



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Doch du gehörst hierher nein du gehörst hier nicht her“
Symbolische Grenzziehungen aus der Sicht von
Minoritäten-Aufsteigerinnen während ihres Studiums an der
Universität Wien

verfasst von / submitted by

Esmeralda Golubovic, BA BSc

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

Wien, 2023 / Vienna 2023

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

UA 066 905

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Masterstudium Soziologie

Betreut von / Supervisor:

Assoz. Prof. PD Dr.ⁱⁿ Elisabeth Scheibelhofer

Die vorliegende Arbeit ist das Ergebnis eines langen und einem der härtesten Arbeitsprozesse, die ich in meiner bisherigen Bildungslaufbahn durchgemacht habe. Nur durch die Unterstützung von mehreren Personen war es möglich, diese Arbeit fertig zu stellen. Zu ihnen gehört zunächst die tolle Interpretationsgruppe bestehend aus Jana, Michelle, Mihail und Natalie, die mir durch angeregte Diskussionen und ihr Feedback immer neue Perspektiven eröffneten. Ein besonderer Dank gebührt auch Mara, ohne deren gründliches Lektorat, detaillierte Anmerkungen und emotionalen Beistand, diese Arbeit nie abgeschlossen hätte werden können. Auch bei meinen Interviewpartnerinnen möchte ich mich sehr herzlich für ihre Zeit und ihr Vertrauen bedanken, mir so offen von ihren Erfahrungen im Studium und in ihrem Bildungsweg erzählt zu haben. Ohne sie würde die vorliegende Arbeit nicht existieren. Außerdem danke ich meiner Familie, ohne deren bedingungslose Unterstützung und Glauben an mich, ich es niemals geschafft hätte, soweit in meinem eigenen Bildungsweg zu kommen. Und zu guter Letzt in den Worten von Snoop Dogg:

„Last but not least, I wanna thank me

I wanna thank me for believing in me

I wanna thank me for doing all this hard work

I wanna thank me for having no days off

I wanna thank me for... for never quitting“

INHALTSVERZEICHNIS

1. Einleitung.....	1
2. Theoretische Grundlagen zur Untersuchung von Hochschulen als Ort der Inklusion und Exklusion	3
2.1. Inklusion und Exklusion an Hochschulen aus der Bourdieu'schen Perspektive	4
2.2. Inklusion und Exklusion an Hochschulen aus dekolonialer Perspektive	7
2.3. Ausgewählte Ansätze zur Untersuchung von (Nicht-) Zugehörigkeit von Studierenden	11
2.3.1. Zugehörigkeitskonstruktionen nach Anthias (2013) und Pfaff-Czarnecka (2012).....	12
2.3.2. Konzept der Symbolischen Grenzziehungen	13
3. Erkenntnisinteresse	15
3.1. Minoritäten-Aufsteiger*innen als Sample	16
3.1.1. Forschungsstand	16
3.2. Forschungsinteresse	21
3.2.1. Forschungsvorhaben und Forschungsfragen.....	21
4. Methodische Herangehensweise	22
4.1. Forschungsansatz der Grounded Theory.....	23
4.2. Reflexion der Selbstpositionierung	25
4.3. Beschreibung des Samples.....	27
4.4. Erhebung von biographisch-narrativen zu problemzentrierten Interviews	30
4.5. Auswertung basierend auf der konstruktivistischen Grounded Theory	33
5. Ergebnisdarstellung.....	37
5.1. Erwartungen der Minoritäten-Aufsteigerinnen an die Universität.....	37
5.1.1. Bildung als Ausweg aus dem Herkunftsmilieu	37
5.1.2. Schulische Maßstäbe als Orientierungshilfe und als Erfolgsversprechen	39
5.2. Unausgesprochene Erwartungen der Universität an ihre Studierende	43
5.2.1. Aufbau der Universität	43
5.2.2. Alltag an der Universität	48
5.2.3. Unsicherheiten über die berufliche Zukunft nach dem Abschluss	58
5.3. Konstruktion der Prototyp-Studierenden als Zielgruppe der Universität	61
5.4. Modell zur symbolischen Grenzziehung von Minoritäten-Aufsteigerinnen an der Universität Wien	70
5.4.1. Strategien der individuellen symbolischen Grenzüberbrückung	72
5.4.1.1. Bedingt durch institutionelle symbolische Grenzüberbrückung:.....	
Academic Passing	78

5.4.1.2.	Bedingt durch institutionelle symbolische Grenzerhaltung:	
	„Intellectual version of a housekeeper“	81
5.4.2.	Strategien der individuellen symbolischen Grenzerhaltung	86
5.4.2.1.	Bedingt durch institutionelle symbolische Grenzüberbrückung:	
	Grenzgängerin nach Eigenbedarf.....	89
5.4.2.2.	Bedingt durch institutionelle symbolische Grenzerhaltung:	
	Minderheit in der Minderheit	92
6.	Conclusio.....	95
	Literatur.....	105
	Anhang	110
	Abstract	110
	Interviewleitfaden	112

1. EINLEITUNG

Einige in der Öffentlichkeit immer wieder diskutierte Themen sind Bildungsungleichheit und die nach wie vor stark ausgeprägte Bildungsvererbung in Österreich. Vor allem mit Blick auf den Hochschulsektor werden ungleiche Bildungschancen hervorgehoben: Im Jahr 2020 veröffentlicht das Momentum Institut einen Artikel, in dem basierend auf eigenen Berechnungen aufgezeigt wird, dass von 100 Arbeiter*innenkindern 22 ein Bachelorstudium anfangen, davon 7 ein Masterstudium und eine Person ein Doktoratsstudium. Im Vergleich beginnen von 100 Kindern von Akademiker*innen 67 ein Bachelor-Studium, 25 ein Master- und 3 ein Doktoratsstudium (Schaffer 2020). Dieses Verhältnis hält sich weiterhin aufrecht: So berichtet die Arbeiterkammer (2023), dass 57 Prozent von Akademiker*innen-Kindern selbst einen Hochschulabschluss erwerben; von den Kindern deren Eltern maximal einen Pflichtschulabschluss aufweisen, gelingt es hingegen nur sieben Prozent, einen akademischen Abschluss zu erreichen. In der öffentlichen Berichterstattung werden außerdem gerne Aufstiegsbiografien herangezogen, vor allem mit dem Fokus auf die soziale Herkunft. Primär wird darin berichtet, wie es für Arbeiter*innen-Kinder sei, zu studieren. Artikel tätigen Aussagen und verwenden Formulierungen wie „Hürden beim Einstieg und trotzdem gibt es sie: Kinder aus Arbeiterfamilien an den Hochschulen.“ (Dang, Der Standard 2023) oder der „Spagat“ zwischen dem „akademischen Milieu“ und der „Herkunftsfamilie“ (Nagiller, Ö1-Wissenschaft 2021). Dadurch stellen sie nicht nur die Existenz von Arbeiter*innen-Kindern an Hochschulen – und somit ihren Bildungsaufstieg – als etwas Außerordentliches dar, sondern heben ihre individuellen Leistungen in den Vordergrund, um diese beiden vermeintlich konträren Lebensbereiche auszubalancieren. Es wird zwar thematisiert, dass eine Anpassung an das „akademische Milieu“ stattfindet und welche Herausforderungen dies für die Arbeiter*innen-Kindern mit sich bringe, jedoch wird das „akademische Milieu“ nicht näher hinterfragt (ebd.). In wissenschaftlichen Studien mit dem Fokus auf Bildungsaufstiege zeigt sich Ähnliches: Hier wird vor allem den Fragen nachgegangen, welche Handlungsstrategien sich bei den Bildungsaufsteiger*innen zeigen, um den Bildungsaufstieg zu erreichen und, wie sie mit (fehlenden) Ressourcen und der Interaktion innerhalb des akademischen Umfeldes im Vergleich zu ihrem Herkunftskontextes umgehen (Yağdı 2020; Sloodman 2018; Crul et al. 2016; Loveday 2016; El-Mafaalani 2012). Dabei wird der Unterschied zwischen ursprünglichem Herkunftskontext und neuem akademischen Milieu ins Zentrum gerückt und es werden meist Erfahrungen aus der Retrospektive von bereits im Berufsleben etablierten Bildungsaufsteiger*innen aus bestimmten Herkunftsländern herangezogen.

Für die vorliegende Masterarbeit steht jedoch nicht der Bildungsaufstieg im Zentrum des Forschungsinteresses, sondern die Frage, wie das Studium aus der Perspektive einer Minderheit innerhalb einer dominierenden Mehrheit erlebt wird; denn auch wenn sich Hochschulen zunächst als Institutionen der Forschung und der Lehre verstehen, in denen „neutrales“ und „objektives“ Wissen produziert und gelehrt werden soll, zeigt sich jedoch bei einer näheren kritischen Auseinandersetzung, dass der Hochschulraum nicht frei von gesellschaftlichen Machtverhältnissen ist, sondern vielmehr selbst einen Ort der Macht darstellt. Vor allem Arbeiten von Bourdieu und dekoloniale und postkoloniale Ansätze zeigen auf, wie Universitäten als Orte der Inklusion und Exklusion in Erscheinung treten, sowohl gegenüber bestimmten Personengruppen als auch gegenüber gewissen Wissensbeständen und

Forschungspraktiken. Die aufgezeigten Statistiken verweisen darauf, dass in der österreichischen Studierendenpopulation vor allem jene Personen überpräsentiert sind, die aus einem privilegierten Akademiker*innen-Haushalt stammen. Außerdem verweisen die Daten aus der Studierendenerhebung von Unger und Kolleg*innen (2020) darauf, dass zudem Studierende mit Erstsprache Deutsch und ohne Migrationsgeschichte den Großteil der österreichischen Studierenden ausmachen. Diese Merkmale charakterisieren somit die dominierende Mehrheit im österreichischen Hochschulraum. Außerdem verweisen dekoloniale und postkoloniale Ansätze (Bhambra et al. 2018; Cupples und Grosfoguel 2018; Connell 2018) darauf, dass sich die Gestaltung der Lehre und Forschung an diese dominierende Mehrheit ausrichtet, wodurch die Konzeptualisierung von Wissensproduktion und Lehre an Hochschulen nicht „neutral“ oder „gleichberechtigt“ verläuft, sondern aufgrund ihrer historischen Einbettung schon immer Wissensbestände vorselektiert und somit exkludiert hat. Dadurch wird deutlich, dass es wichtig ist, den Kontext der Hochschule in die Analyse miteinzubeziehen, um zu erkennen, welchen Einfluss die Beschaffenheit der Hochschule auf das Erleben des Studiums von Minderheiten hat. Daher bezieht sich „die Mehrheit“ in der vorliegenden Arbeit sowohl auf die dominierende Personengruppe als auch auf die Institution Universität, da erst durch das Erleben des Studiums innerhalb von bestimmten institutionellen Rahmenbedingungen erkennbar wird, welche Personengruppen mitgedacht – und somit inkludiert – und welche ausgeschlossen werden.

