichte/Sola23/Studierenden-Sozialerhebung-2023---Kernbericht.pdf>. (letzter Zugriff: 20.01.2025).

Abkürzungsverzeichnis

AHS – Allgemeinbildende Höhere Schule

BAfEP – Bildungsanstalten für Elementarpädagogik

BHS – Berufsbildende Höhere Schule

BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (Deutschland)

BMBWF – Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Österreich)

Etc. – et cetera

I – Interview

IG Biwi – Institutsgruppe Bildungswissenschaft

IHS – Instituts für Höhere Studien

ISCED – International Standard Classification of Education

PZI – Problemzentriertes Interview

STEOP – Studieneingangs- Orientierungsphase

StuVe – Studienverläufe und Studienerfahrungen in der Bildungswissenschaft

WS – Wintersemester

VO – Vorlesung

z.B. – zum Beispiel

Abbildungen

Abbildung 1 - Das Erleben habituellem Veränderungsprozesse von „First-Generation-Students“ der Bildungswissenschaft an der Universität Wien

Abbildung 2: Modell des sozialen Raums

Abbildung 3: Ablaufmodell strukturierter Inhaltsanalyse (allgemein)

Abbildung 3.1: Ablaufmodell der typisierenden Strukturierung

Abbildung 4: Habitus der Herkunftsfamilie

Abbildung 5: Übergangserfahrungen

Abbildung 6: Muster der Veränderung

Abbildung 7: Ergebnisdarstellung

Anhang

1. Kurzfragebogen

2. Interviewleitfaden

3. Teilnehmer*inneninformation und Einwilligungserklärung

4. Flyer Interviewaufruf deutsch

4.1 Flyer Interviewaufruf englisch

5. Categoriesystem und Typisierungsdimensionen

1. Kurzfragebogen

Im Rahmen meiner Masterarbeit „Übergänge in das hochschulische Bildungssystem“ lade ich dich ein, deine Erfahrungen als „First-Generation-Student“ der Bildungswissenschaft an der Universität Wien beim Übergang an die Universität mit mir zu teilen. Ein besonderes Forschungsinteresse gilt dabei den habituellen Veränderungsprozessen.

Um die demographischen Daten aller Interviewteilnehmer*innen für die Auswertung der Daten in meiner Masterarbeit vornehmen zu können, bitte ich Dich folgenden Kurzfragebogen vor dem Interview auszufüllen:

1. Alter/Geburtsjahr:
2. Geschlechtsidentität:
3. Wohnort: (Umzug nach Wien?)
4. Bildungshintergrund der Familie
 - 4.1 Eltern:
 - 4.2 Geschwister:
5. Migrationshintergrund
 - 5.1 Eigener Geburtsort:
 - 5.2 Geburtsort der Eltern:
6. Studium Bildungswissenschaft, Universität Wien (Bachelor/Master, Semester):
 - 6.1 Alter zum Zeitpunkt des Studienbeginns:
 - 6.2 Mit welchem höchsten Abschluss hast du das reguläre Schulsystem verlassen? (AHS-Matura, BHS-Matura, BMS, Pflichtschulabschluss, Berufsschule/ Lehre, Abschluss einer ausländischen Schule, ...):
 - 6.3 Hast du vor deinem Studium der Bildungswissenschaft an der Universität Wien bereits ein anderes Studium studiert?
 - 6.4 Warst du vor deinem Studium der Bildungswissenschaft an der Universität Wien bereits berufstätig?
7. Berufstätigkeit: (wenn ja: Vollzeit/Teilzeit, Haupt- oder nebenberuflich?)
 - 7.1 Ist deine Berufstätigkeit notwendig zu deiner Existenzsicherung oder übst du deine Tätigkeit als Zuverdienst aus?

Bitte schicke den ausgefüllten Kurzfragebogen bis **10.07.2024** an eine der folgenden E-Mail-Adressen: paulin.hohmann@gmail.com oder a12141124@unet.univie.ac.at

2. Interviewleitfaden problemzentriertes Interview

Einleitung

- Begrüßung und Vorstellung der Interviewerin
- Vorstellung des Forschungsprojekts und des Interviewziels
- Erläuterung der Anonymität und Vertraulichkeit
- Einholung des Einverständnisses zur Audioaufzeichnung
- Kurze Einführung in den Ablauf des Interviews

Eröffnungsfrage

1. Erzähle mir bitte von deinem Weg zum Studium der Bildungswissenschaft an der Universität Wien. Was hat dich dazu bewegt, dieses Studium zu beginnen?

