Mechanismen und Wirkung sozialer Ungleichheiten in Studienalltag und -verlauf

Momentum Kongress 2017

Track #9 – Bildung: (aus) Vielfalt lernen

Iris Schwarzenbacher

Wien 2017

Abstract

Dieses Paper widmet sich der Frage, unter welchen Bedingungen soziale Ungleichheiten im Studium reproduziert werden und wie sich dies in einem spezifischen institutionellen Kontext, nämlich einem Studium an der Wirtschaftsuniversität Wien (WU), äußert. Während die Forschung zu Bildungsungleichheiten häufig auf herkunftsbedingt unterschiedliche Zugangschancen zu höherer Bildung fokussiert, ist auch der Blick auf die Wirkung sozialer Herkunftsbedingungen im Studium zentral dafür, die Reproduktion von Ungleichheiten analysieren zu können. Daher wurden im Rahmen einer qualitativen empirischen Studie Interviews mit WU-Studierenden unterschiedlichen Bildungshintergrundes geführt. Aufbauend auf Pierre Bourdieus theoretischem und analytischem Instrumentarium wird untersucht, unter welchen Entstehungsbedingungen sich unterschiedliche Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmuster herausbilden, wie die Studierenden ihren Studienalltag erfahren und welche Rolle die Institution WU für diese Prozesse spielt. Dabei zeigt sich, dass die Studierenden ohne akademischen Hintergrund in ihrem alltäglichen Studienerleben mit Fragen der Legitimität und mit erheblichen Unsicherheiten über ihr Dasein als StudentInnen konfrontiert sind, während die Selbstverortung der Studierenden aus AkademikerInnenfamilien von Selbstsicherheit und Selbstverständlichkeit geprägt ist. Die konflikthafte Selbstverortung der StudentInnen ohne akademischen Hintergrund lässt sich dabei als Passungsproblem zwischen Habitus und Feld verstehen, was klar mit sozialer Ungleichheit vermittelt ist und durch bestimmte institutionelle Rahmenbedingungen weiter begünstigt wird.

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung 5

2 Theoretischer und methodologischer Rahmen 6

2.1 Reproduktion sozialer Ungleichheit bei Pierre Bourdieu 6
2.2 Passungsprobleme und Feldfremdheit 10
2.3 Methodologischer und forschungspraktischer Rahmen 13

3 Soziale Ungleichheit im Studium: Forschungsergebnisse 15

3.1 Fallbeschreibungen 15
3.2 Selbstverortung zwischen Legitimität und Konflikt 16
3.3 Genese und Rahmenbedingungen der Selbstverortung 17
3.3.1 Selbstwahrnehmung 18
3.3.2 Bildungsbiografie und Herkunftskontext 22
3.3.3 Institution und Studium 26

4 Fazit und politische Ableitungen 29

Literatur 31

1 Einleitung

Bildung wird nach wie vor in hohem Maß vererbt – so der einhellige Befund der Forschung zu Bildungsungleichheit. Bildungsungleichheiten nach sozialer Herkunft spiegeln sich dabei nicht zuletzt im Zugang zu höherer Bildung wider, wie zum Beispiel die Studierenden-Sozialerhebung zeigt (vgl. z.B. Zaussinger et al. 2016: 49). Doch obgleich die Frage des Hochschulzugangs zentral für die gesamtgesellschaftliche Betrachtung von Bildungsungleichheiten ist – um Reproduktion sozialer Ungleichheiten zu untersuchen, reicht es nicht, sich lediglich dem Aspekt der Zugangschancen zu widmen. Mechanismen sozialer Ungleichheiten machen nicht vor den Toren der Universität halt. Wie schon Pierre Bourdieu und Jean-Claude Passeron (2007) in „Die Erben" feststellten, wirken soziale Herkunftsbedingungen auch innerhalb des akademischen Feldes und führen dazu, dass Studierende unterschiedlichen Hintergrundes ihr Studium auf sehr unterschiedliche Weise erfahren.

Dieses Paper basiert auf meiner Masterarbeit (Schwarzenbacher 2016), deren Ausgangspunkt die Frage war, unter welchen Bedingungen soziale Ungleichheiten im Studium reproduziert werden und wie sich dies in einem spezifischen institutionellen Kontext, nämlich im Studium an der Wirtschaftsuniversität Wien, äußert. Im Fokus steht dabei, wie Studierende mit unterschiedlichen elterlichen Bildungshintergründen ihr Studium an der WU Wien erleben und gestalten – und wie dies mit Mechanismen sozialer Ungleichheiten vermittelt ist. Um dieser Frage nachzugehen, habe ich eine qualitative Studie unter Bachelorstudierenden der WU durchgeführt, die die empirische Basis für dieses Paper darstellt.

Anfangs argumentiere ich in aller Kürze den theoretischen Rahmen sowie den forschungspraktischen und methodischen Zugang, bevor ich zur Darstellung der Ergebnisse der Studie übergehe. Diese beginnt mit einer kurzen Fallbeschreibung, die sich dem sozialen und Bildungshintergrund der TeilnehmerInnen an der Studie widmet, gefolgt von der Beschreibung der zentralen Ergebnisse der diesem Paper zugrunde liegenden Forschungsarbeit. Abschließend steht ein Fazit, das sich auch mit möglichen politischen Ableitungen beschäftigt und mit der Frage, welche Interventionen es braucht, um Vielfalt im Hochschulsystem und soziale Gerechtigkeit bezüglich Hochschulzugang und im Studienalltag fördern zu können.

2 Theoretischer und methodologischer Rahmen

2.1 Reproduktion sozialer Ungleichheit bei Pierre Bourdieu

In der Forschung zu Bildungsungleichheit und deren Reproduktion können zwei zentrale Theoriestränge identifiziert werden: Auf der einen Seite stehen Rational-Choice-Ansätze, die auf der Annahme basieren, dass AkteurInnen im Bildungssystem rationale, also auf Kosten-Nutzen-Rechnungen basierende, Bildungsentscheidungen treffen (vgl. insbesondere Esser 1999 und Becker 2000, 2009). Demgegenüber stehen reproduktionstheoretische Ansätze, die vor allem auf den Arbeiten Pierre Bourdieus aufbauen und die den theoretischen Rahmen auch dieser Arbeit darstellen. Statt hier eine erschöpfende Kritik an Rational-Choice-Ansätzen und ihren Prämissen zu präsentieren, soll komprimiert skizziert werden, warum ich für diese Arbeit einen Bourdieu'schen Ansatz wähle.

Mit Bourdieus theoretischem und empirischem Instrumentarium kann gezeigt werden, dass Bildungsentscheidungen nie „objektiv" und unter vollständiger Information getroffen werden können, wie Rational-Choice-Ansätze in ihrer Marktlogik dies unterstellen. Im Gegenteil: Bildungsentscheidungen und -verhalten sind durch den jeweiligen Habitus geprägt und basieren damit auf einer sozial strukturierten Wahrnehmung der Welt (vgl. Müller 2014: 95ff). Während sich der Rational-Choice-Ansatz weitgehend auf die Frage des Bildungszugangs beschränkt, kann in einer Bourdieu'schen Perspektive auch die Frage der Reproduktion sozialer Ungleichheit im und durch das Hochschulsystem untersucht werden, wofür der Grundstein bereits in den 1960er-Jahren durch eine umfassende Untersuchung der Segregation im französischen Bildungssystem gelegt wird (vgl. Vester 2009: 3; Bourdieu/Passeron 2007). Für meine Arbeit von besonderer Bedeutung ist hierbei, dass Bourdieu (und Passeron) mit dem Verständnis eines bis dahin als heterogen wahrgenommenen Studierendenmilieus bricht und die sozialen Unterschiede unter Studierenden herausstreicht (vgl. ibid: 34). Damit liegt das Augenmerk nicht mehr nur darauf, *ob* studiert wird, sondern auch darauf, *was*, *wo* und vor allem *wie* studiert wird – und wie dies mit sozialer Ungleichheit vermittelt ist.

Die Verwendung des Bourdieu'schen Instrumentariums erlaubt es, gesellschaftliche Strukturen und individuelle Lebenswirklichkeiten gemeinsam in den Blick zu nehmen und damit die Reproduktion sozialer Ungleichheit in ihrer Multidimensionalität zu erfassen. Zwei der zentralen Konzepte des Bourdieu´schen Theorierahmens, *Habitus* und *soziales Feld*, erweisen sich als besonders hilfreiche Analyseebenen.[1]

[1] Weitere Schlüsselbegriffe in Bourdieus Theorien wie sozialer Raum, soziale Praxis sowie die unterschiedlichen Kapitalformen

Nach Pierre Bourdieu (u.a. 1999: 277ff) stellt der **Habitus** eines Menschen ein stabiles Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmuster dar, von dem aus die soziale Welt erfahren wird. Der Habitus definiert ein System von Dispositionen, mittels derer Situationen des Alltags bewältigt werden. Der Entstehungskontext des Habitus ist der jeweilige Ausschnitt der Sozialstruktur mit den damit verbundenen spezifischen sozialen Praxisformen, die durch ihn wiederum reproduziert werden. In den Habitus gehen damit alle gemachten Erfahrungen ein, die immer in Zusammenhang mit der jeweilig spezifischen Sozialisation stehen. Er ist also etwas sozial Hervorgebrachtes, an seinen sozialen Entstehungskontext rückbindbar und hat folglich eine starke kollektive Komponente. Gleichzeitig ist er etwas Inkorporiertes, in jedes Individuum körperlich Eingeschriebenes, da er sich aus den individuell gemachten Erfahrungen entwickelt und zwei Menschen trotz ähnlichen Hintergrundes nie die exakt gleichen Erfahrungen machen können. Damit fungiert der Habitus als Vermittler zwischen Struktur und Praxis und als Mechanismus, der die Reproduktion der sozialen Ordnung gewährleistet (vgl. Müller 2014: 37ff; El-Mafaalani 2015: 71ff; Schmitt 2015: 201f).

Der Habitus ist als subjektives Produktionssystem fähig, „gesellschaftlich korrekte Verhaltensweisen zu erzeugen und Übereinstimmung mit den anderen Subjekten und dem herzustellen, was wir gemeinhin als ‚gesellschaftliche Regeln' bezeichnen" (Krais/ Gebauer 2002: 32f). Das kollektive Geschehen und die individuelle Geschichte werden somit ineinander verwoben. Der Habitus ist für das Individuum selbst kaum wahrnehmbar und fungiert damit als unbewusster „Instinktersatz" (Bourdieu 2001: 182). Er wirkt also gewissermaßen hinter dem Rücken seiner TrägerInnen, was ihn besonders wirksam macht, da soziale Praxis und soziale Herkunft als selbstverständlich angesehen und nicht als Ausdruck von Herrschafts- und Machtverhältnissen erkannt werden. Bourdieu bezeichnet den Habitus in diesem Zusammenhang auch als „zweite Natur" (Bourdieu 1976: 171), die sich, sobald einmal etabliert, als kaum veränderbar erweist. Der Habitus ist daher in jenen Kontexten funktional, in denen die sozialen Strukturen den Sozialisationsbedingungen besonders ähneln. Es wird also vor allem nach Kontexten gesucht, die den Entstehungsbedingungen des Habitus entsprechen, während Situationen und Umfelder eher vermieden werden, wenn diese eine höhere Distanz zum Herkunftskontext aufweisen (vgl. El-Mafaalani 2015: 71f).

Besonders deutlich zeigt sich die Funktionsweise des Habitus und das Trägheitsmoment, das ihm innewohnt, wenn Habitus und Struktur nicht zusammenpassen – wenn sich zum Beispiel eine Person in einem Kontext wiederfindet, auf den der individuelle Habitus nicht abgestimmt ist. Solche Nicht-Passungen, die Bourdieu *Hysteresis-Effekte* nennt, sind mit konflikthaften Auseinandersetzungen verbunden und können in extremen Fällen zu einer

Spaltung des Habitus führen. Die TrägerInnen fühlen sich dabei zerrissen zwischen den eigenen habituellen Dispositionen auf der einen Seite und den Anforderungen des jeweiligen sozialen Kontextes und den damit verbundenen Dispositionen auf der anderen Seite. Sind die betreffenden Personen solch einer Spaltung auf Dauer ausgesetzt, wirkt sich dies in Stress und Leiden der Betroffenen aus. Dies tritt nach Bourdieu vor allem in Fällen von Krisenzeiten und radikalem Wandel ein (vgl. Müller 2014: 40f).