Um dies näher zu analysieren wurde eine bestimmte Minderheit als Sample herangezogen und der Frage nachgegangen, wie aus der Perspektive dieser Minderheit Gemeinsamkeiten und Unterschiede entlang von symbolischen Grenzen zwischen ihnen und der dominierenden Mehrheit gezogen werden, wodurch sich zeigen soll, wem und wie es in einem spezifisch-konzeptualisierten Raum wie einer Universität möglich gemacht wird, sich zugehörig oder nicht-zugehörig zu fühlen. Basierend auf den Prinzipien der konstruktivistischen Grounded Theory nach Charmaz (2014) wurden hierzu Daten in qualitativen Interviews mit Studentinnen aus Arbeiter*innen-Familien und mit Migrationsgeschichte in erster oder zweiter Generation erhoben, welche in weiterer Folge als Minoritäten-Aufsteigerinnen bezeichnet werden. Im Gegensatz zu den genannten Studien wurde keine Eingrenzung auf bestimmte Herkunftsländer getätigt, da es allgemein erst zu analysieren gilt, ob und inwieweit eine Migrationsbiografie Einfluss auf das Erleben von Inklusion und Exklusion an Hochschulen nimmt (Wimmer 2008) und wie sich dies eventuell nach den Herkunftsländern unterscheidet oder inwieweit sich über verschiedene Herkunftsländer und Migrationsgenerationen hinweg Gemeinsamkeiten aufzeigen. Der Fokus liegt hingegen auf all jene Minoritäten-Aufsteigerinnen, die an der Universität Wien studieren, da sie nicht nur eine der größten Universitäten im deutschsprachigen Raum darstellt (Universität Wien 2023), sondern sich hier zudem die größte Diversität an Studierenden in Österreich wiederfindet (Unger et al. 2020).

Durch die intersektionalen Verflechtung von Gender, Klasse und Migrationsbiografie ist es möglich zu analysieren, wie einerseits die Minoritäten-Aufsteigerinnen als soziale Akteurinnen symbolische Grenzen zu als anders wahrgenommenen Personen während ihres Studiums ziehen und andererseits welche Rolle diese strukturelevanten Differenzkategorien in der vorherrschenden Klassifizierung an der Universität Wien spielen. Auf diese Weise soll eine holistische Perspektive in der vorliegenden Arbeit entstehen, die ein tieferes Verständnis von Zugehörigkeitskonstruktionen einer bestimmten studentischen Minderheit innerhalb einer dominierenden universitären Mehrheit ermöglicht. Dabei

handelt es sich um jene Minderheit, die sich aus sich als weiblich identifizierenden Studentinnen mit benachteiligter Ausgangslage aufgrund ihrer sozialen und ethnisch-markierten Herkunft (El-Mafaalani 2012) zusammensetzt. Die Analyse dieser spezifischen Minderheit soll Aufschluss darüber geben, welchen Einfluss strukturelle Mehrfachdiskriminierungen basierend auf Sexismus, Klassismus und Rassismus auf das Erleben von Inklusion und Exklusion im Studium haben und somit die Zugehörigkeitskonstruktionen von Minoritäten-Aufsteigerinnen prägen und mitformen.

Im ersten Teil der Arbeit werden ausgewählte theoretische Ansätze zur soziologischen Untersuchung von Hochschulen als Ort der Inklusion und Exklusion ausgearbeitet, die sich, wie bereits erwähnt, vor allem auf die Arbeiten von Bourdieu (Kapitel 2.1.) und auf dekoloniale und postkoloniale Ansätze (Kapitel 2.2.) beziehen. Außerdem werden die für die Masterarbeit zentralen Begrifflichkeiten von Zugehörigkeit und symbolischen Grenzen (Kapitel 2.3.) theoretisch abgeleitet. Darauf folgt eine nähere Auslegung des Erkenntnisinteresses und es wird, basierend auf dem aufgezeigten Forschungsstand, die Wahl von Minoritäten-Aufsteiger*innen als Sample begründet sowie das Forschungsvorhaben mit den Forschungsfragen konkreter dargelegt (Kapitel 3). Anschließend werden die methodische Vorgehensweise und der durchgeführte Forschungsprozess (Kapitel 4) skizziert. Den Hauptteil bildet die Darstellung der zentralen Ergebnisse aus der Analyse (Kapitel 5), welche abschließend in der Conclusio (Kapitel 6) verdichtet und mit der Literatur in Bezug gesetzt wird. Außerdem wird in diesem Abschnitt, basierend auf den Limitationen der vorliegenden Arbeit, auch auf mögliche Anknüpfungspunkte für weiterführenden Forschungen verwiesen.

2. THEORETISCHE GRUNDLAGEN ZUR UNTERSUCHUNG VON HOCHSCHULEN ALS ORT DER INKLUSION UND EXKLUSION

Hochschulen verstehen sich als ‚aufgeklärter‘ und ‚neutraler‘ Raum der Wissensproduktion und /-vermittlung (Kroher et al. 2023). Jedoch herrschen hier genauso Machtverhältnisse vor, wie im Rest der Gesellschaft, was einem Selbstverständnis als Ort der „Gleichberechtigung“ (ebd.) widerspricht. Diese Machtverhältnisse beeinflussen die Umsetzung von Forschung und Lehre sowie den Zugang nicht nur zum, sondern auch während des Studiums. Mit Zugang ist hier vor allem der Inklusionsprozess gemeint, sich auch als Teil der Universität verstehen und fühlen zu können und geht daher über das Verständnis der formalen Studienberechtigung hinaus. Das Erleben von Inklusion oder Exklusion an der Universität ist nicht nur als ein individueller Prozess zu betrachten, sondern es bedarf ebenfalls einer kritischen Auseinandersetzung mit den vorherrschenden institutionellen Machtstrukturen.

In Folgenden werden zunächst ausgewählte theoretische Ansätze und Studien vorgestellt, die beide Ebenen in der Auseinandersetzung mit Inklusion und Exklusion an Hochschulen mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung verfolgen. Als erstes wird die Bourdieu'sche Perspektive (2.1.) aufgegriffen, in der die individuelle soziale Positionierung in und der Umgang mit universitären Strukturen behandelt wird. In der dekolonialen Perspektive (2.2.) hingegen wird der Fokus auf die historische Entwicklung der Universität als Institution gelegt und hierbei vor allem darauf, wie die kolonialgeprägte Geschichte von Hochschulen die gegenwärtige Forschungs- und Lehrpraxis an Universitäten sowie die darin eingebetteten Personen beeinflusst. Durch beide Ansätze soll ein gesamtheitliches Bild darüber geschaffen werden, wie sich der gegenwärtige Hochschulraum gestaltet und somit einen bestimmten institutionellen Raum darstellt, indem Personen aufgrund ihrer eigenen sozialen Positionierung

unterschiedlich inkludiert bzw. exkludiert werden. Als Drittes (2.3.) werden theoretische Ansätze dargestellt, die dabei helfen sollen, den Umgang mit institutionell bedingtem Erleben von Inklusion und Exklusion von marginalisierten Studierenden empirisch zu erfassen und zu analysieren, was das zentrale Interesse dieser Masterarbeit darstellt.

2.1. Inklusion und Exklusion an Hochschulen aus der Bourdieu'schen Perspektive

Eine zentrale Theorie, die zur Auseinandersetzung mit sozialen Ungleichheiten im Bildungssystem herangezogen wird, ist die Gesellschaftstheorie von Pierre Bourdieu, in der die dynamische Wechselwirkung von den Dimensionen Feld-Habitus-Kapital die soziale Positionierung im sozialen Gefüge bestimmt (Bourdieu und Russer 2018 (1987)). Dabei begreift Bourdieu (ebd.) die Gesellschaft als sozialen Raum, der sich in unterschiedlichen Felder unterteilt, wie beispielsweise das Feld der Politik, das Feld der Kultur oder das Feld der Hoch-/Schule. Jedes dieser Felder weist eigene Spielregeln auf und innerhalb jedes Feldes treten die dort verorteten Menschen in Machtkämpfe zueinander, um die eigene Position im Feld zu bewahren oder auch zu verändern. Um die Spielregeln der jeweiligen Felder adäquat zu erkennen und danach ‚richtig‘ zu spielen, ist ein geeigneter Habitus notwendig (Bourdieu 2007, 1990). Nach Bourdieu (ebd.) setzt sich der Habitus aus internalisierten Dispositionen, Einstellungen und Verhaltensweisen zusammen und welcher individuell über die eigene Sozialisation hinweg sowie in verschiedenen sozialen Kontexten entwickelt wurde. Zentrale soziale Kontexte sind hierbei das Aufwachsen in einem bestimmten familiären Kontext – was auch als Primärhabitus bezeichnet wird –, welcher im weiteren Lebensverlauf durch verschiedene Sekundärhabitus verändert und überlagert wird, wie z.B. von dem Habitus, der sich während der Schulzeit entwickelt (ebd.). Zentrale soziale Felder nach Bourdieu (2018 (1998)) sind Bildungsinstitutionen, die einen eigenen Hoch-/Schulhabitus hervorbringen; sowohl die Position in einem sozialen Feld als auch die Art des Habitus werden durch eine bestimmte Kapitalausstattung bestimmt. Bourdieu (2015 (1992)) unterteilt diese Ausstattung in vier Kapitalsorten: ökonomisches Kapital (z.B. finanzielle Ressourcen), kulturelles Kapital (z.B. Bildungsabschlüsse, Spielen von Instrumenten), soziales Kapital (z.B. soziale Kontakte und Netzwerke) sowie symbolisches Kapital (Grad der gesellschaftlichen Anerkennung der vorherigen Kapitalsorten).

Wird die Hochschule als universitäres Feld verstanden, dann herrschen dort bestimmte institutionelle Spielregeln vor, die vorgeben, welcher Habitus hier dominiert und präferiert wird. Angehende Studierende oder „Spieler*innen“ kommen mit einem vorgeformten individuellen Habitus in das universitäre Feld. Die Kompatibilität dieser beiden Habitus bzw. eine geeignete Anpassungsfähigkeit der Habitus zueinander beeinflussen in der Folge, wie erfolgreich ihre Studienlaufbahn verläuft (Nairz-Wirth und Feldmann 2018). Neben dem passenden Habitus ist auch eine entsprechende Kapitalausstattung notwendig, um erfolgreich studieren zu können. Vor allem das kulturelle Kapital sei dabei ausschlaggebend, welches durch das Elternhaus mitgegeben wurde (ebd.). Ob ein Studium aufgenommen wird, ist von der Illusio abhängig (ebd.). Nach Bourdieu (1990) ist mit der Illusio der Glaube gemeint, erfolgreich im Spiel sein zu können und sich somit die getätigten Investitionen (z.B. Energie, Ressourcen) lohnen werden. Im Fall der Universität würde sich dies auf das Spiel um den Abschluss und den Erhalt eines akademischen Titels beziehen (Nairz-Wirth und Feldmann 2018). Ob

diese Illusio eintrifft oder nicht wird jedoch von der Doxa des spezifischen Feldes bestimmt: Dabei handelt es sich um die vorherrschenden Regeln im und Perspektivität des jeweiligen Feldes, die als unhinterfragte Charakteristika des Feldes angesehen werden (Bourdieu 1990). Nach Nairz-Wirth und Feldmann (2018) zeige sich in Hochschulen die Doxa durch „*die Curricula, die Art der Leistungsbewertung (Notengebung), die Eingangsvoraussetzungen, die Prüfungsmodalitäten und andere bürokratische Regeln, ebenso wie die Professionalität des Lehrpersonals.*“ (S. 83). Damit die Illusio von den Studierenden umgesetzt werden könne, sei die Kenntnis über diese Doxa – die universitätsspezifischen Regeln und Perspektivität – sowie die Übereinstimmung mit dieser Doxa seitens des*r Student*in Voraussetzung und integriere sich in Folge in den individuellen Studienalltag. Lässt sich der studentische Habitus jedoch nicht mit dem im universitären Feld dominanten Habitus vereinbaren bzw. stehen diese in Widerspruch oder Konflikt zueinander, dann wird die studentische Illusio instabil und das Risiko das Studium abzubrechen erhöht sich (ebd.).