Hauptteil

A. Übergangserfahrungen

2. Wie hast du den Übergang von der Schule zur Universität erlebt?

- Was hast du nach dem Schulabschluss gemacht?
- Wie hast du den Übergang von der Schule in die Universität erlebt?
- Gab es besondere Herausforderungen oder Unterstützung?
 - Gab es bestimmte Momente oder Ereignisse, die dir besonders schwergefallen sind, die du als besonders herausfordernd empfunden haben oder an denen du gewachsen bist?
 - Gab es bestimmte Momente oder Ereignisse, die dir besonders leichtgefallen sind?

B. Soziale Herkunft und Bildungsentscheidungen

3. Was hat deine Entscheidung, Bildungswissenschaft an der Universität Wien zu studieren, beeinflusst?

- Gab es Personen, die dich dabei besonders unterstützt haben?
- Welche Rolle spielte deine Familie/ dein soziales Umfeld in dieser Entscheidung?
- Gab es akademische Vorbilder oder Unterstützung in deinem Umfeld?

C. Habitus und kulturelles Kapital

4. Wie bist du aufgewachsen? Welche Rolle hat Bildung in deiner Familie/ deinem sozialen Umfeld gespielt?

- Welche Ressourcen konntest du für dich mitnehmen?

5. Welche Erfahrungen in deiner frühen Kindheit haben deinen Bildungsweg besonders geprägt?

C. Habituelle Veränderungen

6. Hast du Veränderungen an dir selbst wahrgenommen, seitdem du mit deinem Studium begonnen hast?

- Haben sich deine Denk- und Handlungsmuster verändert?

7. Wie würdest du die Beziehung zu deiner Herkunftsfamilie und deinem sozialen Umfeld nach dem Übergang in die Universität beschreiben?

- Haben sich diese Beziehungen seit deinem Studienbeginn verändert?

C. Habitus und Übergangserfahrungen

8. Welche (der eben genannten) Faktoren haben dich in deinem Übergang in das hochschulische Bildungssystem unterstützt?

D. Zugehörigkeit, Passungsverhältnis, Fremdheit

9. Fühlst du dich an der Universität zugehörig?

- Wie erlebst du die soziale und akademische Integration an der Universität?
- Welche Faktoren tragen zu deinem Zugehörigkeitsgefühl bei oder behindern dieses?

E. Institutionelle Erfahrungen

10. Wie erlebst du das universitäre Umfeld?

- Fühlst du dich integriert und unterstützt?
- Wie erlebst du dich selbst in dem akademischen Umfeld als „First-Generation-Student“?

11. Welche institutionellen Strukturen oder Programme haben dir geholfen, dich an der Universität zurechtzufinden?

- Was hätte besser gemacht werden können?
- Wer oder was hat Ihnen geholfen, sich in das universitäre Umfeld einzufinden?
- Gab es spezifische Programme oder Angebote für „First-Generation-Students“?

F. Reflexion und Perspektiven

12. Wenn du auf deine bisherigen Studienerfahrungen zurückblickst, welche Ratschläge würdest du anderen "First-Generation-Students" geben, die vor einem ähnlichen Übergang stehen.

13. Welche Pläne und Ziele hast du für deine Zukunft?

- Wie siehst du deinen weiteren Bildungsweg und deine berufliche Laufbahn?
- Welche Überlegungen hast du hinsichtlich deiner beruflichen Zukunft?

Abschluss

- Möglichkeit für den Interviewten, weitere Punkte anzusprechen oder Fragen zu stellen
- Danksagung für die Teilnahme
- Information über den weiteren Verlauf der Studie und die Möglichkeit, die
- Forschungsergebnisse zu erhalten

Leitfragen für vertiefende Nachfragen (optional)

- Kannst du mir ein konkretes Beispiel geben?
- Wie hast du dich dabei gefühlt?
- Was hat dir in dieser Situation geholfen?
- Kannst du mir das näher erläutern?