Das Konzept des Habitus als *strukturierende sowie strukturierte Struktur* erweist sich als besonders wichtige Analyseebene für die vorliegende empirische Arbeit. Es ermöglicht, soziale Herkunftseffekte in den Wahrnehmungs- und Handlungsmustern der StudienteilnehmerInnen und damit verbundene Rupturen zu identifizieren und zu kontextualisieren. Ein weiterer zentraler Begriff Bourdieus für meine Analysen ist jener des **sozialen Feldes.** Der Bourdieu'sche Feldbegriff fokussiert auf Relationen und Positionen sich reproduzierende soziale Ungleichheiten im akademischen Feld an der Hochschule bzw. dem Feld des Studiums[2] identifiziert und analysiert werden können. In jedem Feld, so auch im akademischen, finden sich AkteurInnen, die abhängig von der jeweiligen Habitusform besser oder schlechter an die Regeln des Feldes vorangepasst sind. Die Feldregeln entsprechen dabei immer den Habitus der im Feld Herrschenden (Schmitt 2015: 201ff), im Falle des Hochschulsystems Personen mit etabliertem Hochschulbildungshintergrund.

Eine richtungsweisende Arbeit im Bereich der Erforschung sozialer Ungleichheit im Hochschulsystem ist **„Die Erben"** von Pierre Bourdieu und Jean-Claude Passeron (2007). In dieser Untersuchung zur Soziologie des Bildungswesens analysieren Bourdieu und Passeron zum einen die soziale Selektivität des französischen Bildungssystems in den 1960er-Jahren. Die Zugangschancen zur Universität sind dabei nach Bourdieu und Passeron das „Ergebnis einer über die gesamte Ausbildungszeit wirksamen Selektion, deren Unerbittlichkeit je nach sozialer Herkunft ganz unterschiedlich ausfällt" (Bourdieu/Passeron 2007: 11). Das Gefälle der objektiven Bildungschancen führt dabei dazu, dass je nach sozialer Herkunft „eine Vorstellung von Hochschulbildung als einer ‚unmöglichen', ‚möglichen' oder ‚normalen' Zukunftsaussicht" besteht (ibid: 12).

Bourdieu und Passeron widmen sich in „Die Erben" jedoch nicht nur der Frage, *ob* studiert wird, sondern richten die Aufmerksamkeit besonders darauf, *wie* soziale Ungleichheit auch im Studium und durch das Hochschulsystem reproduziert wird. Dazu stellen sie folgenden Befund:

[2] Schmitt (2010) verwendet die Bezeichnung „akademisches Feld" sowie „Feld des Studiums" zum Teil synonym. Ich begreife in meiner Arbeit das Studium als soziales Feld.

> *„Innerhalb der Studentenschaft (sic!) erfasst man nur das Endergebnis einer Gesamtheit von Einflüssen, die von der sozialen Herkunft abhängen und über einen langen Zeitraum gewirkt haben. Für Studenten (sic!) aus den unteren Klassen, die deren Eliminierung im Bildungswesen überleben konnten, pflanzen sich die anfänglichen Nachteile fort, die soziale Vergangenheit verwandelt sich durch das Wechselspiel verschiedener Mechanismen, die verfrühten, oft ohne hinreichende Kenntnisse getroffenen Entscheidungen, eine erzwungene Fächerwahl, den zähen Studienverlauf, in ein Bildungshandicap." (Bourdieu/Passeron 2007: 25f).*

Die Studierenden unterschiedlicher sozialer Herkunft sind in sehr unterschiedlichem Ausmaß mit Ressourcen ausgestattet, die im Hochschulsystem implizit vorausgesetzt werden – nämlich ein „Korpus von Wissen, Fertigkeiten und Ausdrucksmöglichkeiten (...), die zum ererbten Vermögen gebildeter Klassen gehören" (ibid: 34). Dabei handelt es sich also nicht nur um ökonomisches, sondern insbesondere auch um kulturelles Kapital. Und jenes wird wiederum nicht ausschließlich im Schulsystem erworben, sondern vor allem über den familiären Kontext erlernt und kann daher auch unter großen Anstrengungen nicht ohne Weiteres aufgeholt werden. Studierende, die herkunftsbedingt nicht über Bildungsprivilegien und die damit verbundene Ressourcenausstattung verfügen, haben daher auch an der Universität mit einem „Bildungshandicap" zu kämpfen (vgl. ibid 31ff).

Die soziale Herkunft bestimmt also nicht nur die Zugangschancen zu Bildung, sondern darüber hinaus auch die Fächerwahl sowie das Studienverhalten und -erleben der Studierenden mit unterschiedlicher habitueller Prägung. Es erscheint demnach nicht als sinnvoll, von *einem* Studierendenmilieu zu sprechen, da Studierende außer der gemeinsamen Tätigkeit des Studierens nicht viel gemeinsam haben. So sind sie nur formal gleichgestellt, während sie durch ein ganzes System herkunftsbedingter Einstellungen und Vorkenntnisse in verschiedene Welten getrennt sind: „[D]ie Studenten (sic!) können Gleiches tun, ohne dass man daraus zu schließen hätte, dass sie dies auch in der gleichen Art und Weise und vor allem kollektiv erfahren." (ibid: 24)

Bourdieu und Passeron zeigen in „Die Erben", dass Studierende mit privilegiertem sozialen Hintergrund im Studium von einer starken Selbstsicherheit und einem höheren Ausmaß an Freiwilligkeit in ihrem Bildungsverhalten profitieren. Dieser gelassene Zugang bleibt den Kindern statusarmer Eltern verwehrt, nachdem sie es trotz aller Hürden an die Universität schaffen. So sind sie mit einem Wertekanon und einer Studienrealität konfrontiert, der dem Habitus einer anderen sozialen Klasse entspricht als der ihren, und verspüren daher einen Anpassungsdruck. Darüber hinaus sorgen sie sich in anderer und stärker ausgeprägten Weise über den Ertrag ihrer Bildungsinvestition und ihre berufliche Zukunft, da sie einen sozialen Aufstieg anstreben (vgl. ibid: 86f), oder wie Bourdieu und Passeron ausführen:

> *„Die Haltung der Studenten (sic!) zu ihrer Zukunft, und das heißt zu ihrem Studium, hängt unmittelbar von den objektiven Chancen des Hochschulzugangs ihrer Klasse ab, so dass sich Studenten (sic!) aus höheren Klassen mit vagen Plänen zufriedengeben können, weil sie sich niemals wirklich für das entscheiden mussten, was sie tun, für etwas in ihren Kreisen und auch in ihren Familien völlig Selbstverständliches, während Studenten (sic!) aus den unteren Klassen nicht anders können, als ihr Tun zu hinterfragen, weil sie nie vergessen werden, dass sie es hätten nicht tun können." (ibid: 87)*

Die Bildung, die im Studium angeeignet wird, entspricht nicht den Erwartungen des sozialen Hintergrundes und wird von weniger privilegierten Studierenden daher an der Nützlichkeit für die berufliche Zukunft gemessen, während die akademische Kultur als irreal wahrgenommen wird. Dies verstärkt die Sorgen, mit denen sich die Studierenden im Studienalltag konfrontiert sehen (vgl. ibid: 73). Das Bildungssystem tut nichts in Hinblick auf all diese Unterschiede, sondern ignoriert diese und sichert damit „aufgrund seiner eigenen Logik die Fortdauer der Privilegien, oder, anders gesagt, steht im Dienst dieser Privilegien, ohne dass die Privilegierten etwas dafür tun müssten" (Bourdieu/Passeron 2007: 40f).

2.2 Passungsprobleme und Feldfremdheit

Wie bereits Bourdieu und Passeron (2007) in „Die Erben" aufzeigen, spielen Passungsprobleme zwischen Habitus und den jeweiligen sozialen Strukturen eine zentrale Rolle für die Reproduktion sozialer Ungleichheit. Dort, wo der individuelle Habitus mit den Dispositionen des akademischen Feldes nicht zusammenpasst, ist von Passungsproblemen zu sprechen, die sich als äußerst folgenreich erweisen können. Dieses Kapitel behandelt solche Konflikte im Aufeinandertreffen von Habitus und Feld, da diese Perspektive auch den Fokus meiner empirischen Arbeit darstellt.

Dabei zeigt sich, dass die Spielregeln des akademischen Feldes diejenigen bevorzugen, die bereits aus ihrem Herkunftskontext den passenden Wertekanon und ebensolche Fähigkeiten für die Universität mitbekommen. Diese Bevorzugung liegt jedoch nicht offen, sondern wirkt hinter den Rücken der AkteurInnen des Feldes, womit Machtverhältnisse verschleiert und eine Illusion der Chancengleichheit aufrecht erhalten werden können (vgl. Schmitt 2010: 31ff; Krais/ Gebauer 2002: 41). Etwaige Passungsprobleme im Feld werden folglich als individuelles Versagen und nicht als strukturelle Benachteiligungen wahrgenommen. Dieses Zusammenspiel zwischen Habitus und Feld, das diejenigen mit nicht-passenden Habitus benachteiligt, bezeichnet Bourdieu als „Komplizenschaft zwischen Habitus und Feld" (Bourdieu 1985: 75).

Die „Komplizenschaft zwischen Habitus und Feld“ spiegelt sich auch in den empirischen Befunden aktueller Studien zu sozialer Ungleichheit unter Studierenden wider.

So analysiert beispielsweise Schmitt (2010), dass der „‚bildungsferne' Habitus“ stärker von nachhaltigen Verunsicherungen geprägt ist als der „‚hochschulbildungsnahe' Habitus“ (ibid: 235). Studierende vom „bildungsfernen Pol“ verbinden das Studium als neue Situation mit einem Gefühl der Fremdheit oder auch Angst und sehen sich dabei häufig mit der Frage konfrontiert, ob ein Studium denn das Richtige für sie sei (ibid: 267f). Wie Bourdieu und Passeron bereits in „Die Erben“ aufzeigen (2007: 87), führt dieses stete Hinterfragen des eigenen Tuns zu einer Verunsicherung in alltäglichen Erfahrungen des Studiums. Diese strukturellen Zweifel werden auch in der Untersuchung der Studierendenmilieus von Lange-Vester augenscheinlich: So sind die „Bildungsunsicheren“, die einen niedrigen elterlichen Bildungshintergrund aufweisen, von Zweifeln sowie von einem Gefühl innerer Zerrissenheit und Fremdheit an der Universität betroffen (vgl. Lange-Vester 2015: 106f).

Besonders deutlich geht aus den Analysen Schmitts (2010: 217ff) hervor, dass „bildungsferne“ Studierende die Anonymität an der Hochschule schmerzhafter erfahren als Studierende aus AkademikerInnenfamilien. Dabei nimmt das Empfinden, als Individuum an der Hochschule nicht wahrgenommen und anerkannt zu werden, einen wichtigen Stellenwert ein. Schmitt führt aus, dass besonders Studierende mit bildungsferner Studienerfahrung ein stärkeres Bedürfnis nach institutioneller Anerkennung empfinden. Darüber hinaus zeigt sich, dass Studierende mit bildungsfernen Habitus ein stärkeres Bedürfnis nach Gemeinschaft und Zugehörigkeit an der Hochschule aufweisen (vgl. Lange-Vester 2015: 105f).