Neben der Illusio spiele jedoch ebenfalls das Zugehörigkeitsgefühl eine entscheidende Rolle beim Risiko für einen Studienabbruch: Denn mit dem Gefühl sich an der Universität zugehörig zu fühlen, gehe das Gefühl der Anerkennung einher, dass das Vertrauen der Studierende in sich selbst steigere, die universitären Anforderungen und Erwartungen erfüllen zu können und somit die Wahrscheinlichkeit das Studium abzubrechen senke (ebd., S. 83). In Bourdieus Werk „Homo Academicus“ (2018 (1998)) zeigt er auf, dass sich der Habitus und die Kapitalausstattung der Lehrpersonen an Hochschulen sowie den Studierenden je nach Zusammensetzung der individuellen Differenzkategorien (soziale Herkunft, Gender, Religionszugehörigkeit und kulturellen Präferenzen) unterscheidet. Studierende mit einem ähnlich privilegierten Hintergrund und ähnlicher Kapitalausstattung wie die Lehrpersonen würden an Hochschulen bevorzugt werden, da sie den ‚geeigneten‘ Habitus aufwiesen, um die Doxa der Hochschule problemlos erfüllen zu können sowie die Doxa als legitim ansehen und akzeptieren würden. Nairz-Wirth und Feldmann (2018) bezeichnet diese Gruppe als „traditionelle Studierende“. Die Kontrastgruppe stellten die „nicht-traditionellen“ Studierenden dar, die im Vergleich zu den „traditionellen“ Studierende eine geringere ökonomische, kulturelle und soziale Kapitalausstattung aufwiesen. Dies wäre unter anderem auf ihre Herkunft aus einer sozioökonomisch schwachen Familie und Region zurückzuführen. Außerdem weisen sie im Vergleich zu den „traditionellen“ Studierenden öfter gesundheitliche Beeinträchtigungen auf oder müssen während des Studiums weiteren Verpflichtungen nachgehen, wie beispielsweise einer Erwerbstätigkeit oder Betreuungspflichten (vgl. ebd., S. 85 ff.). Dadurch entwickle sich bei ihnen ein Habitus, der es erschwere, die Spielregeln der Hochschule (Doxa) angemessen zu erkennen und in Folge ‚richtig‘ zu mitspielen, was wiederum den Glauben, erfolgreich studieren zu können (Illusio), negativ beeinflusse. Die Autor*innen führen an, dass sie diesen Zusammenhang aus der Theorie zögen, jedoch bedürfe es vor allem weiterer qualitativer empirischer Studien, um genauer zu erfassen, ob und inwiefern sich dieser Zusammenhang in den Lebensrealitäten von „nicht-traditionellen“ Studierenden zeige (ebd.). In einer eigenen qualitativen Studie liefern Nairz-Wirth et al. (2017, 2018) erste Erkenntnisse zu „nicht-traditionelle“ Studienabbrecher*innen in Österreich und ihren Gründen für den Abbruch. In ihrer Studie zeigt sich, dass vor allem Mangel in einigen oder allen Kapitalsorten sowie Spannungen zwischen dem Habitus von „nicht-traditionellen“ Studierenden und dem des jeweiligen Studienganges den Studienabbruch beeinflussten. Das machen die Autor*innen an folgenden Erkenntnissen fest: Im Vergleich zu den

dominierenden „traditionellen“ Studierenden besitzen sie geringere finanzielle Ressourcen, weshalb sie während des Studiums erwerbstätig sein müssen. Zudem weisen sie trotz gleicher Studienberechtigung nicht denselben Umfang an kulturellem Kapital auf wie jene Studierenden aus Akademiker*innen-Haushalten. Zusätzlich könnten „nicht-traditionelle“ Studierende aufgrund nicht-übereinstimmendem Habitus mit ihren Lehrpersonen schwieriger in Kontakt treten und könnten somit kein soziales Netzwerk über das Studium aufbauen. Dies führe laut den Autor*innen zu Gefühlen von „Exklusion und Entfremdung“ bei den betroffenen Studierenden, was sich in einer „tatsächliche[n] oder vermutete[n] kommunikative[n] Distanz gegenüber erfolgreichen Studierenden und Hochschullehrenden“ (Nairz-Wirth und Feldmann 2018, S. 86) zeige. Dieser empirisch entdeckte Zusammenhang werde vor allem durch die universitäre Doxa beeinflusst: Seien kulturelles und soziales Kapital nicht ausreichend vorhanden, dann zeige sich das in einem falschen Spielen der universitären geltenden Regeln bei „nicht-traditionellen“ Studierenden. Hingegen führten Spannungsverhältnisse zwischen studentischem und universitärem Habitus zu Schwierigkeiten bei den betroffenen Studierenden die universitäre Doxa zu akzeptieren, was darauf verweise, dass sich die Einstellungen und Ansichten von beiden Seiten zu gravierend unterscheiden würden (vgl. ebd., S. 87). Jedoch könne sich laut den Autor*innen auch ein hybrider Habitus bei „nicht-traditionelle“ Studierenden entwickeln, indem der Herkunftshabitus erfolgreich mit dem universitären Habitus vereint werde. Dabei beziehen sich Nairz-Wirth und Feldmann (2018) auf Studien aus dem englischsprachigen Raum (Lehmann 2007; Reay et al. 2009 zit. nach Nairz-Wirth und Feldmann 2018), die den Fokus auf Studierende aus der Arbeiter*innen-Milieu gelegt haben. Hier konnte sich der hybride Habitus entwickeln, da sowohl private als auch staatliche Unterstützung zum Ausgleich von Kapitalmängel herangezogen werden konnten sowie die vorherrschende Doxa an den Hochschulen und die Haltung der „nicht-traditionellen“ Studierenden reflexiv und flexibel genug waren, um eine Anpassung aneinander zu vereinfachen (vgl. ebd., S. 88). Was Nairz-Wirth und Kolleg*innen nicht reflektieren, ist, dass der hybride Habitus eine Form von symbolischer Gewalt im Sinne Bourdieus (1998) darstellt. Denn hier stimmen die strukturell benachteiligten Studierenden den ausschließenden Machtverhältnissen der Universität unerschwerlich zu und reproduzieren diese Verhältnisse aktiv, indem sie selbstständig ihren Habitus anpassen sowie sich die geforderte Kapitalausstattung aneignen. Auf diese Weise werden die ausschließenden Machtverhältnisse auch von jenen als legitim angesehen, die davon benachteiligt werden, da sie die akademischen habituellen Ansichten über Leistung, Verhalten und kulturelle Präferenzen akzeptieren und diese symbolischen Konstruktionen in ihrem hybriden Habitus übernehmen.

Etwas, was sowohl bei Bourdieus Konzeptualisierung der hier zentral angeführten Begriffe zu kurz kommt als auch in den angeführten Studien, ist eine kritische Auseinandersetzung mit der universitären Doxa. Es wird zwar ausgeführt, wie sie zu ungleichen Bedingungen im Studium vor allem für „nicht-traditionelle“ Studierende beiträgt, jedoch wird die universitäre Doxa selbst nicht näher hinterfragt. Die „Spielregeln“ der Hochschule treten als inhärenter Bestandteil der Institution auf, wo es die Aufgabe der Individuen ist, Strategien und Lösungen zu finden, um so mitzuspielen, wie es das universitäre Feld verlangt. Dabei wird die Gruppe an „nicht-traditionellen“ Studierenden homogenisiert und vor allem die ungleiche Stellung aufgrund der sozialen Herkunft in den Vordergrund gestellt. Dadurch wird ein Bild erzeugt, dass alle „nicht-traditionellen“ Studierenden von der universitären Doxa gleichermaßen benachteiligt werden, was jedoch von jedem*r überwunden werden kann, wenn er*sie sich nur

genügend anstrengen und anpassen, wie es der hybride Habitus nahelegt. Um die Ungleichheitsstellung von verschiedenen Personen im universitären Feld ganzheitlicher zu verstehen, ist daher eine Auseinandersetzung mit der historischen Entwicklung der Universität als Institution notwendig. Denn dadurch zeigt sich einerseits, wie es zur gegenwärtigen dominierenden Doxa im Hochschulraum gekommen ist und andererseits, wie sie unterschiedlich benachteiligte Studierende auf verschiedene Weise aus dem universitären Feld exkludiert, etwas, was die betroffenen Studierenden nicht durch ‚einfacher‘ Habitustransformation überwinden können. Um auf diese Punkte näher einzugehen, eignen sich vor allem dekoloniale und postkoloniale Ansätze. Dazu wird im folgenden Kapitel zunächst ein kurzer Abriss zur allgemeinen Agenda dieser Theorierichtung dargelegt, die es nachvollziehbarer machen soll, warum vor allem die Auseinandersetzung mit Inklusion und Exklusion an Hochschulen von einer dekolonialen Perspektive profitiert, wie im Anschluss daran näher ausgeführt wird.

2.2. Inklusion und Exklusion an Hochschulen aus dekolonialer Perspektive

In dekolonialen und postkolonialen Ansätzen¹ wird aufgezeigt, wie historische Entwicklungen, wie der Kolonialismus, der Imperialismus und damit einhergehenden rassistische Ideologien, nicht nur in der Vergangenheit für die Welt strukturgebend waren, sondern weiterhin alle gesellschaftlichen Ebenen durchdringen und beeinflussen (Bhambra et al. 2018). Durch den Ansatz der Dekolonialisierung sollen diese anhaltenden Prozesse der globalen Kolonialgeschichte aufgedeckt und analysiert werden, um aufzuzeigen, dass Repräsentationen und Wissensbestände weltweit nicht ‚neutral‘ und ‚objektiv‘ reproduziert wurden und werden, sondern immer historisch und geographisch gewachsen und eingebettet sind (ebd.). Aufgrund geschichtlicher Entwicklungen erlangten vor allem Universitäten aus den Kolonialstaaten die epistemologische Autorität in der globalen Wissensproduktion, die nach wie vor anhält (ebd., S. 3). In dekolonialen und postkolonialen Ansätzen geht es daher darum, die von Europa beanspruchte Universalität von historischen Narrativen und Wissensproduktion zu hinterfragen. Der historisch-geographische Aufstieg der „modernen“ Welt wird hier klar in den Kontext von Kolonialismus, Empire und Versklavung eingebettet und somit die Dominanz der eurozentristischen Perspektive aufgezeigt. Dabei wird Kolonialisierung nicht als ein abgeschlossenes historisches Geschehnis betrachtet, sondern als System der Unterdrückung, das sich weiterhin aufrechterhält. Dieses System bevorzugt nach wie vor die ehemaligen Kolonialmächte (Pete 2018) und schlägt weiterhin Profit aus den kolonialiserten Regionen, was auf anhaltende rassistische Ideologien zurückzuführen ist (Grosfoguel 2018). Rassismus als Ideologie wird weltweit zur Legitimierung der Ausbeutung, Enteignung und Versklavung der kolonialiserten Regionen herangezogen. Nach dem Verständnis von Grosfoguel (2018) trete Rassismus als globale Machthierarchie in Erscheinung, die zwischen „superioren“ und „inferioren“ Gebieten bzw. Menschengruppen unterscheidet. Jene, die zur „superioren“ Gruppe hinzugezählt würden, seien allgemein als Subjekte mit Rechten und Bedürfnissen anerkannt. Die „Menschlichkeit“ der „inferioren“ Gruppe hingegen würde hinterfragt oder ihnen zur Gänze abgesprochen. Dadurch würden hierzugehörige Personen als Sub-Menschen konzipiert. Dies stelle nach Grosfoguel (ebd.) den Ausgangspunkt der Legitimierung der Beherrschung von „Superioren“ über

¹ Ausgangsressource für folgenden Abschnitt ist eine unveröffentlichte Seminararbeit der Autorin Golubovic (2022), in der eine nähere dekoloniale Auseinandersetzung mit der Universität und insbesondere der Soziologie durchgeführt wurde.