3. Teilnehmer*inneninformation und Einwilligungserklärung

Teilnehmer*innen-Information Interview Masterarbeit

„Übergänge in das hochschulische Bildungssystem“

Liebe*r Interviewteilnehmer*in!

Herzlichen Dank für die Bereitschaft für ein Einzelinterview zum Masterarbeitsthema „Übergänge in das hochschulische Bildungssystem – Das Erleben habituellder Veränderungsprozesse in Bildungsübergängen von „First-Generation-Students“ der Bildungswissenschaft an der Universität Wien“.

Kurzinformation über die Forschungsarbeit (in wenigen Sätzen)

Die Masterarbeit widmet sich der Frage, inwiefern die soziale Herkunft der Studierenden auf ihren Bildungsaufstieg und ihre Bildungsentscheidungen und Bildungserfahrungen innerhalb des Bildungsübergangs einwirkt. In meiner Masterarbeit möchte ich die Übergangserfahrungen von „First-Generation-Students“ der Bildungswissenschaft an der Universität Wien in das hochschulische Bildungssystem untersuchen. Dabei liegt der Schwerpunkt der Forschung auf den Bildungserfahrungen und den möglichen habituellen Veränderungsprozessen der Studierenden.

Der Zweck der Studie ist...

Durch die Erfahrungen der „First-Generation-Students“ der Bildungswissenschaft an der Universität Wien kann ein tieferes Verständnis für die Übergangserfahrungen in die Hochschulbildung von „First-Generation-Students“ gewonnen werden.

Im Mittelpunkt des Interesses stehen die Bedürfnisse der Studierenden. Es soll der Frage nachgegangen werden, welche Möglichkeiten von Unterstützungssystemen sich die „First-Generation-Students“ erhoffen und wünschen. Ziel ist es, langfristig eine diversitätsgerechte Hochschulkultur zu fördern.

Zwecke der Datenerhebung und Verarbeitung ...

Die Masterarbeit ist als qualitative Forschung angelegt. Die Forschungsarbeit hat das Ziel, subjektive und persönliche Erfahrungen im Kontext des Bildungsübergangs zu erfassen. Dabei sollen die Themenschwerpunkte Bildungshintergrund, Bildungsbiografie, Bildungsentscheidungen, familiärer Bildungshintergrund und

institutionelle Erfahrungen beim Bildungsübergang in das Hochschulsystem und damit möglicherweise verbundene Veränderungsprozesse untersucht werden. Nach der Erhebung der Daten mittels des problemzentrierten Interviews werden die Daten mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet.

Welche Daten werden gespeichert?

- indirekt personenbezogene Audiodaten, nicht personenbezogene, anonymisierte Transkripte.

Wie lange werden die Daten gespeichert?

Die Audiodaten werden nach Beendigung der Masterarbeit und der Masterprüfung gelöscht. Die anonymisierten Transkripte bleiben erhalten und werden in der Masterarbeit publiziert.

Wer hat Zugriff auf die Daten?

- Forschende haben Zugriff auf die indirekt personenbezogenen Audiofiles
- Ausschnitte aus anonymisierten Transkripten: Leser*innen der Studienarbeit
 - o z.B.: Formulierung: Einige Ihrer Aussagen können möglicherweise in öffentlich zugänglichen Berichten (anonym – d.h. ohne Nennung von Namen) zitiert werden.

Widerruflichkeit erteilter Einwilligungserklärungen

Wenn Sie eine Einwilligung erteilt haben, Ihre personenbezogenen Daten zu verarbeiten, haben Sie das Recht, die erteilte Einwilligung jederzeit mit Wirkung für die Zukunft zu widerrufen, d.h. Ihr Widerruf berührt die Rechtmäßigkeit der vor dem Widerruf auf Basis der Einwilligung erfolgten Verarbeitung Ihrer Daten nicht.