Auch die Frage der Beziehung zum und der Auseinandersetzung mit dem „Herkunftsmilieu“ ist für Habitus-Struktur-Konflikte von Bedeutung. Schmitt weist hierbei darauf hin, dass differierende Vorstellungen und Erwartungen zwischen Herkunftsfamilie und dem Feld des Studiums zu Konflikten führen:

> *„Diese Konflikte verursachen einerseits Scham- und Schuldgefühle, andererseits aber auch Stolz, was auf die eigene Emanzipation und die herausgehobene Rolle des ‚einzigen Akademikers' in der Familie verweist. Sie stehen jedoch mit der Angst in Verbindung, sich zu sehr von seinen Wurzeln zu entfernen und ‚abzuheben'. Diese Konflikte können auch zu der Einschätzung führen, dass die Verbindungen zu alten Bekanntschaften gekappt werden müssen.“ (Schmitt 2010: 270)*

Konflikte können hierbei offen zwischen den Studierenden und ihren Familien ausgetragen werden, ebenso jedoch als innere Konflikte in Form eines Gefühls der Zerrissenheit erfahren werden. Das obenstehende Zitat weist auf solch eine Zerrissenheit hin – zwischen der Angst

davor, sich zu weit von der eigenen Herkunft zu entfernen, und auf der anderen Seite davor, „im neuen Milieu aufgrund der Herkunft nicht gut aufgehoben zu sein und die dort vorhandenen Ansprüche nicht ausreichend bedienen zu können“ (ibid: 263). Eine weitere Form der Auseinandersetzung, die zu so einer Zerrissenheit beitragen kann, ist das Erfahren von Unverständnis für die eigene Situation durch vertraute Personen, da diesen Erfahrungswerte über die Anforderungen des Feldes fehlen (ibid: 263).

Aladin El-Mafaalani führt in einer Studie darüber hinaus aus (2015: 72), dass Probleme der Nicht-Passung von Habitus und Feld besonders bei jenen Studierenden auftreten, deren Sozialisationsbedingungen von struktureller Knappheit geprägt sind und die daher schon früh eine Handlungslogik des „Managements struktureller Knappheit“ entwickeln. Die Knappheitsverhältnisse umfassen dabei sowohl materielle als auch immaterielle Ressourcen (wie z.B. soziale Netzwerke, Handlungsoptionen oder auch Anerkennungschancen). Da sich in einem solchen Kontext kurzfristig zu lösende Herausforderungen stellen und nur begrenzte Ressourcen bestehen, orientieren sich Handlungsmuster an Kurzfristigkeit und weisen neben der zeitlichen Dimension auch eine starke Funktions- und Nutzenorientierung auf. Darüber hinaus führt El-Mafaalani an, dass in Knappheitsverhältnissen nur eingeschränkte Handlungsoptionen zur Verfügung stehen – daher „wird der Umgang mit offenen Situationen in der Praxis nicht erlernt“ (ibid: 72). Offene Entscheidungen sind demnach mit Unsicherheitsempfinden verbunden und werden eher gemieden, was zu einem „Eindeutigkeitsmuster“ führt, „also eine Entscheidungspräferenz, bei der Entscheidungen dann getroffen werden, wenn der zeitliche Horizont überschaubar, der persönliche Nutzen nachvollziehbar und die reale Erfolgswahrscheinlichkeit als hoch eingeschätzt wird“ (ibid: 72). Im Gegensatz dazu ortet El-Mafaalani bei in privilegierten Verhältnissen Aufgewachsenen ein Muster, das durch Langzeitorientierung, Abstraktionsfähigkeit sowie Denken in Alternativen geprägt ist und von ihm als „Management des Überflusses“ bezeichnet wird (ibid: 73).

Diese unterschiedlichen Wahrnehmungs- und Umgangsmuster, also Management struktureller Knappheit auf der einen und Management des Überflusses auf der anderen Seite, spiegeln sich nicht zuletzt in den Erfahrungen von Studierenden wider. So zeigt sich beispielsweise auch bei Schmitt die beschriebene Ausrichtung an Notwendigkeit und Nützlichkeit: Bei Studierenden mit bildungsfernem Hintergrund ist eine ausgeprägte Berufs- und Zukunftsorientierung in alltäglichen Erfahrungen zu beobachten, die bei Studierenden aus AkademikerInnenfamilien nicht in dieser Form vorkommt (vgl. Schmitt 2010: 223ff). Darüber hinaus zeigt sich, dass Studierende mit bildungsfernem Hintergrund in Hinblick auf freie Gestaltungsmöglichkeiten im Studium ein stärkeres Bedürfnis nach Strukturierung

haben, Offenheit und Freiheit sind dabei tendenziell mit Unsicherheiten verbunden. Demgegenüber wird Strukturierung von AkademikerInnenkindern eher als notwendiges Übel betrachtet, während bei ihnen „Offenheit und Freiheit in der Studienstrukturierung (...) weniger Unsicherheit als Gestaltungslust" erzeugen (ibid: 268). Die augenscheinlichen Schwierigkeiten von Studierenden mit bildungsfernem Hintergrund im Umgang mit offenen Situationen lassen wiederum die Brücke zurück zu El-Mafaalanis Ausführungen zum „Management struktureller Knappheit" und den damit verbundenen Unsicherheiten bauen.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass all die angesprochenen Passungsprobleme und Ausdrücke von Feldfremdheit zu einer zentralen Komponente zusammenführen: die Frage der Legitimität im akademischen Feld. Während das Studium für Bildungsprivilegierte etwas vollkommen Selbstverständliches darstellt, steht für Studierende die Legitimität ihres Daseins als StudentInnen stärker zur Disposition (vgl. z.B. Bourdieu/ Passeron: 86ff oder auch Bradley/ Ingram 2013: 51ff).

2.3 Methodologischer und forschungspraktischer Rahmen

Die vorliegende Arbeit geht der Frage nach, wie Studierende mit unterschiedlichen elterlichen Bildungshintergründen ihr Studium an der WU erleben und gestalten. Das Ziel der Studie ist, sich einer möglichst umfassenden Habitusanalyse anzunähern (vgl. dazu El-Mafaalani 2012: 103f). Daher ist das Forschungsdesign darauf ausgerichtet, Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmuster der StudienteilnehmerInnen zu identifizieren, von denen aus die soziale Welt – und insbesondere das Studium – erfahren wird. Ein besonderer Fokus liegt hierbei auf sichtbar werdenden Rupturen zwischen den Dispositionen der Studierenden und den Strukturen des Studiums sowie auf der Frage, inwiefern diese mit Fragen der sozialen Herkunft zusammenhängen. Es sei hierbei angemerkt, dass eine vollständige Habitusanalyse nicht möglich ist, da sich im Handeln von AkteurInnen lediglich „Habitusspuren" (Bremer 2004: 61) identifizieren lassen und darüber hinaus mithilfe von Interviews nur ein Ausschnitt sozialen Handelns erfasst werden kann. Insbesondere konflikthafte Verhältnisse von Habitus und Feld können über die Analyse von Erzählungen jedoch gut erfasst werden, womit eine Annäherung an eine Habitusanalyse möglich wird – und zwar mit dem Fokus auf solchen Rupturen. Um Aspekte des Habitus freizulegen, legt die Analyse einerseits Wert auf die Entstehungsbedingungen desselben und hat daher einen biografischen Fokus; andererseits interessiert, wie die Studierenden ihren Studienalltag erfahren und mit welchen etwaigen Schwierigkeiten sie konfrontiert sind. Und nicht zuletzt liegt das Augenmerk auch auf der Frage, welche Rolle die Institution WU für diese Prozesse spielt, da dies einen wichtigen Aspekt meines Forschungsinteresses darstellt.

Die WU wurde unter anderem aufgrund institutioneller Spezifika der Studienorganisation als Forschungsfeld gewählt. Hier ist vor allem die Eingangsphase an der WU zu nennen, zu der ich die „Studieneingangs- und Orientierungsphase" (STEOP) und den sogenannten „Common Body of Knowledge" (CBK) zähle. Diese beiden Abschnitte, die vor dem sogenannten „Hauptstudium" stehen, gelten als kompetitiv und sind von Voraussetzungsketten geprägt – wenn also bestimmte Prüfungen nicht bestanden werden, kann im Studienplan nicht weiter vorangeschritten werden. Die STEOP besteht darüber hinaus ausschließlich aus Großlehrveranstaltungen,[3] was die WU mit Blick auf Forschungsergebnisse zu Fragen der Anonymität und Anerkennung (vgl. z.B. Schmitt 2010) als naheliegendes Forschungsfeld erscheinen lässt.

Im Rahmen der Studie wurden Interviews sowohl mit Studierenden ohne akademischen Hintergrund als auch mit Studierenden aus AkademikerInnenfamilien geführt. Während die Forschung in diesem Bereich häufig ausschließlich auf bildungsbenachteiligte Gruppen fokussiert, war mir wichtig, auch diejenigen ins Blickfeld zu rücken, die das Feld der Hochschule und dessen Regeln dominieren, d.h. als im Feld Herrschende bezeichnet werden können (Schmitt 2015: 202).

Insgesamt wurden für diese Arbeit zwölf Interviews durchgeführt – jeweils über eine Dauer von 45 Minuten bis zu gut zwei Stunden. Für die Bearbeitung meiner Fragestellung hat es sich jedoch als zielführender erwiesen, die Analyse auf sich – außer in Hinblick auf die soziale Herkunft – ähnelnde Fälle zu stützen. Nach der Sichtung des Materials habe ich mich daher schlussendlich dazu entschieden, fünf Interviews für die Interpretation und Theoriebildung auszuwählen, drei davon mit Studierenden ohne akademischen Hintergrund sowie zwei mit Studierenden aus AkademikerInnenfamilien. Als Interviewmethode habe ich mich für einen narrativen Zugang entschieden, da sich „Habitusspuren" (Bremer 2004: 61) am ehesten auf Basis freier Erzählungen identifizieren lassen, nicht jedoch auf Basis fokussierter Fragen. Die Interpretation der Interviews und die damit verbundene gegenstandsbezogene Theoriebildung lehnt sich an den Forschungsstil der „Grounded Theory" nach Anselm Strauss an (vgl. Hildenbrand 2004: 32ff). Die Ergebnisse dieser Interpretation werden nun im folgenden Kapitel dargestellt.

---

[3] Vgl. https://www.wu.ac.at/studierende/mein-studium/bachelor/wirtschafts-und-sozialwissenschaften/steop-cbk/ (Zugriff am 18.10.2015)

3 Soziale Ungleichheit im Studium: Forschungsergebnisse

3.1 Fallbeschreibungen

Die Ergebnisse dieser Studie basieren auf der Interpretation von fünf Interviews mit Studierenden an der Wirtschaftsuniversität Wien, darunter drei Studierende ohne akademischen Hintergrund sowie zwei Studierende aus AkademikerInnenfamilien.

Elena[4], 1995 in Wien geboren und aufgewachsen, ist die erste in ihrer Familie, die studiert. Ihre Mutter verfügt über eine Matura, ihr Vater über Lehrabschluss. Elena selbst hat nach Kindergarten und Volksschule eine Kooperative Mittelschule (KMS) und danach eine Handelsakademie (HAK) besucht. Sie ist im dritten Semester im Bachelor Wirtschafts- und Sozialwissenschaften an der WU.

Philipp ist 1993 geboren und ebenfalls in Wien aufgewachsen. Seine Mutter verfügt über eine HAK-Matura, sein Vater hat einen Maturabschluss von einer Höheren Technischen Lehranstalt (HTL). Philipp selbst war nach Kindergarten und Volksschule an einer KMS und danach an einer HAK. Nach einjährigem Zivildienst begann er das Studium Wirtschafts- und Sozialwissenschaften an der WU und ist nun im dritten Semester.