„Inferioren“ dar, dies gelinge unter anderem dadurch, dass die Körper von „Inferioren“ mit gewissen Merkmalen markiert werden, die „Superiore“ als minderwertig kategorisieren. Grosfoguel (ebd.) orientiert sich dabei am Rassismus-Konzept von Fanon (2010 zit. nach Grosfoguel 2018), welches aufzeigt, dass die Hautfarbe als eines der wichtigsten Unterscheidungsmerkmale herangezogen wird. Jedoch werden Körper auch nach ethnischen, linguistischen, kulturellen oder religiösen Markern unterschieden: Somit existieren verschiedene rassistisch besetzte Marker, was verdeutlicht, dass Menschen aufgrund verschiedener externer Zuschreibungen als „fremd“, „anders“ oder „unterlegen“ markiert werden, ein Prozess der als „Othering“ (Said 2019) bezeichnet wird. Aufgrund dieser Prozesse des „Anders“-Machens (Hafez 2021) können betroffene Personen in der Folge Rassismus auf allen gesellschaftlichen Ebenen erleben. In Kombination mit Klasse, Gender, Sexualität sowie BeHinderung² und anderen sozialen Differenzkategorien erleben die als „inferior“ markierten Personen Mehrfachdiskriminierungen, was auf die Verflechtung von verschiedenen sozialen Kategorien verweist. Hochschulen und vor allem Universitäten spielten und spielen eine relevante Rolle in der „westlichen“ kolonialen und imperialen Expansion. Dabei arbeiteten die Universitäten nicht nur für die Kolonialstaaten oder das Empire, sondern umgekehrt wurden die Universitäten ebenfalls kolonial-staatlich geprägt und strukturiert. Dadurch ergaben sich bestimmte wissenschaftliche Praktiken vor allem mit dem Ziel, Unterschiede und „das Andere“ zu erforschen und zu kategorisieren (Dear 2018; Van Milders 2018). Somit wurden die kolonialisierten Gesellschaften zu „sozialen Laboratorien“ (Van Milders 2018), denen die Fähigkeit zur eigenen Wissensproduktion abgesprochen wurde. Basierend auf der vertretenen rassistischen Ideologie, die die Überlegenheit der weißen, europäischen, männlich-markierten Gesellschaft vertritt, sahen und sehen sich europäische Wissenschaftler*innen als Einzige dazu befähigt, „das Andere“ zu verstehen, zu kategorisieren und zu hierarchisieren. Die daraus resultierenden Erkenntnisse wurden mit universeller Gültigkeit versehen, was sich bis heute aufrechterhält, wie das Konzept der „westernized“ Universitäten verdeutlicht, das Cupples (2018) wie folgt definiert:

„The westernized University is a site where learning and the production, acquisition and dissemination of knowledge are embedded in Eurocentric epistemologies that are posited as objective, disembodied and universal and in which non-Eurocentric knowledges such as black and indigenous knowledges are largely ignored, marginalized or dismissed.“ (S. 2)

Dabei betont Cupples (ebd.), dass es sich bei der „westernized“ Universität um ein globales Phänomen handelt. Dieses kann jedoch unterschiedliche Formen annehmen, je nach geographischer Verortung und Art der stattgefundenen Kolonialisierung, die Cupples (ebd.) in Erwerbsarbeit-fokussierten Kolonialismus, in Siedler*innen-Kolonialismus oder in Kolonialismus ausgehend von den Kolonial-/Imperial-Nationen wie Großbritannien, Frankreich und andere, unterteilt. In allen drei Formen liegt die epistemologische Autorität bei den „westernized“ Universitäten, die jene Machtstrukturen innehaben zu bestimmen, welche Wissensbestände sichtbar bzw. „hyper-sichtbar“ (Gebrial 2018) gemacht werden und somit den Fachkanon einer Disziplin darstellen. Außerdem haben „westernized“ Universitäten Einfluss darauf, welche Forschungsprojekte angenommen und finanziert werden (Gebrial 2018; Richardson 2018). Dadurch kommt es zu einer hegemonialen Unterteilung der intellektuellen Arbeit, in

² Diese Schreibweise von BeHinderung soll verdeutlichen, dass Menschen beHindert werden.

der vor allem Universitäten aus dem „globalen Norden“ bestimmen, wer über wen oder was und wie adäquat forschen kann (Shilliam 2018). Monokulturelle und eurozentrische Wissensbestände bekommen dabei den Zuspruch, universell gültig zu sein, während „nicht-westliche“ Epistemologien diesen unterworfen oder gar unsichtbar gemacht werden (Dennis 2018; Gebrial 2018; Icaza und Vazquez 2018).

Im Zusammenhang von Bildung gelingt dies unter anderem durch den „kognitiven Imperialismus“ (Pete 2018). Dies verweist auf den Umstand, dass Englisch als dominante Bildungs-/Wissenschaftssprache fungiert und ein eurozentristisches Wissenssystem vorherrscht, welches durch das Bildungssystem weitergegeben wird und die koloniale Dominanz reproduziert (ebd.). Ebenfalls im Wissenschaftsbetrieb sind Institutionen im „globalen Süden“ abhängig von den Ideen und Publikationsmedien aus dem „globalen Norden“, die unter anderem vorgeben, wie Forschung ablaufen habe und was als legitimes Wissen anzusehen sei (Richardson 2018). Kognitiver Imperialismus führt in der Folge zur „epistemischen Ignoranz“, was auf die Unfähigkeit bzw. den Unwillen von Bildungsinstitutionen verweist, eurozentristische Wissenssysteme aufzubrechen und umzulernen (Pete 2018, S. 181). Aufgrund der zusätzlichen ökonomischen Ungleichstellung der „global-südlichen“ Universitätsbetriebe sind diese auf Investments und Hilfeleistungen für Lehre und Forschung aus dem „globalen Norden“ angewiesen, was die Vormachstellung der „westernized“ Universitäten in der Wissensproduktion weiter verstärkt (Richardson 2018).

Hinzu kommt, dass Forschung und Lehre zunehmend profitabler werden müssen, um extern-gesetzte Ziele und Benchmarks zu erreichen (Schwoerer 2018). Damit werden Hochschulen zu marktbasierten Systemen mit neoliberalen Prinzipien (Holmwood 2018). Aus der Perspektive der Politik und des Staats liege die Rolle von Universitäten darin, Studierende für den Arbeitsmarkt auszubilden sowie Forschungen zu produzieren, die die Gesellschaft und das wirtschaftliche Wachstum unterstützen. Das Erreichen der Ziele in der Forschung und in der Lehre wird anhand von Kompetenzüberprüfungen, Forschungsproduktivität und Impact-Faktoren der Forschung zunehmend quantifiziert und kontrolliert (Holmwood 2018; Schwoerer 2018). Weiters wird der Hochschulzugang zunehmend in Verantwortung der Studierenden gelegt: Aufgrund von steigenden Studiengebühren oder verbreiteten Aufnahmeprüfungen gelinge ein Studienbeginn daher nur jenen, die es sich entweder finanziell leisten können oder es im Auswahlprozess schaffen, durchzukommen (Cupples 2018). Auf diese Weise werden vor allem jene Personen von den Hochschulen ausgeschlossen, denen das ökonomische und das kulturelle Kapital fehlt, um die Aufnahmebedingungen zu erfüllen.

Statt diese diskriminierenden Barrieren aufzulösen, setzen „westernized“ Universitäten auf performative Diversitätsdiskurse oder Internationalisierungsbestrebungen. Um am globalen Wissenschaftsmarkt mitkonkurrieren zu können, nehmen internationale und interdisziplinäre Kollaborationen an Bedeutung zu (Last 2018). Auch der Anspruch an Diversität an Hochschulen erhöht sich, was unter anderem durch die Rekrutierung von internationalen Studierenden mit privilegiertem sozialem Hintergrund erreicht wird (Holmwood 2018). Doch in beiden Punkten kommt es zu keinem Aufbrechen der vorherrschenden Hegemonien: Nach dem Verständnis von Gramsci (2012) bedeute Hegemonie, dass die Machtverteilung des Staates durch die Universität mitaufrechterhalten werde, indem die führenden Gruppe homogen gehalten und dadurch aus deren Position heraus eine bestimmte universitäre Kultur

– Sprache, Umgangsformen, Werte, Normen – erzeugt werde, womit die geführte Gruppe konform gehen müsse und dadurch Legitimation erlange (vgl. ebd., S. 28 ff.). Um selbst ein anerkanntes Mitglied der Universität werden zu können, werde daher von ihr als führender Instanz „Mitarbeit und Zustimmung“ mit der vorherrschenden kulturellen Hegemonie gefordert, was Gramsci als „gesellschaftlichen Konformismus“ beschreibt (ebd., S. 29). Dadurch entstehe über die Zeit hinweg ein gesellschaftlicher Konsens darüber, wer sich wie in Universitäten zu verhalten habe, bzw. was es bedeute, ein*e „echte“ Student*in zu sein. Die vorliegende Masterarbeit geht davon aus, da es sich bei der führenden Instanz um die „westernized“ Universität handle, die vorgebe, dass die geführte Gruppe mit eurozentristischen Maßstäben konform zu gehen habe. Wie die angeführten Arbeiten zeigen, wird dies sichtbar darin, dass sowohl in den vermeintlichen internationalen Wissenschaftsprojekten als auch im Unterrichten von internationalen Studierenden „westliche“ Standards verfolgt werden. In Forschungen werden multikulturelle Wissenschaftler*innen, die in der Diaspora leben, über lokale Expert*innen bevorzugt, was als „Süd-Süd-Imperialismus“ bezeichnet wird (Maldonado-Torres et al. 2018), S.73 ff.). Laut Grosfoguel's Ausführung (2018) zählen erstere Wissenschaftler*innen zu den „westernized“ Subjekten, wohingegen die lokalen Expert*innen als „nicht-westliche“ Subjekte wahrgenommen werden. Aber auch vorhandene Wissensbestände von lokalen Expert*innen werden seltener herangezogen, da sie nicht in Englisch publiziert wurden oder ihre Inhalte entweder den „westlich“ produzierten Wissensbeständen als zu ähnlich oder als zu „exotisch“ angesehen werden (Maldonado-Torres et al. 2018). Jene „nicht-westliche“ Wissensbestände, die dennoch in die „westernized“ Universitäten Einzug halten, hinterfragen den fachlichen Kanon nicht und dienen zumeist als Token für oberflächliche und damit performative Diversitätsbestrebungen (ebd.). In diesem Umfeld fühlen sich Intellektuelle aus den ehemals kolonialiserten Regionen zwiegespalten: Einerseits müssen sie sich den vorherrschenden hegemonialen Strukturen anpassen, um beruflich Erfolg haben zu können, und andererseits verspüren sie den Drang zum Widerstand, um genau diese Strukturen nicht zu reproduzieren (Last 2018). Aber auch in der Lehre zähle die eurozentristische Perspektive als dominantes Narrativ, was zu einem homogenisierenden Effekt auf epistemischer Ebene führe (Cupples 2018; Dear 2018). Perspektiven aus dem „globalen Süden“ oder von anderen Minderheiten bleiben unterrepräsentiert. Das gelte nicht nur für die Lehrinhalte, sondern auch Black, Indigenous, People of Colour (BIPOC) und andere migrantisch-markierte Minderheiten sind bei den Lehrenden und Mitarbeiter*innen in der Unterzahl. Ob internationale oder lokale Studierende aus ethnisch-markierten Minderheiten, beide Gruppen finden daher weder Repräsentation im vermittelten Wissen noch Vorbilder oder Mentor*innen im Lehrstuhl. Die eurozentristisch und weiß-privilegierten Studierenden hingegen bekämen als Dominanzgruppe ein Wissenssystem dargelegt, das sie nicht nur repräsentiert, sondern welches zudem als universell gültig und als einzig studierendswert dargelegt werde (Andrews 2018; Cupples 2018).