Zusätzlich haben Sie folgende Rechte

- Recht auf Auskunft über die betreffenden personenbezogenen Daten
- Recht auf Berichtigung, Löschung oder Einschränkung der Verarbeitung
- Recht auf Datenübertragbarkeit und Widerruf

Diese Rechte können Sie bei der verantwortlichen Forscherin Paulin Vivi Hohmann (sie/ihr) geltend machen: paulin.hohmann@gmail.com

Außerdem besteht das Recht auf Beschwerde bei der österreichischen
Datenschutzbehörde, Wickenburggasse 8, 1080 Wien, Telefon: +43 1 52 152 0, E-
Mail: dsb@dsb.gv.at

Einwilligungserklärung „Übergänge in das hochschulische Bildungssystem“

Name des/der Teilnehmer*in in Druckbuchstaben:

.....

Ich habe dieses Informationsschreiben gelesen und verstanden. Alle meine
Fragen wurden beantwortet und ich habe zurzeit keine weiteren Fragen mehr.

Mit meiner persönlich datierten Unterschrift gebe ich hiermit freiwillig mein
Einverständnis zur Teilnahme an einem Interview.

Ich weiß, dass ich diese Einwilligung jederzeit und ohne Angabe von Gründen
widerrufen kann.

Eine Kopie dieser Teilnehmerinformation und Einwilligungserklärung habe ich
erhalten. Das Original verbleibt bei der Forscherin

.....

(Datum und Unterschrift der Teilnehmer*in)

.....

(Datum und Unterschrift der Forscherin))

4. Flyer Interviewaufruf deutsch



1st Generation Student?

Studierst du ohne familiären akademischen Hintergrund Bildungswissenschaft an der Universität Wien? Dann gehörst du zu den „**First-Generation-Students**“!

Mein Name ist Paulin Vivi Hohmann (sie/ihr), ich bin Masterstudentin im Studiengang Bildungswissenschaft an der Universität Wien. Der Betreuer meiner Masterarbeit ist Univ.-Prof. Florian Sichling, PhD.

Für meine Masterarbeit suche ich nach Interviewpartner*innen, die folgenden Kriterien erfüllen:

- Du bist „First-Generation-Student“
- Du studierst im Studiengang Bildungswissenschaft an der Universität Wien

Befragte, die sich als Frauen* identifizieren und/oder einen Migrationshintergrund haben sind ausdrücklich erwünscht.

Wenn du diese Kriterien erfüllst, würde ich gerne mehr über deine Erfahrungen bei dem Übergang in das Universitätssystem an der Universität Wien am Institut für Bildungswissenschaft erfahren.

Deshalb würde ich dich gerne (entweder online oder persönlich) zu einem Interview treffen, in dem ich dir Fragen zu deinen Erfahrungen als "First-Generation-Student" stellen möchte. Insbesondere würde mich interessieren, wie du dich zu Beginn deines Studiums an der Universität zurechtgefunden hast und ob du dich zugehörig gefühlt hast.

Die Fragen können von deiner Studienwahl über deine Erfahrungen als "First-Generation-Student" bis hin zu der Frage reichen, wie sich deine Perspektive auf das Studieren und dein Erleben seit dem Eintritt in die Uni verändert haben.

Der Austausch deiner Erfahrungen kann dazu beitragen, ein tieferes Verständnis für die Übergangserfahrungen von "First-Generation-Students" in der Hochschulbildung zu gewinnen und Mentoring-Programme auszubauen, um die Drop-out-Raten zu minimieren.

Das Interview selbst wird etwa eine Stunde dauern. Die Interviews werden vorzugsweise über Zoom stattfinden, wir können uns aber auch dort treffen, wo du dich am wohlsten fühlst. Ich werde deine Identität vertraulich behandeln und die Informationen, die du mir gibst, pseudonymisieren.

Wenn du dich für eine Interviewteilnahme interessierst, kannst du mich gerne per E-Mail kontaktieren:

paulin.hohmann@gmail.com
a12141124@unet.univie.ac.at

Wenn du jemanden kennst, der/die an einer Teilnahme interessiert sein könnte, leite diesen Aufruf gerne weiter.

inkl. 10€ Kaffee-Gutschein



4.1. Flyer Interviewaufruf englisch



1st Generation Student?

Are you studying Educational Science at the University of Vienna without a family academic background? Then you belong to the **"First-Generation-Students"**!

My name is Paulin Vivi Hohmann (she/her), I am a Masters student in Educational Science. My advisor is Univ.-Prof. Florian Sichling, PhD.