Katharina ist 1995 geboren, in einem kleinen Ort im ländlichen Raum aufgewachsen und erst für ihr Studium nach Wien gezogen. Ihr Vater verfügt über einen Pflichtschulabschluss, ihre Mutter hat eine Lehre abgeschlossen. Katharina hat keinen Kindergarten besucht; nach dem Besuch der Volksschule in ihrer Gemeinde wechselte sie an ein achtjähriges Gymnasium mit naturwissenschaftlichem Schwerpunkt in der Bezirkshauptstadt, die eine 45-minütige Busfahrt entfernt liegt. Sie ist die erste in ihrer Familie, die über eine Matura verfügt. Nach der Matura begann Katharina das Bachelorstudium Wirtschafts- und Sozialwissenschaften an der WU und ist zum Zeitpunkt der Studie im fünften Semester.

Johanna ist 1995 geboren und in städtischer Umgebung aufgewachsen. Ihre Eltern verfügen beide über einen Universitätsabschluss, auch ihre Großmütter und ein Großvater haben ein Studium absolviert. Johanna hat nach dem Kindergarten ein achtjähriges Gymnasium mit musischem Schwerpunkt besucht und nach der Matura das Bachelorstudium Wirtschaftsrecht an der WU begonnen. Sie studiert im dritten Semester.

Florian ist 1991 geboren und im ländlichen Raum in Deutschland aufgewachsen. Seine Mutter hat ein Medizinstudium abgeschlossen, sein Vater hat eine Ausbildung abgeschlossen und

[4] Alle Namen geändert.

leitet heute ein Unternehmen. Beide Großväter verfügen über einen Universitätsabschluss. Florian selbst hat nach dem Kindergarten die Grundschule und in der fünften und sechsten Schulstufe eine sogenannte Orientierungsschule (bundeslandspezifische Schulform) besucht. Danach war er auf einem Gymnasium; in der achten Schulstufe wechselte er in ein Privatgymnasium. Nach dem Abitur absolvierte er eine Ausbildung, nach deren Abschluss er nach Österreich ging, um an der WU Wirtschafts- und Sozialwissenschaften zu studieren. Er studiert im dritten Semester.

3.2 Selbstverortung zwischen Legitimität und Konflikt

Die Wahrnehmungen und Handlungsmuster von Studierenden, die in der Untersuchung deutlich geworden sind, tragen alle dazu bei bzw. laufen daraufhin zusammen, wie sich die jeweilige Person an der Hochschule positioniert fühlt. So gibt es auf der einen Seite Studierende, die sich als selbstverständliche, legitime TeilnehmerInnen und AkteurInnen im Feld des Studiums fühlen. Auf der anderen Seite gibt es auch Studierende, für die diese Teilhabe und Zugehörigkeit nicht so selbstverständlich sind, deren Selbstverortung an der Hochschule durch Unsicherheiten und Zweifel geprägt ist und die sich bis zu einem gewissen Grad auch fehl am Platz fühlen. In diesem Fall kann die Selbstverortung und Selbstwahrnehmung Gegenstand eines stetigen Aushandlungsprozesses werden. Die Betroffen stehen dabei vor Fragen wie „kann ich das?“, „wär ich woanders besser aufgehoben?“, „ist das wirklich das Richtige für mich?“.

Die Frage der Selbstverortung als StudentIn hängt deutlich mit sozialen Ungleichheiten zusammen: So wird besonders bei den Studierenden aus AkademikerInnenfamilien deutlich, dass kaum Zweifel im Zusammenhang mit der Selbstverortung als StudentIn bestehen. Auf der anderen Seite sind bei den Studierenden ohne akademischen Hintergrund zum Teil umfassende Aushandlungsprozesse über die eigene Position als StudentIn zu beobachten. Dies tritt in sehr unterschiedlicher Ausprägung auf: Auf der einen Seite Philip und Elena, deren Studienalltag von Unsicherheiten geprägt ist und die sich in einem steten Aushandlungs- und zum Teil auch Rechtfertigungsprozess befinden; die Selbstverortung lässt sich bei ihnen also als konfliktbehaftet charakterisieren. Demgegenüber steht Katharina, die über eine sehr sichere Selbstverortung verfügt. Jedoch sind auch bei ihr Phänomene zu beobachten und Ansätze eines Aushandlungsprozesses wahrnehmbar, der bei den Studierenden aus AkademikerInnenfamilien nicht in dieser Form auftritt. So erlebt auch sie ihr Studienleben nicht als selbstverständlich, was sich u.a. im sehr hohen Anspruch an sich selbst widerspiegelt.

Diese unterschiedlichen Muster der Selbstverortung als StudentIn – zwischen Legitimität und Konflikt – sind klar mit sozialer Ungleichheit vermittelt. Der soziale Hintergrund bedingt, wie sich eine Person an der Universität selbst wahrnimmt und verortet – von zugehörig, legitim, selbstverständlich bis hin zu unsicher, mit Zweifeln behaftet, in ständiger Auseinandersetzung und mit dem Gefühl, fehl am Platz zu sein.

Es wird also deutlich, dass bei jenen Studierenden, deren Eltern selbst nicht studiert haben, Reibungspunkte zwischen den eigenen Dispositionen und den Strukturen des Studiums auftreten, die ihre KollegInnen mit akademischem Elternhaus so nicht kennen. In einem Bourdieu'schen Verständnis gedeutet, sind dies klar Passungsprobleme zwischen Habitus und Feld.

Gleichzeitig weist meine Studie jedoch deutlich darauf hin, dass Studierende ohne akademischen Hintergrund keineswegs als homogene Gruppe zu verstehen sind (vgl. auch Spiegler/ Bednarek 2013: 329f). Wie Teiwes-Kügler und Lange-Vester (2004) in ihrer Untersuchung studentischer Milieus feststellen, wird auch in meiner Studie ersichtlich, dass sich Studierende ohne akademischen Hintergrund in ihren Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmustern zum Teil deutlich voneinander unterscheiden. So sind Elena und Philipp besonders stark von konflikthafter Selbstverortung betroffen, während sich Fragen der Legitimität für Katharina deutlich weniger stellen. Dies kann einerseits damit zusammenhängen, dass sie bereits zwei Semester länger studiert als Elena und Philipp, und sich Interessen und das Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten zum Teil erst im Laufe der Zeit entwickeln, wie El-Mafaalani in seiner Analyse von Habitustransformationen von BildungsaufsteigerInnen aufzeigt (2015: 87). Allerdings wird deutlich, dass es sich bei diesem Unterschied unter den TeilnehmerInnen meiner Studie nicht um eine reine Zeitfrage handelt, sondern auch andere Bedingungen der Habituspassung eine zentrale Rolle spielen, wie im Folgenden noch deutlicher werden wird.

3.3 Genese und Rahmenbedingungen der Selbstverortung

Der folgende Abschnitt behandelt die Frage, wie sich die Selbstverortung in der alltäglichen Studienerfahrung und Selbstwahrnehmung äußert, welche Rahmen- und Entstehungsbedingungen dafür identifiziert werden können und welche Rolle die Institution WU dabei spielt.

3.3.1 Selbstwahrnehmung

Der folgende Abschnitt beschäftigt sich mit der Frage, wie die jeweiligen Personen ihre Lebensphase als StudentIn bewerten, welchen Anspruch sie an sich selbst stellen und wie sie mit Erfolgen sowie Misserfolgen umgehen. Dabei wird deutlich, dass die Studierenden ohne akademischen Hintergrund zum Teil ein instabiles Bild von sich selbst als StudentIn aufweisen. Es wird deutlich, dass konflikthafte Auseinandersetzungen mit der Rolle als StudentIn auftreten, was wiederum zu allgemeiner Verunsicherung führen kann. Dieses Phänomen ist besonders bei Elena und Philipp zu beobachten. Beide haben Probleme, sich in der Rolle als StudentIn zurechtzufinden und sich darin wohl zu fühlen. So hat Philipp besonders in seiner ersten Zeit als Student ständig das Gefühl, „zu wenig zu machen". Dieses Gefühl – nicht genug zu tun, nicht produktiv zu sein, „nur" zu studieren – führt zu einem schlechten Gewissen, zu Zweifeln und Verunsicherung über die eigene Lebenssituation. Denn es beruht darauf, dass Studieren nicht als selbstverständlich wahrgenommen, sondern als legitime, vollwertige Tätigkeit angezweifelt wird. Das ständige Gefühl, zu wenig zu machen, und das damit verbundene schlechte Gewissen deuten darauf hin, dass „nur" zu studieren als nicht zufriedenstellend empfunden wird bzw. nicht für die Entwicklung eines positiven, erfüllten Selbstbildes als StudentIn ausreicht. Dies führt zu Zweifeln und stetigen Aushandlungsprozessen über die eigene Lebenssituation und damit zu einem instabilen Selbstbild.

Bei Elena fällt dieses brüchige, beinahe **defizitäre Selbstbild** noch deutlicher auf, wie folgendes Zitat über ihre erste Zeit als Studentin illustriert:

> *„und dann, aahh war das auch zum Beispiel am Anfang schwer für mich, ich hab so viel geschlafen, war aber trotzdem immer müde, das hab ich einfach nicht verstanden und dann hatte ich immer so ein schlechtes Gewissen, dass ich irgendwie nichts mach, ich bin soo, ein nutzloses Stück der Gesellschaft, das einfach nur zuhause liegt und eigentlich nichts macht, wo ich, wo ich eigentlich so viel machen könnte, jetzt sei es auch einfach nur gemeinnützige Arbeit oder irgendetwas." (Elena)*

Ähnliches lässt sich auch bei Philipp beobachten, der erzählt, seine Zeit zu Studienbeginn sei so gewesen, als wäre er arbeitslos. Das Gefühl, zu wenig zu machen, in Kombination mit der Befürchtung, nicht „nützlich" zu sein bzw. nicht genug Nützliches zu machen, ist für beide belastend.

Darüber hinaus zeigt sich, dass die Studierenden ohne akademischen Hintergrund über einen **hohen Anspruch an sich selbst** verfügen und sich stets beweisen wollen bzw. müssen, dass sie den Herausforderungen des Studiums gewachsen sind. Dies hängt damit zusammen, dass

die Aufnahme eines Studiums für die Studierenden ohne akademischen Hintergrund nicht als selbstverständlich gilt. Diese fehlende Selbstverständlichkeit macht daher eine Begründung und Legitimierung notwendig – und das dominante Muster in diesem Zusammenhang ist bei allen dreien die Berufung auf ihre persönlichen Fähigkeiten bzw. Leistungen (z.B. Noten, Studienfortschritt, etc.). Besonders deutlich zeigt sich solch ein hoher Anspruch an sich selbst und die eigene Lebensführung bei Katharina, deren Alltagsgestaltung stark an einem Leistungs- und Effizienzimperativ orientiert ist. Ihr Anspruch ist es, überdurchschnittlich viele Lehrveranstaltungen in einem Semester zu absolvieren und ihr Studium in Mindeststudienzeit abzuschließen, gleichzeitig noch ein Zweitstudium zu belegen, und all das auf effiziente Weise mit ihrem Nebenjob zu vereinbaren. Welchen wichtigen Stellenwert Effizienz in Katharinas Alltagsgestaltung einnimmt, zeigt sich besonders deutlich in folgendem Zitat, in dem sie es als äußerst „praktisch" bezeichnet, an Wochentagen in ihrem Job Nachtschichten übernehmen zu können, denn:

> *"jo in der Nocht schlaft ma eh netta, ma verpasst eh nix" (Katharina)*

Zum Teil wird das Studium von den Studierenden ohne akademischen Hintergrund nicht als vollwertige, für sich selbst stehende, legitime Lebensphase betrachtet, sondern stellt ein „Aufschieben" vor dem Einstieg ins Erwerbsleben bzw. vor dem „echten" Leben dar. Die folgenden Zitate weisen darauf hin, dass sich die Studierenden ohne akademischen Hintergrund in einer Legitimationskrise befinden:

> *„gleich zu arbeiten beginnen, wollt ich auch noch nicht, also so ein bisschen, so ein bisschen noch ein bisschen Aufschieben ist auch dabei gewesen" (Philipp)*