Es zeigt sich, dass Universitäten weltweit eurozentristischen Maßstäben folgen und somit ein „westernized“ universitärer Raum mit einem starren monokulturellen, eurozentristischen Rahmen geschaffen wird, der universellen Gültigkeitsanspruch erhebt. Die vorherrschenden Hegemonien werden in der Forschungs- und Lehrpraxis durch die Lehrenden, nach Gramsci (2012) die „traditionellen Intellektuellen“ (vgl. ebd., S. 36), von Beginn an im Studium an die Studierenden weitergegeben. Dadurch lernen die Studierenden nicht nur früh mit den kulturellen Hegemonien konform zu gehen,

sondern diese auch als legitim zu bewerten (ebd.). Dies deckt sich mit der im vorherigen Abschnitt dargestellten universitären Doxa, die Studierenden vorgibt, nach von der Universität vorgegebenen Regeln spielen zu müssen, um erfolgreich sein zu können. Durch das Befolgen der Spielregeln erkennen die Spieler*innen diese an, was dazu führt, dass sowohl der Erfolg als auch das Versagen im Spiel auf sich selbst und das eigene ‚Spielkönnen‘ zurückgeführt wird und nicht auf die Spielregeln an sich. De- postkoloniale Ansätze zeigen jedoch, dass in der Konzeptualisierung des „Spiels“ Studium, das nach den Regeln der Universität aufgebaut ist, im Vorhinein gewisse Gruppen nicht mitgedacht und daher exkludiert werden. Während der Habitusansatz nach Bourdieu vor allem Milieuunterschiede basierend auf der sozialen Herkunft als Exklusionskriterium in den Vordergrund stellt, werden in der dekolonialen Perspektive zudem Prozesse des Anders-Machens vor allem entlang von Race und nationaler Herkunft als Ausschlusskriterium im Hochschulraum thematisiert. Hier wird nicht nur der Ausschluss von rassifizierten Personen thematisiert, sondern ebenfalls von ganzen Wissensbeständen und -praktiken aus inferior-eingestuften Regionen. Grosfoguel (2018) verdeutlicht, dass in diesem Prozess der „Inferiorisierung“ neben der Hautfarbe ebenfalls ethnische, linguistische, kulturelle oder religiöse Marker von der dominierenden „superioren“ Gruppe herangezogen werden, um sich selbst sowie die „inferiore“ Gruppe entlang bestimmter Ausprägungen der Marker als zueinander konträr zu konstruieren. An der Universität zeige sich dies in einem „westlichen“ oder „eurozentristischen“ Selbstverständnis der Superioren vs. die Inferioren aus dem „globalen Süden“. Entlang welcher Grenzen jedoch diese Zuordnungen konkret gezogen werden, um als „superior“ oder „inferior“ zu gelten und wie kleinteilig sich diese Unterschiede im studentischen Alltag darstellen, soll im weiteren Verlauf dieser Masterarbeit untersucht werden. Dafür werden theoretische Ansätze zu der Konstruktion von Zugehörigkeit und symbolischen Grenzziehung hinzugezogen. Diese Konzepte ermöglichen es, die bisherigen theoretischen und empirischen Erkenntnisse für das eigene Forschungsinteresse zu konkretisieren; denn hier steht im Fokus, wie aus der Sicht einer studentischen Minderheit innerhalb der dominierenden Mehrheit an der Universität Wien Unterschiede und Gemeinsamkeiten zueinander erkannt werden und wie sich dies auf das Erleben von Inklusion und Exklusion an der Hochschule auswirkt.

2.3. Ausgewählte Ansätze zur Untersuchung von (Nicht-) Zugehörigkeit von Studierenden

Die bisherige Ausführung konnte zeigen, dass Hochschulen nicht wertneutrale oder objektive Orte sind, sondern durch das kolonialgeschichtliche Erbe nach weiß-eurozentristischen kulturellen Hegemonien aufgebaut ist und somit kein Ort der „Gleichberechtigung“ (Kroher et al. 2023) darstellt. Die soziale und ethnisch-markierte Position der Studierenden und der Mitarbeitenden haben Einfluss auf das Erleben der Universität (Icaza und Vázquez 2018). Um als ein anerkanntes Mitglied der Universität angesehen zu werden, sei es laut Van Milders (2019) daher notwendig, mit den Erwartungen der privilegierten weißen-eurozentristischen Akademiker*innen konform zu gehen. Nach Bourdieu'schen Verständnis umfasse das konform gehen, einerseits die Übereinstimmung des studentischen Habitus mit jenen der in der Universität dominiert sowie das Aufweisen der vorgegebenen Kapitalausstattung. Andererseits komme die Notwendigkeit hinzu, die Akzeptanz der Studierenden mit diesen Anforderungen konform gehen zu wollen und sie in Folge als legitim zu betrachten. Die Masterarbeit verfolgt daher den Ansatz, dass der Grad an Konformität mit der universitären Kultur – hier als Kombination von Habitus und Doxa

gedacht – in Folge Einfluss auf das Empfinden von Zugehörigkeit der Studierenden nehmen kann. Über den Prozess des Konform-Gehens können Studierende somit Unterschiede zu der dominanten Gruppe erkennen sowie Bestrebungen anstellen, Gemeinsamkeiten zu der Dominanzgruppe herzustellen oder Differenzen zu ihnen aufrechtzuerhalten. Die Verwendung des Zugehörigkeitsbegriffes macht es möglich, sowohl individuelle als strukturell-institutionelle Merkmale von Inklusion und Exklusion in sozialen Räumen ausfindig zu machen, wie die Konzepte der Zugehörigkeitskonstruktion nach Anthias (2013) und Pfaff-Czarnecka (2012) (Abschnitt 2.3.1.) verdeutlichen. Außerdem ist es für diese Masterarbeit von besonderem Interesse zu ermitteln, wie sich der Grad an Konformität mit der universitären Kultur bei marginalisierten Studierenden darstellt und wie dies die Konstruktion von Zugehörigkeit während ihres Studiums beeinflusst. Um dies sowohl theoretisch als auch empirisch besser erfassen und analysieren zu können, wird das Konzept der Symbolischen Grenzziehung nach Lamont und Kolleg*innen (2015, 2014, 2002) hinzugezogen (Abschnitt 2.3.2.).

2.3.1. Zugehörigkeitskonstruktionen nach Anthias (2013) und Pfaff-Czarnecka (2012)

Nach dem Zugehörigkeitsbegriff von Pfaff-Czarnecka (2012) lasse sich Zugehörigkeit nicht auf einen Kontext beschränken, sondern sei plural zu denken. Dabei sei die Entstehung von Zugehörigkeit als ein aktiver Prozess zu verstehen. Bei weiten Sprüngen, wie bei einem Wechsel zwischen sehr unterschiedlichen räumlichen und/oder sozialen Kontexten, kann die Konstruktion von Zugehörigkeit als krisenhaft erlebt werden (ebd.). Dazu könne der Aufstieg von einem weniger privilegierten Herkunftskontext an eine Hochschule zählen, in dem sowohl ein räumlicher Wechsel (zwischen Nationen oder Landesregionen) als auch ein sozialer (zwischen verschiedenen sozialen Klassen) stattfinden kann. Die Forschungsgruppe um Lähdesmäki (2016) zeigt in ihrer Metaanalyse ein Konzept der Zugehörigkeit mit verschiedenen inhaltlichen Dimensionen auf, die zusammen gedacht werden. Die räumliche Zugehörigkeit, welches sich auf das territoriale Zugehörigkeitsgefühl beziehe, bilde hier die erste Dimension ab. Als zweite Dimension nennen die Autor*innen die Beschaffenheit der Umgebung, die den Einfluss von kontextuellen Rahmenbedingungen auf die Zugehörigkeitskonstruktion behandle. Weiters beeinflusse die vielfältige und intersektionale Einbettung in soziale Kontexte als weitere Dimension die Herausbildung von spezifischen Zugehörigkeitsgefühlen. Die unterschiedliche Zusammensetzung der genannten Dimensionen kann außerdem in die zuletzt genannte Dimension der Entstehung von Nicht-Zugehörigkeit münden. Bei Zugehörigkeit handle es somit um ein komplexes Konzept, das entlang mehrerer Dimensionen verläuft. In Zusammenhang mit einem transnationalen Verständnis von Zugehörigkeit bzw. Nicht-Zugehörigkeit können gleichzeitig unterschiedliche Grade des Gefühls des Dazugehörens zu den verschiedenen Kontexten entstehen (Pfaff-Czarnecka 2012). Diese Zugehörigkeitsmomente können aber auch zueinander in ein Spannungsverhältnis treten, was ein gleichzeitiges Empfinden von Zugehörigkeit und Nicht-Zugehörigkeit, ob in unterschiedlichen oder im selben Kontext, hervorrufe (Anthias 2013; Pfaff-Czarnecka 2012; Weiß 2017).

Mit dem Zugehörigkeitsbegriff eng verbunden ist der Identitätsbegriff. Bei der näheren Auseinandersetzung mit dem Konzept der Identität zeigt sich, dass soziale Einbettung in den verschiedenen Lebenskontexten unterschiedliche kontextspezifische Regeln mit sich bringe, die die Vorstellungen des Selbst mitformen. Damit stelle die Identitätsbildung einen performativen Akt dar, der

auf geteilte Wissensbestände aus den jeweiligen Lebenskontexte zurückgreife (Anthias 2013). Laut Anthias (2013) umfasse dies geteilte Emotionen, Werte und Vorstellungen sowie Herkunftskategorisierungen und andere soziale Klassifizierungssysteme aus den jeweiligen Kontexten. Diese geteilten Sphären nehmen jedoch auch eine kontextspezifische Gestalt an, die einem Individuum unterschiedliche bzw. gegensätzliche Wertvorstellungen, Emotionen sowie soziale Kategorisierungen vermitteln können. Bei der spezifischen Personengruppe, der marginalisierten Studierenden an „westernized“ Universitäten, könne sich diese Gegensätzlichkeit darin zeigen, dass sich die kontextspezifischen Wissensbestände zwischen jener der Universität und jener des individuellen Herkunftskontextes unterscheiden. Dies könne in Folge die Identifizierung von marginalisierten Studierenden mit der Universität sowie das Zugehörigkeitsempfinden unterschiedlich prägen.

Dabei ist jedoch zu beachten, dass Zugehörigkeit nicht mit Identität gleichzusetzen ist. Wie Pfaff-Czarnecka (2012) aufzeigt, inkludiere das Konzept der Zugehörigkeit zwar die Dimension der Identität, jedoch umfasse es außerdem komplexe und dynamische soziale Beziehungen (vgl. ebd., S. 10 – 11). Anthias (2013) weist außerdem darauf hin, dass bisherige Arbeiten Identität als multiple voneinander trennbare Identitäten auffassen, welche Personen besitzen und nicht aktiv konstruieren. Im Gegensatz zu diesem statischen Verständnis beziehe sich das Konzept der Zugehörigkeit auf die soziale Integration und fokussierte sich darauf, wie Zugehörigkeit in verschiedenen Kontexten konstruiert werde (ebd.). Daraus wird ersichtlich, dass Zugehörigkeit als multidimensionales Konzept verstanden wird, indem ebenfalls auf den Einfluss von gesellschaftlichen Machthierarchien eingegangen wird. Während sich Identität also mit den Fragen „*Wer bin ich oder wer sind wir?*“ auseinandersetzt, beziehen sich Zugehörigkeitskonstruktionen darauf, *wie* jemand zu verschiedenen Kontexten dazugehört und inwieweit jemand zu welchem Kontext überhaupt dazugehören *kann*. Dies inkludiert somit auch die Dimension der Nicht-Zugehörigkeit, also wer kann wo nicht dazugehören und warum nicht (Anthias 2013, Pfaff Czarnecka 2012). Eine Dimension, die darauf verweisen kann, wie Exklusionserfahrungen von bestimmten Studierenden an der Universität gemacht werden.