For my thesis, I am looking for potential interviewees who are:

- "First-Generation-Student"
- Studying Educational Science at University of Vienna

Interviewees who identify as women* and who are people with a migration background are explicitly encouraged to participate.

If you meet these criteria, I would like to learn more about your experiences in the transition to higher education at the University of Vienna, Department of Educational Science. For this purpose, I would like to meet you for an interview (either online or in person), during which I would like to ask you questions about your experiences as a first-generation student. Specifically, I would like to know how you navigate and engage with the organizational structure of the university and your sense of belonging.

Questions may include topics ranging from your educational choices to your experiences as the first in your family to study at university and how they may have changed.

Sharing your experiences can help develop an in-depth understanding of the transition experience of first-generation students in higher education and developmental programs at various levels to minimize dropout rates.

The interview itself would take approximately 1 hour to complete and would preferably take place online via Zoom, but we can meet at a time and place that is most convenient for you. I will keep your identity confidential and pseudonymize the information you share with me.

If you're interested in participating, please feel free to contact me via email:

paulin.hohmann@gmail.com
a12141124@unet.univie.ac.at

Please forward this message to anyone you know who might be interested in participating.

10€ Coffee Voucher Included



5. Categoriesystem und Typisierungsdimensionen

Bestimmung der typischen Ausprägungen nach Extremen, theoretischem Interesse, empirischer Häufigkeit (Mayring 2010, S. 100)

Dimension	Ausprägung	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
1. Habitus der Herkunftsfamilie	A. Stellenwert von Bildung	Bedeutung, die Bildung innerhalb der Herkunftsfamilie zugeschrieben wird, einschließlich der damit verbundenen Werte, Normen und Überzeugungen.	<p>I 1: „In der Familie war es immer so, dass [...] Bildung sehr sehr sehr wichtig ist.“ (12).</p> <p>I 3: „Bildung wird in meiner Familie schon sehr hoch angesehen.“ (16).</p> <p>I 4: „Also bei mir war Bildung war schon immer wichtig, zumindest so eine gewisse Grundbildung daheim, [...]“ (22).</p> <p>I 5: „Und ich kannte das gar nicht, weil Politik bei uns daheim halt nicht so eine Sache war.“ (16).</p>	<p>Hoch: Bildung wird explizit als zentraler Wert betont; Aussagen, die Bildung als Schlüssel zu Erfolg oder sozialem Aufstieg hervorheben.</p> <p>Offen: Bildung wird als wichtig angesehen, ohne dass sie als lebensentscheidend dargestellt wird; ambivalente Haltungen sind möglich.</p> <p>Gering: Bildung spielt eine untergeordnete Rolle; Aussagen, die Bildung als irrelevant oder zweitrangig darstellen.</p>
	B. Elterliche Bildungsaspirationen	Erwartungen, Hoffnungen und Ziele, die Eltern für den Bildungsweg ihrer Kinder formulieren. Diese Aspirationen können sich sowohl auf formale Bildungsabschlüsse als auch auf die berufliche Zukunft beziehen	<p>I 1: „Du musst dankbar sein auf jeden Fall, [...] dankbar über die Möglichkeit, dass du das machen kannst.“ (12).</p> <p>I 3: „Man versucht als Migrationsfamilie immer einen besseren Status, also man visiert immer ein besseres Status in der nächsten Generation, womit man auch indirekt Druck ausübt auf die Kinder.“ (18).</p> <p>I 4: „Es wurde nie groß gefordert. [...] Ich hatte immer ziemlichen Support von meinen Eltern, egal was ich gemacht habe, das auch heute noch so und sie finden alles gut was ich mache. [...] Ich durfte</p>	<p>Hoch: Eltern äußern konkrete, ambitionierte Ziele für den Bildungsweg der Kinder (z. B. Abitur, Studium, Studienrichtung).</p> <p>Offen: Eltern unterstützen den Bildungsweg, ohne spezifische oder hohe Erwartungen zu formulieren.</p>