> *„irgendwann fang ich eh, an, selber zu leben" (Elena)*

Da das Studium als legitime Lebensphase angezweifelt wird, wird es von ihnen als etwas wahrgenommen, das in so kurzer Zeit wie möglich erledigt werden muss und stets in Zusammenhang mit seinem Nutzen für das spätere Berufsleben steht. Diese sehr enge Orientierung an der beruflichen Zukunft ist jedoch zum Teil mit erheblichen Sorgen verbunden. Besonders Philipp misst die im Studium angeeignete Bildung häufig an der Nützlichkeit für einen späteren Beruf und empfindet die Universität als realitätsfremd. Diese Wahrnehmung der akademischen Kultur als irreal und die stete Präsenz von Zukunftssorgen zeigen sich schon bei Bourdieu und Passeron (2007: 73). Die Studierenden ohne akademischen Hintergrund haben häufig das Gefühl, zu wenig zu machen, nichts Nützliches zu machen, bzw. nicht produktiv genug zu sein. Der hohe Anspruch an sich selbst, die Wahrnehmung des Studiums als nicht vollwertige Lebensphase und ein schwaches bis

defizitäres Selbstbild als StudentIn führen bei den Studierenden ohne akademischen Hintergrund zum Teil zu Verunsicherungen und Selbstzweifeln über die eigene Lebenssituation. Folgender Befund, den schon Bourdieu und Passeron in ihrer Studie „Die Erben" getroffen haben, scheint hier besonders treffend: „Studenten (sic!) aus den unteren Klassen nicht anders können, als ihr Tun zu hinterfragen, weil sie nie vergessen werden, dass sie es hätten nicht tun können." (2007: 87) So sind auch die betreffenden TeilnehmerInnen an meiner Studie teils mit konflikthaften Auseinandersetzungen darüber konfrontiert, ob das Studium das Richtige für sie ist und ob sie wiederum geeignet für das Studium sind. Dies sind Fragen, die im Studienalltag äußerst belastend wirken – und die sich für die Studierenden aus AkademikerInnenfamilien nicht in dieser Form stellen.

Ein wichtiger Aspekt der Selbstwahrnehmung ist die Frage, wie die eigenen Fähigkeiten eingeschätzt und **wie studienrelevante Erfolge als auch Misserfolge verhandelt werden**. Dabei zeigt sich, dass die Studierenden ohne akademischen Hintergrund eher dazu neigen, die Verantwortung für Misserfolge bei sich selbst zu suchen und gleichzeitig Erfolge mit externen Rahmenbedingungen zu begründen. Bei ihren KollegInnen aus AkademikerInnenfamilien ist dies in umgekehrter Form zu beobachten – Erfolge werden endogen, Misserfolge exogen begründet. Darüber hinaus werden studienrelevante Hindernisse von den Studierenden ohne akademischen Hintergrund weniger als temporäre negative Erlebnisse, sondern als substanzielle Rückschläge wahrgenommen, was wiederum zu größeren Verunsicherungen und Selbstzweifeln bzw. sogar zu Überlegungen, das Studium abzubrechen, führt, wie folgende Zitate verdeutlichen:

> *"VWL hab ich eben nicht bestanden und das war so für mich, oh Gott, und dann war ich so enttäuscht von mir selber, uund, auch weil ich wusste, ich kann eigentlich eh mehr, also wieso häng ich mich da nicht mehr rein, aber, ahm, irgendwie, also auf jeden Fall war die Enttäuschung so groß und dann hab ich gemeint, naja vielleicht ist es doch nicht das Richtige" (Elena)*

> *„also ich war da schon konfrontiert mit Selbstzweifeln, und mit, mit, hab ich mir zum Teil gedacht, bin ich zu blöd für die Uni, oder oder warum, warum raff ich das nicht, warum braucht ich für das so lang, warum, was hab ich falsch gemacht" (Philipp)*

Die Studierenden mit akademischem Hintergrund hingegen nehmen zwar einzelne Hindernisse wie das Nicht-Bestehen einer Prüfung als ärgerlich wahr. Dies führt jedoch bei ihnen nicht zu Zweifeln, die auf die gesamte Selbstwahrnehmung als StudentInnen wirken, sondern bezieht sich eher punktuell auf das jeweilige Ereignis.

Umgekehrt werden bildungsbezogene Erfolge von den Studierenden ohne akademischen Hintergrund oft kleingeredet bzw. nicht nur mit den eigenen Fähigkeiten begründet, sondern

mit günstigen Rahmenbedingungen erklärt oder z.B. auch auf Glück zurückgeführt; d.h. die Verantwortung für Erfolge wird extern attribuiert.

> *„Also im Vergleich zu allen anderen, die ich kenne, lerne ich wirklich wenig, es ist halt dann nur so, ich weiß nicht, ob ich dann einfach in einer kurzen Zeit richtig lerne, oder ob ich einfach nur Glück hab. Ich glaub, ich glaub ich hab einfach nur Glück" (Elena)*

Gleichzeitig tendieren sie dazu, die Verantwortung für bildungsbezogene Hindernisse bzw. Misserfolge (z.B. Nicht-Bestehen einer Prüfung) ausschließlich bei sich selbst zu suchen, d.h. die Verantwortung dafür wird internalisiert. Ganz im Gegenteil dazu neigen die Studierenden mit akademischem Hintergrund eher dazu, Erfolge zu internalisieren und Misserfolge zu externalisieren (z.B. Kritik am Prüfungsmodus bei einer nicht bestandenen Prüfung).

In Zusammenhang mit der Selbstwahrnehmung wird darüber hinaus deutlich, dass es für die Studierenden ohne akademischen Hintergrund eine bedeutende Rolle spielt, sich **mit anderen zu vergleichen und** sich von gewissen Personen oder Gruppen, inner- wie außerhalb der Universität, **abzugrenzen**. Dieses In-Relation-Setzen zu anderen kann als Suche nach der eigenen, legitimen Position an der Universität verstanden werden. Erst durch den Vergleich mit anderen wird die eigene Position als StudentIn legitimiert, die nicht von vornherein als selbstverständlich wahrgenommen wird. Bei den Studierenden aus AkademikerInnenfamilien ist dieses Muster kaum zu beobachten; die Legitimität als StudentIn wird ohnehin nicht infrage gestellt. Diese Vergleichs- und Abgrenzungstendenzen treten in unterschiedlicher Form auf. Die Studierenden ohne akademischen Hintergrund neigen dazu, sich selbst und ihre Leistungen mit ihren StudienkollegInnen zu vergleichen – insbesondere als Abgrenzung von weniger erfolgreichen Studierenden auf der einen und als verunsichernder Vergleich mit erfolgreicheren Studierenden auf der anderen Seite. Eine Besonderheit ist der Vergleich mit "allen anderen", der Ausdruck für das Gefühl ist, mit Problemen allein zu sein und sich an der Universität nicht vollständig zugehörig zu fühlen. Neben Vergleichen mit StudienkollegInnen ist bei den Studierenden ohne akademischen Hintergrund zum Teil ebenfalls eine Abgrenzung von Personen bzw. Gruppen, die nicht (an einer Universität) studieren, zu beobachten. Besonders der Vergleich mit FH-Studierenden als Außengruppe dient dazu, das brüchige Zugehörigkeitsgefühl zur Innengruppe zu stärken. Für alle StudienteilnehmerInnen ohne akademischen Hintergrund lässt sich festhalten, dass die Orientierung an und Abgrenzung von anderen eine bedeutende Rolle für die Selbstverortung an der Hochschule spielt. Dieses In-Relation-Setzen kann sich einerseits in einem gesteigerten Selbstbewusstsein auswirken, führt zum Teil aber auch zu einer weiteren Verstärkung von Verunsicherung und trägt zu einer brüchigen Identität als StudentInnen bei.

3.3.2 Bildungsbiografie und Herkunftskontext

Der vorangegangene Abschnitt widmete sich den Unterschieden in der Selbstwahrnehmung nach sozialem Hintergrund. Das folgende Kapitel beschäftigt sich darauf aufbauend damit, wie es zu diesen Unterschieden kommt. Eine bedeutende Rolle dafür spielt der jeweilige familiäre Herkunftskontext, die Bildungsbiografie und wie der eigene Bildungsweg verhandelt wird. Es geht hier ganz zentral um die Frage, ob die eigene Bildungsbiografie als gegeben wahrgenommen wird – oder als Abweichung, als Gegenstand, der mit sich selbst und mit dem Umfeld verhandelt werden muss. Hierbei zeigt sich ein sehr deutliches Muster nach Bildungshintergrund: Auf der einen Seite erzählen die Studierenden mit akademischem Hintergrund ihre Bildungsbiografien als selbstverständliche, in weiten Teilen geradlinige Entwicklungen. Auf der anderen Seite werden bei den Studierenden ohne akademischen Hintergrund zum Teil sehr stark ausgeprägte, konflikthafte Aushandlungsprozesse über Bildungswegentscheidungen und über ihre eigene soziale Position deutlich. Im Folgenden gehe ich auf die Frage ein, unter welchen Umständen sich diese unterschiedlichen Muster – zwischen Selbstverständlichkeit und Konflikt – entwickeln und inwiefern diese mit sozialer Ungleichheit verbunden sind. Besonders deutlich kommen diese Unterschiede bei den Schilderungen über Bildungswegentscheidungen und über Übergänge zwischen den verschiedenen Bildungsinstitutionen zum Ausdruck. Dabei ist die Frage zentral, ob es sich hier um tatsächliche Entscheidungen handelt, in denen die betreffenden Personen eine aktive Rolle spielen, oder um durch das familiäre Umfeld bereits feststehende Umstände.

Die Studierenden mit akademischem Hintergrund erzählen ihre Bildungswege weitgehend als gegebene, geradlinige Entwicklungen. Es werden dabei kaum Brüche oder Auseinandersetzungen mit Bildungswegentscheidungen sichtbar. So sprechen sie in den Interviews beispielsweise von sich aus nicht über die Beweggründe dafür, ein Gymnasium zu besuchen – im Gegensatz zu den ProbandInnen ohne akademischen Hintergrund. Erst auf Nachfrage äußern sich Johanna und Florian zur Frage der Schulwahl. Dabei zeigt sich, dass für beide überhaupt nie zur Debatte stand, dass sie ein Gymnasium besuchen werden, wie u.a. folgendes Zitat verdeutlicht:

> *„Das war schon immer klar, da gab's auch nichts daran zu rütteln" (Florian)*

Für die Studierenden mit akademischem Hintergrund erweist sich also die Wahl des Gymnasiums als kein tatsächlicher Entscheidungsprozess, sondern als eine durch das Umfeld bereits feststehende Gegebenheit. Da es sich hier also um keine Entscheidung handelt, in der die betreffenden Personen eine aktive Rolle einnehmen, sind diese auch nicht mit Aushandlungsprozessen konfrontiert. Dieses Muster ist auch in weiteren

Bildungswegentscheidungen zu beobachten. So stellt es für Johanna und Florian eine Selbstverständlichkeit dar, die Matura bzw. das Abitur zu absolvieren sowie ein Studium aufzunehmen.

Anders verhält es sich bei den Studierenden ohne akademischen Hintergrund: Die Studien-TeilnehmerInnen, deren Eltern selbst nicht studiert haben, betrachten ihre Bildungsbiografie nicht als selbstverständliche, geradlinige Entwicklung, sondern als Abweichung von ihrem familiären Bildungshintergrund. Ihr jeweiliger Bildungsweg wird dabei von ihnen nicht als der naheliegende bzw. "normale", sondern eben als abweichender Weg wahrgenommen. Dies führt nicht zuletzt dazu, dass es sich bei ihren Bildungswegentscheidungen zum Teil um viel intensivere Entscheidungsprozesse handelt. Die betreffenden Personen müssen sich mit den jeweiligen Entscheidungen aktiver auseinandersetzen als dies bei einem als selbstverständlich wahrgenommenen Bildungsweg der Fall wäre. Dabei zeigt sich, dass solche Entscheidungsprozesse mit großen Unsicherheiten und Selbstzweifeln verbunden sein können. Zwei Bildungswegentscheidungen, die in diesem Zusammenhang besondere Aufmerksamkeit verdienen, sind der Übergang in die Sekundarstufe I und in die Sekundarstufe II.