2.3.2. Konzept der Symbolischen Grenzziehungen

Um Zugehörigkeitskonstruktionen von marginalisierten Studierenden umfassend verstehen zu können, wird der Ansatz der Symbolischen Grenzziehung nach Lamont und Kolleg*innen (2015, 2014, 2002) in die Masterarbeit mitaufgenommen. Mit symbolischen Grenzen seien hier jene „Linien“ gemeint, die definieren, welche Personen zu welchen Gruppen oder Kontexten inkludiert und bei welchen ausgeschlossen werden. Diese Differenzierung verlaufe entlang von normativen Geboten und Verboten (Tabus), kulturellen Einstellungen und Praktiken sowie Mustern an Vorlieben oder Abneigungen (Lamont et al. 2015). Symbolische Grenzen verweisen darauf, dass unterschiedliche Klassifikationssysteme herangezogen werden, um die eigene Umwelt in Bezug zu sich selbst zu interpretieren. Genauer werde das Umfeld durch symbolische Grenzen nach zeitlichen, örtlichen und sensorisch-kognitiven Unterschieden kontextualisiert, was je nach Situation zu unterschiedlichen ‚Linienziehungen‘ von Inklusion und Exklusion führen könne. Daher spiele symbolische Grenzziehung bei der Re-/Produktion von Ungleichheiten sowie bei Machtdynamiken eine wichtige Rolle (ebd.). Jedoch gehe symbolische Grenzziehung über eine individuelle Differenzierungspraktik hinaus, da es Teil von größeren „kulturellen Prozessen“ sei (Lamont et al. 2014). Nach Lamont und Kolleg*innen

(2014) werden diese kulturellen Prozesse durch geteilte Kategorien- und Klassifikationssystem geformt und in Gang gesetzt, wodurch Individuen ihre Umwelt wahrnehmen und nach geteilten „Skripten“, „Narrativen“ und „kulturellen Repertoires“ (ebd., S.3) Sinn verleihen. Dies bezeichnen die Autor*innen als „inter-subjektive Sinnstiftung“ (ebd., S.2). Kulturelle Prozesse können auf Mikro-, Meso- und Makro-Ebene verlaufen, da sie durch kollektive Praktiken entstehen, in denen Repräsentationssysteme der „dominanten“ sowie „subordinative“ Gruppe gleichermaßen vertreten sind (ebd., S. 14). Somit stellen sich kulturelle Prozesse als Repräsentationspraktiken dar, die zur Klassifizierung herangezogen werden und sich je nach Kontext unterschiedlich entfalten. Dadurch ermöglichen kulturelle Prozesse Rückschlüsse auf die kontextspezifischen Strukturen, wie bspw. von Organisationen oder Institutionen, die den darin stattfindenden Alltag formen sowie die Verteilung von Ressourcen und Anerkennung beeinflussen (ebd.). So führen die Autor*innen aus, dass kulturelle Prozesse sich dazu eignen, sich „als selbstverständlich genommene Regeln“ (ebd., S.13) in Institutionen zu lokalisieren, die zu einer ungleichverteilten Ressourcenvergabe führen. Dies sei möglich, weil diese selbstverständlichen Regeln auf „neutral“ wahrgenommenen Klassifikationssystemen beruhen, welche jedoch systematisch bestimmte Gruppen über andere bevorzugen (ebd.). Um herauszufinden, ob solche kulturellen Prozesse im Kontext der Universität bestehen, empfiehlt sich daher eine nähere Betrachtung der institutionellen symbolischen Grenzen. Lamont und Molnár (2002) argumentieren, dass soziale Grenzziehungen, die Zugangschancen zu gewissen Ressourcen sowie soziale Teilhabe bestimmen, auf symbolischen Grenzen beruhen. Symbolische Grenzen können danach soziale Exklusionen und Inklusionen, je nach Kontext, einerseits legitimieren und erhalten oder andererseits neu formen. Im Falle der Universität würde dies bedeuten, dass institutionelle Ge-/Verbote, Einstellung und Praktiken sowie universitäre Bewertungssysteme (symbolische Grenzen) bestimmen, wer in welchem Ausmaß in die Institution inkludiert wird und somit Zugang zu universitären Ressourcen und soziale Teilhabe erhalten kann, und wer davon ausgeschlossen wird. Um diese Prozesse zu analysieren, wird die dritte vorgeschlagene Vorgehensweise zur Rekonstruktion von symbolischen Grenzen nach Lamont und Molnár (2002) in der vorliegenden Arbeit herangezogen, indem die kulturelle Mitgliedschaft von marginalisierten Studierenden in der Universität während ihres Studiums untersucht wird. Dadurch soll sich zeigen, inwieweit Inklusion- und Exklusionserfahrungen in der Universität erlebt werden und ob und wie diese durch die universitären kulturellen Prozesse geformt werden. Dabei sei es nach den Autor*innen notwendig zu analysieren, wie sich Individuen in einem spezifischen Kontext zu anderen Gruppen abgrenzen oder an-/gleichen sowie in welchen Bezug sie sich selbst zu der eignen Gruppe setzen (ebd., S. 188). Dabei spielen vor allem „versteckte Annahmen“ über die „Vergleichsparameter“ von sowohl der dominanten als auch der subordinativen Gruppe eine Rolle, da danach individuell bewertet werde, inwieweit man* sich selbst als ähnlich und kompatibel oder als zu unterschiedlich und ‚anders‘ zu einer bestimmten Referenzgruppe betrachte (ebd., S. 188). Auf diese Weise stehen marginalisierte Studierende als soziale Akteur*innen im Zentrum der Analyse, anhand deren Erlebens des Studiums sich institutionelle Rahmenbedingungen der Universität zeigen, die Inklusions- und/oder Exklusionserfahrungen hervorrufen.

Bei der Rekonstruktion der symbolischen Grenzen wird in dieser Arbeit ein intersektionaler Ansatz verfolgt. Theoretisch wurde dargelegt, wie der Hochschulraum historisch kolonial geprägt ist, was zu hegemonialen Machtverhältnissen führt, die bis heute anhalten. In diesen Machtverhältnissen können

Personen, die gesellschaftlich Mehrfachdiskriminierung erleben, auch in der Universität intersektionale Unterdrückung erleben. Nach dem Verständnis von Davis (2008) ermögliche eine kritische intersektionale Analyse, genau solche multiplen Verschränkungen von Unterschieden und Ungleichheiten in sozialen Räumen (S. 78) ganzheitlich zu erfassen. Die Kritik am intersektionalen Ansatz liege zwar darin, keine klaren Definitionen von Intersektion(en) zu liefern, keine bestimmten Differenzkategorien mit Ausprägungen vorzugeben oder konkrete methodologische Vorgaben anzubieten, jedoch sei genau diese „Unvollständigkeit“ und „Mehrdeutigkeit“ (ebd., S. 76) für Davis (ebd.) die Stärke an diesem Konzept. Dieser Ansicht folgt ebenfalls die vorliegende Masterarbeit. So ermögliche ein intersektionaler Ansatz herauszufinden, wie in subjektiven Lebensrealitäten von strukturell benachteiligten Studierenden bestimmte Differenzkategorien im Studium relevant gemacht werden und wie diese in Zusammenhang zueinanderstehen, was in Folge Inklusions- und Exklusionserfahrungen an der Universität prägt.

Die theoretische Grundlage der Masterarbeit kann wie folgt zusammengefasst werden: De- und postkoloniale Ansätze zeigen eine historisch koloniale und eurozentristische Prägung des Hochschulraumes, die die Forschung- und Lehrpraxis beeinflusse. Dadurch werde ein sozialer Raum geschaffen, der eine bestimmte kulturell-institutionelle Hegemonie – oder nach Bourdieu Doxa – an Werten, Normen und Praktiken vorgebe, mit denen die in der Universität eingebetteten Personen konform gehen müssen, um ein anerkanntes Mitglied der Universität werden zu können, was sich im Habitus und den darin aufzeigenden Zugehörigkeitskonstruktionen niederschlägt. Um Zugehörigkeit theoretisch und empirisch erfassen zu können, wird das Konzept der symbolischen Grenzen herangezogen: Dabei liegt der Fokus darauf, wie Gemeinsamkeiten und Unterschieden von marginalisierten Studierenden zu anderen Personen während des Studiums konstruiert werden, um Rückschlüsse auf die institutionellen Maßstäbe zu erhalten, unter denen Inklusion/Zugehörigkeit oder Exklusion/Nicht-Zugehörigkeit an der Universität stattfindet.

3. ERKENNTNISINTERESSE

Eine Gruppe der marginalisierten Studierenden, die in der Forschung viel Beachtung findet, sind Bildungsaufsteiger*innen, eine Kohorte, die trotz Faktoren wie sozioökonomischer Benachteiligung einen Bildungsaufstieg, über den der eignen Eltern hinaus durchgeführt haben. Bisherige Arbeiten zu Bildungsaufsteiger*innen befassen sich unter anderem mit Handlungsstrategien in Bezug auf die Durchführung des Bildungsaufstieges, den Umgang mit (fehlenden) Ressourcen und der Interaktion innerhalb des akademischen Umfeldes oder Herkunftskontextes (Yağdı 2020; Sloomman 2018; Crul et al. 2016; Loveday 2016; El-Mafaalani 2012). Bei den genannten Studien wird der Unterschied zwischen ursprünglichem Herkunftskontext und neuem akademischen Milieu ins Zentrum gestellt und die Erfahrungen werden meist aus der Retrospektive von bereits im Berufsleben etablierten Bildungsaufsteiger*innen herangezogen.

Diese Masterarbeit stellt jedoch das Erleben des Studiums ins Zentrum, weshalb Bildungsaufsteiger*innen befragt werden, die sich im Zeitpunkt der Datenerhebung noch im Studium befinden. Außerdem stelle im Gegensatz zu bisherigen Forschungen nicht der Bildungsaufstieg das zentrale Forschungsinteresse dar, sondern beschäftigt sich mit der Frage, wie marginalisierte Studierenden aufgrund ihres „Minderheiten-Status“ Inklusion oder Exklusion an Universitäten erleben.