			<p>immer das machen, worauf ich Lust habe.“ (12).</p> <p>I 5: „Dann geh halt auf die Realschule, ist ja kein Ding. Und natürlich ist es kein Ding, aber ich fand es ein bisschen demotivierend in dem Moment.“ (16).</p>	<p>Gering: Eltern zeigen wenig bis keine Aspirationen in Bezug auf Bildung oder raten sogar von höheren Bildungswegen ab.</p>
	C. Unterstützungsformen	<p>Konkreten Hilfestellungen, die Eltern, Familienangehörige oder das soziale Umfeld in Bezug auf den Bildungsweg ihrer Kinder leisten - sei es emotional, praktisch, finanziell oder beratend.</p>	<p>I 4: „Ich konnte immer zu meinen Eltern kommen. [...] Meine Eltern sind immer für mich da.“ (18).</p> <p>I 8: „Also meine Eltern generell waren immer auf meiner Seite.“ (20).</p> <p>I 2: „so viel weiter unterstützen konnten sie es nicht (...), da sie selber nicht so die deutsche Sprache so gut beherrschen.“ (24).</p> <p>I 6: Mein Vater [...], der wusste ganz lange nicht, was ich studiere.“ (30). „Aber meine Mutter war von Anfang an sehr supportive.“ (30).</p>	<p>Umfassend: Unterstützung in mehreren Bereichen (z. B. finanzielle Absicherung, emotionale Ermutigung, aktive Hilfe bei Bildungsentscheidungen).</p> <p>Selektiv: Unterstützung in einzelnen Bereichen, (z. B. emotionale Ermutigung, aber keine finanzielle Unterstützung).</p>
2. Veränderungsprozess	Starker Veränderungsprozess	<p>Deutliche Distanzierung und Transformation des Habitus, starke Differenzierung von der Herkunftsfamilie.</p>	<p>I 1: „Ich war so für mich, ich habe mich nicht wirklich getraut zu fragen, was heißt nicht akademisch?“ (56).</p> <p>I 1: „[...] vielleicht haben wir uns auch eher isoliert [...]. Man hat irgendwie [...] Teil der Familie hier, Teil der Familie dort.“ (48)</p> <p>I 1: „[...] ich wollte unbedingt beweisen, dass ich nicht anders bin und da war dieses Gefühl von Schwäche und Unwissen [...] und irgendwie hatte ich auch immer das Gefühl, ich repräsentiere zum Beispiel Bosnien. [...]“ (50).</p> <p>I 3: „[...] ich liebe meine Eltern natürlich, aber jedes</p>	<p>Textstellen, in denen Studierende deutlich von einer Veränderung sprechen oder solche Veränderungen aktiv reflektieren, insbesondere in Bezug auf die Verhandlung des Habitus der Herkunftsfamilie im akademischen Umfeld. Aussagen, die eine Veränderung im Denken oder Verhalten dokumentieren, die sich nicht nur auf einzelne akademische Bereiche beziehen, sondern auch das soziale Leben und die Identität betreffen.</p>

			Mal, wenn ich sie sehe, es gibt immer was zu tun für sie. [...], aber das stresst mich so sehr, dass die Motivation, meine Eltern zu treffen, sinkt. Auch so hart das klingt, ich glaube ich muss das mal aussprechen.“ (20).	
	Moderater Veränderungsprozess	Die distanzieren sich partiell von ihrer Herkunftsfamilie, übernehmen jedoch nicht vollständig alle Aspekte der akademischen Welt. Es entsteht ein Kompromiss zwischen Herkunft und neuen akademischen Normen und Anforderungen.	<p>I 8: „Ja also, so dieses Überlegenheitsgefühl kommt schon manchmal durch, obwohl ich das gar nicht so richtig möchte, weil es ja trotzdem die Eltern sind.“ (18)</p> <p>I 4: „Ich glaube, vor allem so soziale Veränderung war einfach ein großer Aspekt, dass ich einfach mit anderen Leuten zu tun hatte als von daheim durchs Studium [...]. (46).</p> <p>I 4: „Das ist natürlich dadurch, dass ich aus einem 3000-Einwohnerdorf komme, sind natürlich die Ansichten manchmal ein bisschen schwieriger.“ (20).</p> <p>I 6: „[...] Wobei ich auch glaube ich manchmal denke so: Ja, du kannst dich nicht in meine Lage versetzen, weil du weißt gerade nicht, wie das ist, weil du selber nicht studiert hast, was ich ihr auch nicht übel nehme.“ (70).</p>	Textstellen, die einerseits Veränderungen im Denken oder Verhalten der Studierenden darstellen, andererseits aber auch Verbindungen zur Herkunftsfamilie noch benannt werden.
	Subtiler Veränderungsprozess	Anpassung an akademische Anforderungen und Erwartungen, bei gleichzeitigem Festhalten an den Werten der Herkunftsfamilie. Studierende beschreiben weniger Distanzierung.	<p>I 2: „Also es gab jetzt kein: Wow, du studierst oder so, [...], also es war einfach ganz normal. (14). [...] Ich glaube es ist irgendwie normal, [...], dass man jetzt den Studienalltag mit den Eltern teilt.“ (12).</p> <p>I 2: „Also [...] Ich finde, es hat sich jetzt, also jetzt explizit zu meinen Eltern zum Beispiel hat sich jetzt eigentlich nichts verändert. Also es ist noch immer alles gleichgeblieben.“ (14)</p> <p>I 7: „Also so einen drastischen, eine</p>	Textstellen, in denen Studierende von geringen Veränderungen in ihrem Denken oder Verhalten berichten, ohne dass diese Veränderungen für sie zu einer tiefgreifenden Anpassung ihres sozialen oder familiären Kontextes führt oder als solche erlebt wird.