Während also die Studierenden mit akademischem Hintergrund ihren Bildungsweg als selbstverständliche, in weiten Teilen geradlinige Entwicklungen erzählen, werden bei den Bildungswegentscheidungen der Studierenden ohne akademischen Hintergrund zum Teil erhebliche Konflikte, Widerstände und Zweifel deutlich.

Primär hängen diese Unterschiede damit zusammen, dass die Studierenden, die als Erste in ihrer Familie studieren, ihren Bildungsweg als Abweichung von dem Weg begreifen, der als normal wahrgenommen wird. Es ist dabei wesentlich schwieriger und mit mehr Unsicherheiten verbunden, sich für solch eine Abweichung zu entscheiden als dem Naheliegenden zu folgen. So ist beispielsweise für Elena die Wahl einer höheren Schule nach der Mittelschule mit erheblichen Zweifeln verbunden:

> *„ich hab sogar kurz wirklich ernsthaft überlegt, auf die Poly zu gehen, ein Jahr lang, und erst dann an die HAK, weil, ich mir das nicht zugetraut hab, dass ich mich sofort in so was reinstürze, wo es halt gleich so schwer ist, wo Leute aus dem Gymnasium sind“ (Elena)*

Es wird hier deutlich, dass sich die Entscheidung für einen abweichenden Bildungsweg als äußerst voraussetzungsvoll erweist; erst durch die Erfüllung dieser Voraussetzungen wird die abweichende Entscheidung möglich. So spielt für alle drei Studierenden ohne akademischen Hintergrund eine bedeutende Rolle für die Aufnahme eines Studiums, sich in

einem schulischen Umfeld zu bewegen, in dem es üblich ist, zu studieren. Von den Studierenden mit akademischem Hintergrund wird dies nicht als Begründung für ihre Studienaufnahme angeführt, da bereits durch ihren familiären Hintergrund von vorn herein kein Zweifel an einer Studienaufnahme besteht. Neben der eigenen Peer-Group üben auch institutionelle Bezugspersonen wie LehrerInnen oder BildungsberaterInnen teils sehr bedeutenden Einfluss auf Bildungswegentscheidungen von den Studierenden ohne akademischen Hintergrund, wie auch folgendes Zitat verdeutlicht:

> *„so haben sie [die Eltern] mir eigentlich alles, offen gelassen, und das auch ein bisschen der Schule überlassen, weil dort hast du ja dann in der Fünften die ganzen Vorträge, Veranstaltungen, und was mach ich nachher" (Philipp)*

Bildungsinstitutionen und ihre VertreterInnen werden als nicht bzw. kaum hinterfragte Autorität wahrgenommen werden, wodurch institutioneller Rat von äußerster Relevanz für den Bildungsweg sein kann. In Zusammenhang damit ist zu betrachten, dass für die Studierenden ohne akademischen Hintergrund institutionelle Anerkennung (z.B. in Form von Noten, Aufnahme an einer als gut empfundenen Schule) eine wichtige Rolle spielt. Bildungsrelevante Erfolge – z.B. Matura mit Auszeichnung – werden dabei als Begründung und Legitimierung der Abweichung vom naheliegenden Weg herangezogen. Auch dieses Muster ist bei den Studierenden mit akademischem Hintergrund nicht zu beobachten. So hat Florian keine Zweifel daran, für ein Studium geeignet zu sein, obwohl er das Abitur nur sehr knapp besteht. Auffällig ist in der Frage der Voraussetzungen für abweichende Bildungsentscheidungen auch, dass sich die Studierenden ohne akademischen Hintergrund zwar mit ihrer Entscheidung für ein Studium vom naheliegenden Bildungsweg abwenden, sich in ihrer Studienrichtungsentscheidung jedoch zum Teil sehr nah an familiären Vorstellungen orientieren. So haben sowohl Elena als auch Philipp über den beruflichen Hintergrund ihrer Mutter Bezug zu betriebswirtschaftlichen Fragen – und auch durch ihre schulische Vorbildung an der HAK. Daher handelt es sich bei der Wahl der WU um eine starke Orientierung am Bekannten, Naheliegenden. Eine andere Studienrichtung kommt für beide nicht in Frage; dies würde weitere Unsicherheiten bedeuten, während sie sich mit der Entscheidung für die WU eher auf der sicheren Seite sehen.

Es lässt sich also für die StudienteilnehmerInnen ohne akademischen Hintergrund feststellen, dass sich ihr Weg an die Universität voraussetzungsvoller gestaltet als von jenen aus AkademikerInnenfamilien. Allerdings gibt es hier auch unter den Studierenden, die als Erste in ihrer Familie studieren, erhebliche Unterschiede. So sind Elena und Philipp mit äußerst konflikthaften Auseinandersetzungen über ihre Bildungswegentscheidungen konfrontiert, während Katharina von deutlich weniger Unsicherheiten betroffen ist. Dieser Unterschied

kann vor allem auf drei Faktoren zurückgeführt werden: Erstens spielt es eine bedeutende Rolle, dass Katharina mit der Entscheidung für ein Gymnasium bereits früher den abweichenden Bildungsweg wählt, zweitens, dass sie in diesem Entscheidungsprozess von ihrer Mutter ermutigt und unterstützt wird. Und drittens ist von hoher Relevanz, dass Katharina durch den achtjährigen Besuch des Gymnasiums für längere Zeit und in einem höchst formativen Alter keine wichtige Bildungsentscheidung treffen muss. Damit durchlebt sie die verunsichernden Entscheidungsprozesse nicht, mit denen Elena und Philipp zu diesem Zeitpunkt konfrontiert sind. Es liegt daher der Schluss nahe, dass es nicht nur an den Widerständen an sich liegt, mit denen die beiden im Entscheidungsprozess konfrontiert sind, sondern dass es bereits belastend und verunsichernd wirken kann, überhaupt eine Entscheidung treffen zu müssen. Dies bestätigt sich auch darin, dass Elena und Philipp bei ihren Bildungswegentscheidungen das Gefühl haben, dass es sich dabei um unwiderrufliche Entscheidungen handelt, die für ihre gesamte Zukunft wegweisend sind. Diese empfundene Tragweite der Entscheidungen alleine erweist sich schon als äußerst verunsichernd. Denn in dieser Wahrnehmung birgt jede Entscheidung die Gefahr, falsch zu wählen und sich damit die Zukunft zu verbauen.

Es macht also bereits einen bedeutenden Unterschied aus, dass Katharina diese Entscheidung und die damit verbundenen Unsicherheiten erspart bleiben. Neben dem Entscheidungsprozess an sich spielt es jedoch auch eine wichtige Rolle, dass Philipp und Elena einen Institutionenwechsel mehr als Katharina erleben und dieser Übergang einen Bruch darstellt, den Katharina so nicht erlebt. Der Wechsel in die neue Bildungsinstitution bringt eine Eingewöhnungsphase mit sich, die vor allem bei Elena mit Selbstzweifeln verbunden ist. Besonders der Beginn an einer neuen Schule kann sich als prekäre Phase erweisen, da man sich erneut selbst definieren und beweisen muss, wobei auch die Angst zu scheitern eine Rolle spielt. Katharina hingegen hat im Rahmen ihres achtjährigen Schulbesuch mehr Zeit, eine selbstbewusste Identität als Bildungsakteurin zu entwickeln und muss keine zweite potenziell prekäre Eingewöhnungsphase durchleben. Sie hat außerdem mehr Zeit dafür, sich in einer Bildungsinstitution einzuleben, mit KollegInnen und LehrerInnen Beziehungen aufzubauen und zu erlernen, sich längerfristig in einer Bildungsinstitution zurecht zu finden.

Ein weiterer zentraler Aspekt für die Frage, wie sich Entscheidungsprozesse gestalten, ist die Rolle der Eltern in ebendiesen Prozessen. Wie in diesem Kapitel bereits ausgeführt, fühlen sich Elena und Philipp in ihren Entscheidungsprozessen eher auf sich alleine gestellt. Zusätzlich sind beide zumindest bis zu einem gewissen Grad auch mit familiären Widerständen konfrontiert. Es zeigt sich dabei, dass einerseits wenig involvierte Eltern und

gering ausgeprägte Bildungsaspirationen im Elternhaus der Entwicklung einer selbstbewussten Identität als BildungsakteurIn entgegenwirken können. So zeigt sich bei Elena, dass sich ein weitgehendes Auf-sich-allein-gestellt-Sein als hinderlich dafür erweist, vom naheliegenden Weg abweichende Bildungsentscheidungen zu treffen (z.B. Besuch eines Gymnasiums oder Zweifel bei Studienentscheidung), und allgemein verunsichernd wirkt. Andererseits kann jedoch auch das Involviert-Sein der Eltern ein Hindernis darstellen, wie sich bei Philipp zeigt: Er ist mit familiären Widerständen konfrontiert, da die Bildungsorientierung seiner Eltern stark an Praxisorientierung sowie Berufsbildung ausgerichtet ist und akademischer Bildung eher skeptisch gegenübersteht. Er schildert, seine Mutter hätte ihn lieber an einer FH oder in einem berufsbegleitenden Studiengang gesehen als an der als zu theoretisch und realitätsfremd wahrgenommenen Universität. Während Elenas Herkunftskontext also wegen des Mangels an Bildungsaspiration belastend wirkt, sieht sich Philipp einem zu klaren Bildungsverständnis gegenüber – seine Eltern wissen, was für sie, und damit für ihn, legitime Bildung ist. Wenngleich in anderen empirischen Untersuchungen (z.B. Schmitt 2010: 270) auch offene Konflikte mit der Familie identifiziert werden, handelt es sich in diesem Fall primär um einen inneren Konflikt, der sich in einem Gefühl der Zerrissenheit und in Zweifeln darüber äußert, ob das Universitätsstudium wirklich das Richtige sei, oder ein FH-Studium oder eine Berufstätigkeit die sicherere Wahl wäre. Demgegenüber ist Katharina seitens ihrer Familie weder mit Widerständen dieser Art konfrontiert noch wird sie von ihren Eltern mit ihren Bildungsentscheidungen alleine gelassen. Nicht zuletzt aufgrund dieser Unterstützung kann sie daher ein bewusstes Selbstbild entwickeln und das Gefühl, Gestaltungsmacht über die eigene Lebenssituation zu haben, während Elena und Philipp viel stärker von Zweifeln betroffen sind und für sich selbst keine solch aktive und selbstbestimmte Rolle in der Gestaltung ihrer Zukunft sehen.

All diese beschriebenen Unterschiede in der Frage, wie sich Entscheidungsprozesse gestalten, sind nicht nur in Bezug auf die jeweiligen Bildungswegentscheidungen wirksam, sondern haben auch Relevanz für die späteren Wahrnehmungs- und Handlungsmuster als StudentInnen. Während Katharina im Laufe ihrer Schulzeit eine gute Grundlage für die Entwicklung eines positiven Selbstbildes als Studentin erwirbt, setzen sich die Zweifel, die Elenas und Philipps Bildungswegentscheidungen prägen, auch während des Studiums fort.