Konkret wird untersucht, inwieweit sich Minoritäten-Studierenden in der Universität als zugehörig wahrnehmen und welche Rolle institutionelle Maßstäbe an die allgemeine Studierendenpopulation dabei spielen. Die Auseinandersetzung mit dem Zugehörigkeitskonstruktionen von Studierenden ist unter anderem relevant, weil das Empfinden von Zugehörigkeit, wie Nairz-Wirth und Kolleg*innen (2021) aufzeigen, für den Verbleib an der Universität ausschlaggebend sei. Es zeige sich, dass vor allem bei Studierenden mit benachteiligter Ausgangslage – aufgrund von geringen sozioökonomischen Ressourcen, Eltern ohne Hochschulabschluss – eine höhere Wahrscheinlichkeit vorliege im Vergleich zu ihren privilegierten Mitstudierenden das Studium abzubrechen (ebd.). Dies sei unter anderem auf das schwierigere Finden ins Studium und ins universitäre Umfeld zurückzuführen (Nairz-Wirth und Feldmann 2018), ein empirisches Phänomen, welches in dieser Arbeit als Schwierigkeiten bei der Zugehörigkeitskonstruktion interpretiert wird. Folglich liegt die soziologische Relevanz in der vorliegenden Masterarbeit darin, näher zu beleuchten, inwieweit die Universität als Institution die Zugehörigkeitskonstruktion(en) von strukturell benachteiligten Studierenden in ihrem Studium beeinflusst. Dazu stehen die wechselseitigen Konstruktionen von symbolischen Grenzen im Fokus der qualitativen empirischen Arbeit, die einerseits von der Universität Wien zu ihren Studierenden gezogen werden sowie andererseits von bestimmten marginalisierten Studierenden zu anderen Personen im Studium. Der Grund für die Wahl jener bestimmten Gruppe an marginalisierten Studierenden, die in weiterer Folge als Minoritäten-Aufsteiger*innen bezeichnet werden, wird im nächsten Abschnitt (3.1.) näher ausgeführt. Im Anschluss werden das Forschungsvorhaben und die Ausarbeitung der Forschungsfragen (3.2.1.) konkreter dargelegt, um die Entwicklung des Forschungsinteresses (3.2.) über den Forschungsprozesses hinweg transparent zu machen, bevor auf die methodologische Herangehensweise näher eingegangen wird.

3.1. Minoritäten-Aufsteiger*innen als Sample

In dieser Masterarbeit dient die Begriffsdefinition von Minoritäten-Aufsteiger*innen („minority climbers“) nach Sloodman (2018) zur Orientierung, worunter alle Personen zu verstehen sind, die über ihren Bildungsweg einen sozialen Aufstieg erlangt haben. Neben der sozialen Herkunft aus einem nicht-akademischen Elternhaushalt weisen Minoritäten-Aufsteiger*innen zusätzlich einen ethnisch-markierten Minderheiten³-Hintergrund auf (vgl. ebd., S. 838 ff.). Studierende mit der Intersektion dieser beiden Differenzkategorien stellen eine Minorität an österreichischen Hochschulen dar, was mit Besonderheiten im Studium einhergeht. Um dieses Argument zu belegen, wird im nächsten Abschnitt ein Abriss des aktuellen Forschungsstandes zu Minoritäten-Aufsteiger*innen in Deutschland und Österreich aufgezeigt.

3.1.1. Forschungsstand

Die momentan aktuellste österreichische Studierendenerhebung aus dem Jahr 2019, (Unger et al. 2020), liefert repräsentative Ergebnisse für das Sommersemester (SoSe) desselben Jahres für die Zusammensetzung der Gesamtpopulation an Studierenden in ganz Österreich. Um ein besseres Verständnis für die Minoritäten-Studierenden in Österreich zu erhalten, ist es zunächst notwendig zu wissen, wie sich diese Gruppe an Studierenden konkret zusammensetzt. Da der Fokus dieser

³ Minderheiten und Minoritäten werden in der Arbeit als Synonym verwendet.

Masterarbeit auf der Universität Wien liegt, werden im Folgenden die Daten der öffentlichen Universitäten in Österreich präsentiert. Im SoSe 2019 befanden sich 72 Prozent aller Studierenden an einer öffentlichen österreichischen Universität. Davon ordnen sich 53 Prozent dem weiblichen Gender und 47 Prozent dem männlichen zu. Eine weitere Kategorie abseits eines genderbinären Verständnisses existiert im Fragebogen nicht. Im EU-Vergleich liegt Österreich mit dem Frauenanteil in der Studierendenpopulation auf dem 27. Platz von insgesamt 36 Nationen und damit im unteren Drittel. Im Durchschnitt sind die Studierenden 27,1 Jahre alt und befinden sich zu 59 Prozent im Bachelor-, zu 22 Prozent im Master- und zu 19 Prozent im Diplomstudium. Doktorats- sowie Incoming-Mobilitätsstudierende sind aus der gesamten Auswertung exkludiert worden. Jene Studierende, die eine Studienberechtigung in Österreich erlangt haben, werden von Unger und Kolleg*innen (ebd.) als Bildungsinländer*innen bezeichnet und machen im SoSe 2019 75 Prozent aller Studierenden aus. Das restliche Viertel sind sogenannte Bildungsausländer*innen, die außerhalb von Österreich ihre Studienberechtigung erlangt haben. Hierzu werden auch österreichische Staatsbürger*innen gezählt, die im Ausland ihre Studienberechtigung absolvierten. Der Großteil an Bildungsausländer*innen kommt aus dem deutschsprachigen Raum (zehn Prozent aus Deutschland, zwei Prozent aus Südtirol, ein Prozent aus Österreich mit ausländischer Studienberechtigung), was 52 Prozent aller Bildungsausländer*innen ausmacht. 20 Prozent der Bildungsausländer*innen kommen aus EU-Nationen sowie den EFTA-Staaten Island, Liechtenstein, Norwegen oder Schweiz. In Wien handelt es sich bei jedem*r vierten Studierenden um eine Bildungsausländer*in. Zudem sind hier Studierende aus EU-Drittstaaten mit sieben Prozent am stärksten vertreten im Vergleich zu sechs Prozent an gesamtösterreichischen öffentlichen Universitäten (vgl. ebd., S. 78 ff.). Die konkrete Zusammensetzung der Herkunftsländer der Studierenden aus EU-Drittstaaten für öffentliche Universitäten ist nicht angeführt, jedoch teilweise für den gesamten Hochschulbereich bekannt. In Gesamt-Österreich kommen Bildungsausländer*innen zu 0,8 Prozent aus Bosnien und Herzegowina, zu 0,5 Prozent aus der Türkei, zu 0,3 Prozent aus dem Iran und zu 0,2 Prozent aus China.

Für alle Bildungsinländer*innen in Österreich wird der „Migrationshintergrund“ explizit näher aufgeschlüsselt. 72 Prozent weisen keine Migrationsgeschichte bis zur zweiten Familiengeneration auf bzw. wurde ein Elternteil in Österreich geboren. 3,5 Prozent der Bildungsinländer*innen sind selbst in Österreich geboren, deren Eltern jedoch nicht und 2,5 Prozent sind auch selbst nicht in Österreich geboren, besitzen jedoch eine österreichische Studienberechtigung. Die meisten Bildungsinländer*innen in erster Generation kommen aus Deutschland und wachsen häufiger in einem akademischen Elternhaus auf (48 Prozent) als jene Studierende ohne Migrationsgeschichte (35 Prozent). Die Eltern der Bildungsinländer*innen in zweiter Generation kommen hingegen verstärkt aus Bosnien und Herzegowina, Serbien oder Kroatien sowie aus der Türkei. Außerdem weisen hier die Eltern öfter einen Pflichtschulabschluss auf (13 Prozent) im Vergleich zu jenen Bildungsinländer*innen ohne Migrationsgeschichte (drei Prozent). Unger und Kolleg*innen (2020) verdeutlichen, dass Personen mit Migrationsgeschichte halb so oft ein Studium aufnehmen wie jene ohne Migrationsgeschichte (vgl. ebd., S. 83). Außerdem weisen Studierende, deren Eltern mindestens einen Matura-Abschluss haben, eine dreimal höhere Wahrscheinlichkeit auf ein Studium anzufangen als jene, deren Eltern keine Matura aufweisen (vgl. ebd., S. 117). Die meisten Bildungsinländer*innen in erster Generation sowie Bildungsausländer*innen kommen zum Großteil aus dem deutschsprachigen Raum und weisen selbst

meist einen ‚bildungsnahe‘ Familienhintergrund auf. Außerdem gehen 40 Prozent der Bildungsausländer*innen an Privatuniversitäten im Vergleich zu 25 Prozent, die an öffentlichen Universitäten studieren, was auf eine privilegierte soziale Herkunft dieser Gruppe verweist. Im Gegensatz dazu weisen Bildungsinländer*innen in zweiter Generation insgesamt eine stärker benachteiligte Ausgangslage für ein Studium auf, anders als jene in erster Generation mit deutschsprachigem Hintergrund (ebd.). Die Autor*innen (Institut für höhere Studien 2020) verdeutlichen diesen Umstand mit einer Zusammenfassung der besonderen Merkmale der Bildungsinländer*innen in zweiter Generation: Diese Studierende weisen häufiger finanzielle Schwierigkeiten auf als jene ohne Migrationsgeschichte (33 Prozent vs. 18 Prozent) sowie beziehen sie öfter Studienbeihilfe (25 Prozent vs. 12 Prozent), jedoch seltener ein Selbsterhaltungsstipendium (drei Prozent vs. sieben Prozent) oder ein Leistungsstipendium (zwei Prozent vs. vier Prozent). Des Weiteren lebt diese Gruppe häufiger noch bei den Eltern (48 Prozent vs. 23 Prozent) und weisen häufiger Stressfaktoren⁴ (67 Prozent vs. 55 Prozent) sowie psychische Beschwerden⁵ (60 Prozent vs. 45 Prozent) auf (vgl. ebd., S. 5). Aber auch Bildungsausländer*innen aus EU-Drittstaaten sind stärker benachteiligt als jene aus EU-Mitglieds- oder EFTA Staaten, da sie vor allem Schwierigkeiten bei der Aufenthaltsbewilligung (65 Prozent) oder bei der Informationsbeschaffung für eine Zulassung (28 Prozent) haben, stärker von finanziellen Schwierigkeiten betroffen sind (47 Prozent), sowie Probleme bei der Kontaktaufnahme mit österreichischen Studierenden erleben (61 Prozent) und sich öfter aufgrund ihrer nationalen Herkunft benachteiligt fühlen (46 Prozent) (Institut für höhere Studien 2020). Jedoch handelt es sich sowohl bei den Bildungsinländer*innen mit Migrationsgeschichte (erste Generation 2,4 Prozent, zweite Generation 3,5 Prozent) sowie Bildungsausländer*innen, vor allem aus EU-Drittstaaten (6 Prozent), um statistische Minderheiten im Vergleich zu der nach wie vor mehrheitlich deutschsprachigen und bildungsnahe Studierendenpopulation ohne Migrationsgeschichte.

Vor allem Minderheiten sind stärker von Benachteiligung und Diskriminierung an Hochschulen betroffen als die dominante Gruppe, wie ebenfalls die letzte Studierendenerhebung in Deutschland näher aufschlüsselt (Kroher et al. 2023). Ein Blick auf deutsche Studien wird als sinnvoll erachtet, da hier mehr Studien zu Diskriminierungserfahrungen von Studierenden an Hochschulen vorhanden sind und aufgrund der ähnlichen kontextuellen Rahmenbedingungen (Deutsch als dominante Umgangssprache, ähnlich selektives Bildungssystem), die in der Arbeit erlangten Erkenntnisse zu österreichischen Minoritäten-Aufsteigerinnen an die bestehenden Studien zu deutschen Minoritäten-Aufsteiger*innen anknüpfen könnten. In der deutschen Studierendenerhebung berichtet hier ein Viertel der Studierenden, selbst Diskriminierungserfahrungen erlebt zu haben; von diesen berichten 14 Prozent vor allem von Benachteiligung aufgrund von Gender (Kroher et al. 2023). Hingegen gibt fast die Hälfte der Studierenden an, Diskriminierung bei Mitstudierenden beobachtet zu haben, und zwar am häufigsten aufgrund einer migrantisch markierter Herkunft (27 Prozent), unter anderem gefolgt von Gender (24 Prozent) und der sprachlichen Ausdrucksweise (22 Prozent) (ebd.). Dies deutet darauf hin, dass

⁴ stressbedingte Schwierigkeiten „bei Selbstorganisation des Studiums, Lern- und Konzentrationsschwierigkeiten, stressbedingte gesundheitlichen Beschwerden (z.B.: Magen-, Kopfschmerzen, Schlafstörungen), fehlende Studienmotivation“ (Unger et al. (2020)

⁵ „mangelndes Selbstwertgefühl, depressive Stimmungen, Kontakt Schwierigkeiten/soziale Isolation, Existenzängste, Versagensängste/Prüfungsangst“ (ebd.)