			drastische Veränderung hatte ich eigentlich nicht. [...] Also die einzige Veränderung ist eigentlich, dass ich jetzt einen Beruf habe, [...].“ (30).	
3. Übergangserfahrungen	Reibungsloser Übergang	Ein reibungsloser Übergang beschreibt einen nahtlosen und gut organisierten Wechsel von der vorherigen Bildungseinrichtung ins Studium. Die Studierenden erfahren keine oder nur geringe Hindernisse, sowohl auf organisatorischer als auch auf emotionaler Ebene, und fühlen sich gut vorbereitet.	I 4: „[...] Ich hatte nie irgendwie eine große Hürde jetzt groß studieren zu gehen. [...] Es gab nie so Hürden oder so Sachen [...], dass man irgendwas im Weg stand oder so.“ (I4,12).	Übergang erfolgt ohne größere Probleme oder Verzögerungen. Studierende berichten von klaren Strukturen, Unterstützung und Orientierung. Emotionale Stabilität und Zuversicht werden deutlich, ebenso wie das Fehlen nennenswerter Herausforderungen.
	Schleichender Übergang	Ein schleichender Übergang ist durch eine langsame, oft verzögerte Integration ins Studium gekennzeichnet. Studierende benötigen längere Zeit, um sich organisatorisch, sozial oder emotional im neuen Umfeld zurechtzufinden.	I 5: „Der Übergang war gar nicht so krass ein Cut, sondern mehr so was Schleichendes“ (I5, 8). I 5: „Und ich wusste nicht mal, was das Wort immatrikuliert bedeutet.“ (I5,10).	Übergang erfolgt mit Verzögerungen oder Unsicherheiten, ohne jedoch gravierende Probleme zu verursachen. Studierende berichten von einer langsamen Gewöhnung oder anfänglicher Orientierungslosigkeit, die sich im Laufe der Zeit bessert. Unterstützungsbedarf und Anpassungsschwierigkeiten werden angedeutet, aber nicht als übermäßig belastend beschrieben.

	Schwieriger Übergang	Ein schwieriger Übergang beschreibt eine Phase, in der der Eintritt ins Studium mit erheblichen organisatorischen, emotionalen oder sozialen Herausforderungen verbunden ist. Die Studierenden beschreiben häufig Momente der Überforderung.	<p>I 6: Als ich dann halt auf der Uni war, war es halt schon sehr viel. Du musst schauen, dass du alleine klarkommst, und das fand ich halt am Anfang ein bisschen schwieriger.“ (I6,18).</p> <p>I 3: „[...] ich muss mich anfreunden, weil sonst weiß ich, ohne Freunde kommt man nicht weiter im Studium, [...].“ (I3,25).</p>	Übergang ist geprägt von größeren Hindernissen, wie mangelnder Orientierung, fehlender Unterstützung oder Überforderung. Studierende berichten von negativen Erfahrungen, wie Gefühlen der Isolation, Unsicherheit oder strukturellen Barrieren.
--	-----------------------------	--	--	--