3.3.3 Institution und Studium

Das folgende Kapitel widmet sich der Frage der institutionellen Aspekte und deren Wirkung auf die Selbstverortung. Dabei zeigt sich, dass Schwierigkeiten im Studium vor allem im Bereich der (Selbst-)Organisation, als Anonymitätswahrnehmung und in Form von Zeit- und

Leistungsdruck bestehen. Es zeigt sich in diesem Zusammenhang bei den Studierenden ohne akademischen Hintergrund ein intensives Bedürfnis nach institutioneller Anerkennung und eine **schmerzhafte Erfahrung von Anonymität im Studium**, die auch in vielen anderen Studien wie bei Schmitt (2010: 217ff) oder Lange-Vester und Teiwes-Kügler (2004: 180ff) deutlich wird. Es wird dabei deutlich, dass die Studierenden ohne akademischen Hintergrund stärker auf Gemeinschaft angewiesen zu sein scheinen und dass dieses Bedürfnis durch die anonyme Struktur der Hochschule konterkariert wird. Folgende Zitate zeigen diese Anonymitätswahrnehmung besonders deutlich auf:

> *„du bist einfach mit Hunderttausenden da"; „in der ersten Zeit auf der Uni hab ich mir eigentlich gedacht, man ist eine Nummer, man wird, man hat nicht einmal irgendeinen Kontakt mit seinen Professoren, ich mein, kann man natürlich schon, aber, ist halt, was anderes als auf der Schule, eh klar, uund, ja, also ich fand, ich fand das Ganze eigentlich sehr ausladend, und muss sagen, dass, dass die Uni einfach keinen, keinen freundlichen Eindruck gemacht hat"; „es interessiert einfach keinen, was du machst, und wie schnell du es machst und wann du fertig wirst, und das ist, das ist am Anfang hart" (Philipp)*

Insgesamt zeigt sich, dass die Anonymitätswahrnehmung unterschiedliche Ausprägungen aufweisen kann. Einerseits spielt hier die Schwierigkeit eine Rolle, soziale Kontakte zu knüpfen sowie ein Gemeinschafts- und Zugehörigkeitsgefühl zu entwickeln. Dazu kommt, dass die Anonymität in manchen Fällen nicht nur aufgrund des Mangels an sozialen Kontakt ein Problem darstellt, sondern (auch) wegen eines Mangels an Anerkennung durch die Institution, insbesondere durch die Lehrenden. Dies ist verbunden mit dem Gefühl, sich an der Hochschule verloren zu fühlen und ein gewisses Maß an Fremdheit zu empfinden – und erweist sich damit als äußerst verunsicherndes Element besonders zu Studienbeginn. Erst durch andere Lehrveranstaltungsformate, die direkten Kontakt zwischen Lehrenden und Studierenden gewährleisten, nimmt dieses als belastend erfahrene Gefühl der Anonymität bei Elena ab, wie folgendes Zitat verdeutlicht:

> *„Man lernt dann auch irgendwie viel besser, weil man weiß, der Professor kennt dich beim Namen, und du möchtest ihn nicht enttäuschen" (Elena)*

Besonders der **Studienbeginn wird als Bruch bzw. „Schock" erlebt**, verbunden mit dem Gefühl, an der Universität nicht willkommen bzw. fremd zu sein, und mit Fragen der (Selbst-)Organisation sowie damit, die Anforderungen des Studiums zu durchschauen und diesen gerecht zu werden. Hier muss nicht zuletzt der Blick auf die Rolle der Institution, also die Wirtschaftsuniversität Wien, gerichtet werden. Die institutionellen Rahmenbedingungen erweisen sich als nicht förderlich dafür, dass sich Studierende an der Universität willkommen

fühlen und ein Zugehörigkeitsgefühl entwickeln können, sondern stellen sich im Gegenteil als äußerst hinderlich dar. Besonders der Aufbau der STEOP, die ausschließlich aus Großlehrveranstaltungen besteht, scheint hier belastend empfundene Anonymität zu fördern und damit zu Verunsicherungen zu führen.

Darüber hinaus ist zu betonen, dass das Nicht-Bestehen einer Prüfung vor allem zu Studienbeginn zu Selbstzweifeln führen kann, und dies durch (das Wissen um) hohe Durchfallquoten bei bestimmten Prüfungen begünstigt wird. Besonders für Studierende, die sich nicht als selbstverständliche AkteurInnen an der Hochschule wahrnehmen, kann dies als **Scheitern** empfunden werden und zu Abbruchsüberlegungen führen.

Ein weiterer institutioneller Aspekt, der sich als belastend erweist, sind **strenge Voraussetzungsketten** im Studium. Diese ermöglichen nicht immer ein rasches Vorankommen im Studium und führen somit zu Planungsunsicherheit, womit der Zeitdruck weiter verstärkt wird, unter dem besonders die Studierenden ohne akademischen Hintergrund leiden (siehe auch El-Mafaalani 2015: 72f). Das zeigt sich auch darin, dass das Studium oder Teilaspekte davon zum Teil als „Kampf" erlebt werden. Für diese Wahrnehmung spielt insbesondere die **Gliederung des Studiums** in STEOP, CBK und Hauptstudium und die damit verbundenen Studienzeitverzögerungen eine bedeutende Rolle:

> *„der CBK is a ned so lern, lernreich oder inhaltsreich, find i (..), aber ma, jo, ma kämpft si durch, ja, und dann im Studium, also im Hauptstudium (...)" (Katharina)*

> *„es scheint einem so, als wenn sie ausselektieren wollen, durch die, besonders durch die STEOP, ahh, dass man, dass dann im Endeffekt wirklich nur die Stärksten überleben" (Elena)*

Dabei zeigt sich, dass STEOP und CBK von allen TeilnehmerInnen bis zu einem gewissen Grad negativ wahrgenommen werden – was sich nicht zuletzt in sehr harschen Begriffen wie „Schikane" (Philipp) oder „Trauma" (Elena) widerspiegelt. Zum Teil wird dieser Studienabschnitt als Phase erlebt, durch die man „durch muss", mit der aber wenig positive Studien- und Lernerfahrungen verbunden sind. Erst wenn dies überwunden ist, kann richtig mit dem (Haupt-)Studium begonnen werden. Besonders die Studierenden ohne akademischen Hintergrund sind mit einer Wahrnehmung des Studiums als Kampf konfrontiert. Während die TeilnehmerInnen aus AkademikerInnenfamilien Teilaspekte des Studiums zwar als störend empfinden, sind bei den Studierenden ohne akademischen Hintergrund zum Teil viel grundlegendere Auseinandersetzungen und Unsicherheiten zu beobachten, die nicht nur zu Studienbeginn von Relevanz sind, sondern auch längerfristig wirken.

4 Fazit und politische Ableitungen

Das vorliegende Paper adressiert die Frage, wie Studierende der Wirtschaftsuniversität Wien ihr Studium erfahren, und gibt Einblick in Mechanismen und Wirkung sozialer Ungleichheit im Studium. Dabei konnte Folgendes aufgezeigt werden: Erstens erweist sich der Weg an die Hochschule für Studierende ohne akademischen Hintergrund viel voraussetzungsvoller und ist mit mehr Widerständen und (inneren) Konflikten verbunden als jener für Studierende aus AkademikerInnenfamilien. Zweitens sind jene Studierenden, deren Eltern selbst nicht an einer Universität waren, auch im Studium mit Widerständen, Zweifeln und Fragen konfrontiert, die sich AkademikerInnenkinder nicht in der Form stellen müssen.

Dies zeigt einen sehr deutlichen Bedarf für politisches Handeln auf, damit Vielfalt im Hochschulsystem gefördert und soziale Ungleichheiten bei Hochschulzugang und im Studium abgebaut werden können. Dafür braucht es einerseits Maßnahmen im Schulsystem und andererseits an der Institution Hochschule selbst.

Zu den Handlungsoptionen im Schulsystem: Wie in diesem Paper aufgezeigt werden konnte, ist ein bedeutendes Handlungsfeld die Frage von (frühen) Bildungswegentscheidungen, die damit verbundenen Entscheidungsprozesse und Übergänge bzw. Brüche zwischen Bildungsinstitutionen, da diese eine bedeutende Rolle für die Entwicklung einer selbstbewussten Identität als AkteurInnen im Bildungssystem spielen. Es erweist sich einerseits als notwendig, prekäre Entscheidungsprozesse und Institutionenwechsel zu reduzieren, was mit der Einführung einer gemeinsamen Schule der 6- bis 14-Jährigen gelingen könnte. Dies würde der Reproduktion sozialer Ungleichheiten entgegenwirken, da die Trennung im frühen Alter von 10 Jahren sehr stark anhand des sozialen Hintergrundes geschieht und der weitere Bildungsweg damit in hohem Maße vorbestimmt ist. Außerdem würde man bei einer längeren gemeinsamen Schule den Kindern und Jugendlichen einen potenziell verunsichernden Entscheidungsprozess sowie eine prekäre Eingewöhnungsphase in einer neuen Institution ersparen.

Darüber hinaus dürfen junge Menschen ohne akademischen Hintergrund und ihre Familien in den weiteren anfallenden Bildungsentscheidungen und Übergängen zwischen Institutionen nicht alleine gelassen werden. Dafür braucht es kompetente Bildungs- und Berufsberatung und eine weitere Sensibilisierung von LehrerInnen bezüglich der bedeutenden Rolle, die Autoritätspersonen, institutioneller Rat sowie Lob und Unterstützung vor allem für Kinder ohne akademischen Hintergrund spielen. Außerdem ist es zentral, Berührungsängste mit höherer Bildung zu reduzieren und mögliche Bildungsentscheidungen aufzuzeigen, die auch außerhalb des familiären Erfahrungshorizontes liegen. Auch dafür ist

der weitere Ausbau von sensibler Studieninformation und –beratung und Projekte notwendig, die die Distanz zur Hochschule verringern (z.B. „SchülerInnen an die Uni“ oder auch der umgekehrte Fall: HochschulvertreterInnen, die an Brennpunktschulen gehen und Hochschulbildung schmackhaft machen).

Zu den Handlungsoptionen von Hochschulen: Mit diesem Paper konnte aufgezeigt werden, dass es dringend nötig ist, den Studienbeginn inklusiver zu gestalten, um Studierenden, die mit Aushandlungsprozessen konfrontiert sind, zu ermöglichen, an der Hochschule anzukommen. Dazu zählt die Reduktion von sinnlosen Knock-out Prüfungen, da das nicht-Bestehen von Prüfungen vor allem von Studierenden ohne akademischen Hintergrund als Scheitern wahrgenommen wird und zum Studienabbruch führen kann. Um der Überforderung zu Studienbeginn entgegen zu wirken, braucht es ganz im Gegenteil Transparenz bei Prüfungsstoff und –modus und Unterstützungsangebote wie Tutorien. Solche Formate, die im Gegensatz zu Massenvorlesungen eher im kleinen Kreis organisiert sind, würden darüber hinaus – und dies ist dringend notwendig – der schmerzhaften Erfahrung von Anonymität entgegenwirken. Auch Kennenlerntage, Mentoringprogramme und kleinere Lehrveranstaltungen, die didaktisch darauf ausgelegt sind, dass Studierende soziale Kontakte knüpfen, würden dieses Ziel fördern. Wie in diesem Paper ebenfalls ausgeführt, sind Studierende ohne akademischen Hintergrund zum Teil stärker einem Zeitdruck ausgesetzt und erleben (potenzielle) Studienzeitverzögerungen als äußerst belastend. Daher ist eine weitere nötige Maßnahme die Reduktion von institutionellen Rahmenbedingungen, die Studienzeitverzögerungen hervorrufen können (z.B. strikte Voraussetzungsketten, zu wenig Plätze in Pflichtveranstaltungen, Knock-out Prüfungen), und die Förderung von Planungssicherheit (z.B. durch Transparenz über Anforderungen, etc.).

Abschließend ist zu bemerken, dass eine Institution zwar nie in der Lage sein kann, die „Komplizenschaft von Feld und Habitus“ gänzlich zu überwinden. Allerdings könnten sich Institutionen stärker denjenigen annähern, die durch ihre soziale Herkunft mit Problemen der Nicht-Passung und Feldfremdheit konfrontiert sind, und damit einen wesentlichen Beitrag zur Reduktion von sozialer Ungleichheit leisten.

Literatur

Atkinson, Will / Roberts, Steven / Savage, Mike (Hrsg.) (2013): Class Inequality in Austerity Britain, London.

Becker, Rolf (2000): Klassenlage und Bildungsentscheidungen, in: KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 52, S. 450–474.

Becker, Rolf (2009): Wie können „bildungsferne“ Gruppen für ein Hochschulstudium gewonnen werden? In: KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 61, S. 563–593.

Boger, Mai-Anh (2015): Zur (De-)Thematisierung des Arbeiterkinds. In: Rheinländer, Kathrin (Hrsg.). Ungleichheitssensible Hochschullehre. Positionen, Voraussetzungen, Perspektiven, Wiesbaden.

Bourdieu, Pierre (1976): Entwurf einer Theorie der Praxis. Auf der ethnologischen Grundlage der Kabylischen Gesellschaft, Frankfurt am Main.

Bourdieu, Pierre (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, Reinhard (Hrsg.). Soziale Ungleichheiten, Gottingen.

Bourdieu, Pierre (1995): Sozialer Raum und "Klassen". Leçon sur la leçon. 2 Vorlesungen, Frankfurt am Main.

Bourdieu, Pierre (1999): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft, Frankfurt am Main.

Bourdieu, Pierre (2000): Die zwei Gesichter der Arbeit. Interdependenzen von Zeit- und Wirtschaftsstrukturen am Beispiel einer Ethnologie der algerischen Übergangsgesellschaft, Konstanz.

Bourdieu, Pierre (2001): Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft, Frankfurt am Main.

Bourdieu, Pierre / Passeron, Jean-Claude (1971): Die Illusion der Chancengleichheit, Stuttgart.

Bourdieu, Pierre / Passeron, Jean-Claude (2007): Die Erben. Studenten, Bildung und Kultur, Konstanz.

Bradley, Harriet / Ingram, Nicola (2013): Banking on the Future: Choices, Aspirations and Economic Hardship in Working-Class Student Experience. In: Atkinson, Will / Roberts, Steven / Savage, Mike (Hrsg.). Class Inequality in Austerity Britain, London.

Brake, Anna / Bremer, Helmut / Lange-Vester, Andrea (Hrsg.) (2010): Empirisch Arbeiten mit Bourdieu. Theoretische und methodische Überlegungen, Konzeptionen und Erfahrungen, Weinheim, Bergstr.

Brake, Anna / Büchner, Peter (2003): Bildungsort Familie. Die Transmission von kulturellem und sozialem Kapital im Mehrgenerationenzusammenhang. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 6, S. 619–639.

Bremer, Helmut (2004): Von der Gruppendiskussion zur Gruppenwerkstatt: Ein Beitrag zur Methodenentwicklung in der typenbildenden Mentalitäts-, Habitus- und Milieuanalyse. Münster.

El-Mafaalani, Aladin (2012): BildungsaufsteigerInnen aus benachteiligten Milieus. Habitustransformation und soziale Mobilität bei Einheimischen und Türkeistämmigen, Wiesbaden.

El-Mafaalani, Aladin (2015): Ambivalenzen sozialer Mobilität. Zur Transformation des Habitus auf dem Weg von ganz unten in die "Elite". In: Graf, Angela / Möller, Christina (Hrsg.). Bildung - Macht - Eliten. Zur Reproduktion sozialer Ungleichheit, Frankfurt am Main.

Engler, Steffanie (1993): Fachkultur, Geschlecht und soziale Reproduktion. Eine Untersuchung über Studentinnen und Studenten der Erziehungswissenschaft, Rechtswissenschaft, Elektrotechnik und des Maschinenbaus, Weinheim.

Engler, Steffanie / Krais, Beate (Hrsg.) (2004): Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen. Sozialstrukturelle Verschiebungen und Wandlungsprozesse des Habitus, Weinheim.

Esser, Hartmut (1999): Situationslogik und Handeln, Frankfurt/Main [u.a].

Flick, Uwe / von Kardorff, Ernst / Steinke, Ines (Hrsg.) (2004): Qualitative Foschung. Ein Handbuch, Reinbek bei Hamburg.

Friedman, Sam (2014): The Price of the Ticket. Rethinking the Experience of Social Mobility, in: Sociology 48, S. 352–368.

Friedman, Sam / Laurison, Daniel / Miles, Andrew (2015): Breaking the 'class' ceiling? Social mobility into Britain's elite occupations, in: The Sociological Review 63, S. 259–289.

Froschauer, Ulrike / Lueger, Manfred (2009): Interpretative Sozialforschung: Der Prozess. Wien.

Georg, Werner (Hrsg.) (2006): Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme, Konstanz.

Grabher, Angelika / Wejwar, Petra / Zaussinger, Sarah / Unger, Martin / Terzieva, Berta (2013): Studierende an der Wirtschaftsuniversität Wien. Sonderauswertung der Studierenden-Sozialerhebung 2011, Wien.

Graf, Angela / Möller, Christina (Hrsg.) (2015): Bildung - Macht - Eliten. Zur Reproduktion sozialer Ungleichheit, Frankfurt am Main.

Haas, Erika (1999): Arbeiter- und Akademikerkinder an der Universität. Eine geschlechts- und schichtspezifische Analyse, Frankfurt [u.a.].

Hartmann, Michael (2013): Soziale Ungleichheit - kein Thema für die Eliten?, Frankfurt am Main, New York.

Hildenbrand, Bruno (2004): Anselm Strauss. In: Flick, Uwe / von Kardorff, Ernst / Steinke, Ines (Hrsg.). Qualitative Foschung. Ein Handbuch, Reinbek bei Hamburg.

Höhne, Thomas (2013): Der Habitusbegriff in Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung. In: Lenger, Alexander / Schneickert, Christian / Schumacher, Florian (Hrsg.). Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus. Grundlagen, Zugänge, Forschungsperspektiven, Wiesbaden.

Honneth, Axel (1990): Die zerrissene Welt der symbolischen Formen. Zum kultursoziologischen Werk Pierre Bourdieus. In: Honneth, Axel (Hrsg.). Die zerrissene Welt des Sozialen. Philosophische Aufsätze, Frankfurt am Main.

Hopf, Christel (2004): Forschungsethik und qualitative Forschung. In: Flick, Uwe / von Kardorff, Ernst / Steinke, Ines (Hrsg.). Qualitative Foschung. Ein Handbuch, Reinbek bei Hamburg.

Krais, Beate / Gebauer, Gunter (2002): Habitus, Bielefeld.

Kreckel, Reinhard (Hrsg.) (1983): Soziale Ungleichheiten, Gottingen.

Lange-Vester, Andrea (2015): Bildungsaufsteiger und Bildungsaufsteigerinnen: Eine Gruppe von Ungleichen im Studium. In: Graf, Angela / Möller, Christina (Hrsg.). Bildung - Macht - Eliten. Zur Reproduktion sozialer Ungleichheit, Frankfurt am Main.

Lange-Vester, Andrea / Teiwes-Kügler, Christel (2004): Soziale Ungleichheiten und Konfliktlinien im studentischen Feld. Empirische Ergebnisse zu Studierendenmilieus in den Sozialwissenschaften. In: Engler, Steffanie / Krais, Beate (Hrsg.). Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen. Sozialstrukturelle Verschiebungen und Wandlungsprozesse des Habitus, Weinheim.

Lenger, Alexander / Schneickert, Christian / Schumacher, Florian (2013): Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus. In: Lenger, Alexander / Schneickert, Christian / Schumacher, Florian (Hrsg.). Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus. Grundlagen, Zugänge, Forschungsperspektiven, Wiesbaden.

Lenger, Alexander / Schneickert, Christian / Schumacher, Florian (Hrsg.) (2013): Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus. Grundlagen, Zugänge, Forschungsperspektiven, Wiesbaden.

Möller, Christina (2015): Soziale Herkunft – kein Thema in wissenschaftlichen Karrieren?, In: Graf, Angela / Möller, Christina (Hrsg.). Bildung - Macht - Eliten. Zur Reproduktion sozialer Ungleichheit, Frankfurt am Main.

Müller, Hans-Peter (2014): Pierre Bourdieu. Eine systematische Einführung, Berlin.

Reay, Diane / Crozier, Gill / Clayton, John (2009): „Fitting in“ or „standing out“: working-class students in UK higher education, British Educational Research Journal.

Rheinländer, Kathrin (Hrsg.) (2015): Ungleichheitssensible Hochschullehre. Positionen, Voraussetzungen, Perspektiven, Wiesbaden.

Schlüter, Anne / Borkowski, Brigitte (1993): Bildungsmobilität. Studien zur Individualisierung von Arbeitertöchtern in der Moderne, Weinheim.

Schmitt, Lars (2010): Bestellt und nicht abgeholt. Soziale Ungleichheit und Habitus-Struktur-Konflikte im Studium, Wiesbaden.

Schmitt, Lars (2010): Bestellt und nicht abgeholt. Soziale Ungleichheit und Habitus-Struktur-Konflikte im Studium, Wiesbaden.

Schmitt, Lars (2015): Studentische Sozioanalysen und Habitus-Struktur-Reflexivität als Methode der Bottom-Up-Sensibilisierung von Lehrenden und Studierenden. In: Rheinländer, Kathrin (Hrsg.). Ungleichheitssensible Hochschullehre. Positionen, Voraussetzungen, Perspektiven, Wiesbaden.

Schwarzenbacher, Iris (2016): “Du bist einfach mit Hunderttausenden da”. Zu Mechanismen und Wirkung sozialer Ungleichheiten im Studium unter Studierenden der Wirtschaftsuniversität Wien. Masterarbeit, Wien.

Spiegler, Thomas (2015a): Erfolgreiche Bildungsaufstiege. Ressourcen und Bedingungen, Weinheim, Basel.

Spiegler, Thomas (2015b): Wie viel Sensibilität erfordert die Ungleichheit und wie viel Ungleichheit schafft die Sensibilität? Zur Situation von Bildungsaufsteiger_innen an Hochschulen. In: Rheinländer, Kathrin (Hrsg.). Ungleichheitssensible Hochschullehre. Positionen, Voraussetzungen, Perspektiven, Wiesbaden.

Spiegler, Thomas / Bednarek, Antje (2013): First-generation students. What we ask, what we know and what it means: an international review of the state of research, in: International Studies in Sociology of Education 23, S. 318–337.

Unger, Martin / Dünser, Lukas / Fessler, Agnes / Grabher, Angelika / Hartl, Jakob / Laimer, Andrea / Thaler, Bianca / Wejwar, Petra / Zaussinger, Sarah (2012): Studierenden-Sozialerhebung 2011. Bericht zur sozialen Lage der Studierenden. Band 1: Hochschulzugang und StudienanfängerInnen, Wien.

Vester, Michael (2001): Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel. Zwischen Integration und Ausgrenzung, Frankfurt am Main.

Vester, Michael (2004): Die Illusion der Bildungsexpansion. Bildungsöffnungen und soziale Segregation in der Bundesrepublik Deutschland. In: Engler, Steffanie / Krais, Beate (Hrsg.). Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen. Sozialstrukturelle Verschiebungen und Wandlungsprozesse des Habitus, Weinheim.

Vester, Michael (2006): Die ständische Kanalisierung von Bildungschancen. Bildung und soziale Ungleichheit zwischen Boudon und Bourdieu. In: Georg, Werner (Hrsg.). Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme, Konstanz.

Vester, Michael (2009): Sortierung nach Herkunft: Mechanismen der Selektion im Bildungssystem und die Bildungsstrategien der sozialen Milieus. Vortrag am 22. September 2009 auf der Tagung „Blockierte Zukunft?" des Verbundprojekts Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften an der Universität Bremen, Bremen.

Zaussinger, Sarah / Unger, Martin / Thaler, Bianca / Dibiasi, Anna / Grabher, Angelika / Terzieva, Berta / Lifofcenko, Julia / Binder, David / Brenner, Julia / Stjepanovic, Sara / Mathä, Patrick / Kulhanek, Andrea (2016): Studierenden- Sozialerhebung 2015. Bericht zur sozialen Lage der Studierenden. Band 2: Studierende. IHS Forschungsbericht, Studie im Auftrag des Bundesministeriums für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft (BMWFW). Wien.