Diskriminierung in Hochschulen vor allem von jenen Personen erlebt wird, die von der vermeintlichen Mehrheit als abweichend wahrgenommen werden.

Dass deutsche Hochschulen sich an eine bestimmte Mehrheit richten, zeigt ebenfalls Berg (2020) in ihrer Studie auf, in der Interviews mit angehenden Studierenden mit Fluchterfahrung sowie Lehrenden in Vorbereitungsprogrammen für ein Studium in Deutschland durchgeführt wurden. Daraus konnte Berg (ebd.) „diskursive Repräsentationen“ von „normal erfolgreichen Studierenden“ abstrahieren, welche auf Zugangsbarrieren an deutsche Hochschulen verweisen (ebd., S. 215). Durch deren Analyse zeigte sich, dass bereits vor dem Beginn eines Studiums ein bestimmtes symbolisch aufgeladenes Bild von erfolgreichen Studierenden unter den Befragten vorherrsche. Sowohl die Gruppe an zukünftigen Studierenden mit Fluchterfahrung als auch die Lehrpersonen konstruieren in den Vorbereitungskursen ein hypothetisches Ideal mit bestimmten Charakteristiken, Fähigkeiten und Ressourcen, die für einen erfolgreichen Übergang an eine Universität sowie später im Studium als notwendig angesehen werden. Bergs (ebd.) Ergebnisse zeigen, dass zu den Charakteristiken eines*r „erfolgreichen“ Studierenden psychische und physische Gesundheit, hohe Studienmotivation, gute Selbstorganisation sowie Anpassungsfähigkeit, Resilienz, fehlende Prüfungsangst und persönliches Talent für die Studiendisziplin zählen. Außerdem sind sie junge Erwachsene, beherrschen Deutsch fließend und sind christlich oder atheistisch sozialisiert (ebd., S. 218 ff.). Bezüglich der praktischen Fähigkeiten und des Wissens können sich erfolgreiche Studierende selbständig und autonom im Alltag und innerhalb universitärer Strukturen zurechtfinden sowie besitzen sie gefestigte Lernstrategien und können auf ausreichende Lernressourcen (Lerngruppen, organisiertes Lernmaterial) zurückgreifen. Erfolgreiche Studierende weisen zudem disziplinspezifische Fachkenntnisse auf, was den Besitz von sozialen Netzwerken und Wissen über institutionelle Rahmenbedingungen inkludiert (ebd., S. 219). Mit Blick auf soziale und strukturelle Bedingungen erhalten erfolgreiche Studierende im Idealfall finanzielle und akademische Unterstützung von der Familie, weshalb sie sich zur Gänze auf das Studium fokussieren können. Zudem leben sie in einer ruhigen Unterkunft in Hochschulnähe (ebd., S. 220). Auf institutioneller Ebene verläuft der Übergang von Schule zur Hochschule lückenlos, denn Idealstudierende weisen ohne Schwierigkeiten die formalen Kriterien für eine Bewerbung auf (Sprachnachweise, Sozialversicherung, Notendurchschnitt). Außerdem wird ihre Wahl einer bestimmten Hochschule als passend angesehen und ihnen ein erfolgreicher Abschluss zugetraut (ebd., S. 220 ff.). Diesem konstruierten Idealbild erfolgreicher Studierenden stellen sich die angehenden Studierenden mit Fluchterfahrung selbst als Kontrastgruppe gegenüber, was sich mit der Konzeption der Lehrpersonen deckt. Denn allein durch das Asylsystem entstehen beim Übergang an eine Hochschule institutionelle Umwege sowie ein bürokratischer Mehraufwand. Ebenso sind Studierende mit Fluchterfahrung durchschnittlich meist älter, weisen Zusatzverpflichtungen auf und leben unter erschwerten Bedingungen (überbelegte Wohngemeinschaften, weit entfernt von Hochschulen, unsicherer Aufenthaltsstatus). Aufgrund dieser Lebensumstände wird ihnen von anderen von der Entscheidung zu Studieren oder gewissen Studienwahlen abgeraten (ebd., S. 221 ff.). Daraus resultiert Berg (ebd.), dass nach diesem Verständnis Personen mit Fluchterfahrung keine erfolgreichen Student*innen an deutschen Hochschulen werden können, da sie zu viele „Defizite“ aufweisen.

Für Österreich und im Spezifischen für die Universität Wien zeigt die Studie von Kernegger (2023) auf, dass nicht-privilegierte Studierende vor allem aufgrund der Differenzkategorie Sprache an der

Universität sowohl von den Lehrenden als auch von Mitstudierenden Diskriminierung erfahren. Werden die Deutschkenntnisse von der Dominanzgruppe als zu mangelhaft eingestuft, käme es zum sozialen Ausschluss, was als „Lingualisierung“ (ebd., S. 89) bezeichnet wird. Folgt diese Lingualisierung einer rassistischen Hierarchisierung unterschiedlicher Sprachen, welche mit anderen Umgangsformen bzw. gewissen Privilegien einhergeht, dann wird dies als „Linguizismus“ (ebd., S. 90) bezeichnet. Anstatt dass im universitären Kontext mit der Vielfalt an Sprachen gearbeitet werde, würden sie institutionell als Defizit eingestuft, wodurch die Studierende mit Deutsch als Nicht-Erstsprache in eine Hilfsbedürftigkeit zur homogenen Mehrheit gedrängt würden, die die deutsche Wissenschaftssprache problemlos beherrsche. Das Ansprechen dieser oder anderer rassistischen Benachteiligungen sowie die Abhaltung von „kritischen“ Unterricht werde den Lehrenden schwer gemacht, wie Kernegger (ebd.) weiters verdeutlicht. Lehrpersonen berichten in den Interviews, dass dies hohe psychische Resilienz bedürfe, da sonst die Gefahr vor Burnout, Kündigung oder Umorientierung drohe. Außerdem würden sie beim Umsetzen von diskriminierungssensiblen Agenden von ihrem Kollegium oder den Vorgesetzten nicht ernstgenommen, abgelehnt und mundtot gemacht, was die motivierten Lehrpersonen in vulnerable Positionen bringe (ebd. S. 84 ff.). Weiters zeigen Nairz-Wirth und Kolleg*innen (2021) für Österreich, dass berufstätige Studierende, Studierende aus ‚bildungsfernen‘ Elternhaus sowie jene mit lückenhaftem Übergang innerhalb von zwei Jahren zwischen der Studienberechtigung und dem Studium, ein erhöhtes Risiko des Studienabbruches aufwiesen, momentan mit einer 30-prozentigen Wahrscheinlichkeit (ebd., S. 2). Jedoch haben Studienabbrüche nicht nur für das Individuum Konsequenzen, sondern auch gesamtgesellschaftliche, was für Nairz-Wirth und Kolleg*innen (ebd.) zentraler sei. So sei es laut den Autor*innen notwendig, wirkungsvolle Maßnahmen gegen Studienabbrüche zu finden, um volkswirtschaftliche Kosten zu senken sowie dem steigenden Fachkräftemangel am Arbeitsmarkt auszugleichen (S. 8 ff.). Bei den vorgeschlagenen Maßnahmen (ebd.) steht jedoch im Fokus, wie die konstruierten Defizite bestimmter Studierenden mithilfe von institutionellen Maßnahmen ausgeglichen werden sollen, um den universitären Standards zu entsprechen. Woher das Bild eines*r idealen erfolgreichen Studierenden stammt und wie dies institutionell produziert und bevorzugt wird, wird nicht hinterfragt. Die Suche nach Lösungen, wie ein Individuum dieses Ideal erreichen kann, steht hingegen im Vordergrund.

Dieses unhinterfragte Inkaufnehmen der universitären Vorannahmen ist unter anderem dadurch möglich, dass sich Hochschulen „als Stätten der Wissenschaft und Reflexion“ sowie „als Orte der Gleichberechtigung“ verstehen (Kroher et al. 2023). Aber wie Kroher und Kolleg*innen (ebd.) in ihrer Studie verdeutlichen, erschwert genau diese Haltung das Aufdecken von ungleichen und benachteiligenden Strukturen sowie eine evidenzbasierte Diskussion darüber. Wie die theoretische Ausarbeitung in diesem Abschnitt zeigt, ist die Vorstellung eines*r ‚idealen Einheitsstudierenden‘ historisch gewachsen und spiegelt die hegemoniale Machtstrukturen der „westernized“ Universität wider. Dies bedeutet wiederum, dass von diesem Ideal abweichende Studierende in der universitären Konzeptualisierung nicht mitgedacht werden, was zu einer Ungleichheitsstellung für sie führen kann. Diese Gruppe an Studierenden wird in den vorgelegten Studien als „nicht-privilegierte“, „nicht-traditionelle“, „marginalisierte“ oder „diskriminierte“ Studierende bezeichnet. In der vorliegenden Arbeit wird primär die Bezeichnung von Minoritäten-Aufsteiger*innen/Studierenden verwendet und als Sample ausgewählt, um einerseits mehrere statistische Minderheiten an der Hochschule aufzugreifen,

andererseits liegt dahinter die Intention, nicht in eine Täter*in-Opfer-Binärität in der späteren Analyse zu verfallen, in der die Minoritäten-Aufsteiger*innen als Opfer in Erscheinung treten, die der Universität mit ihren hegemonialen Machtverhältnissen als Täterin ausgeliefert sind. Im Gegenteil soll mit der Bezeichnung Minoritäten-Aufsteiger*in/Student*in verdeutlicht werden, dass sie als Studierende somit auch soziale Akteur*innen in der täglichen Re-/Produktion von institutionellen Ungleichheiten sind oder sich an strukturellen Veränderungen beteiligen und dadurch den universitären Raum mitformen.

3.2. Forschungsinteresse

Der aufgezeigte Forschungsstand zu Minoritäten-Aufsteiger*innen in Österreich und Deutschland zeichnet ein erstes Bild davon, wie bestimmte intersektionale Verflechtungen von Differenzkategorien (wie Gender, soziale Klasse, (erzwungene) Migrationsbiografie) gegenüber dem Ideal der „erfolgreichen Studierenden“ als zu unähnlich und „anders“ angesehen werden, wodurch es zu einer ungleichen Stellung von Minoritäten-Aufsteiger*innen im Studium kommen kann. Wie dieses Ideal im Studium konkret in Erscheinung tritt und durch welche institutionellen Praktiken oder die universitäre Lehrpraxis es reproduziert wird, ist in bisherigen Studien zum Zeitpunkt der Literaturrecherche noch nicht behandelt worden. Ebenfalls wurden keine Forschungsarbeiten dazu gefunden, die sich damit auseinandersetzen, wie Minoritäten-Aufsteiger*innen mit den symbolischen Unterschieden oder Gemeinsamkeiten in Bezug auf Ideale umgehen und welchen Einfluss diese auf ihr subjektives Zugehörigkeitsempfinden an der Universität haben. Dazu möchte die vorliegende Masterarbeit an den bestehenden Wissenstand zu Minoritäten-Aufsteiger*innen anknüpfen und durch die empirisch erlangten Erkenntnisse erweitern.

3.2.1. Forschungsvorhaben und Forschungsfragen

Dass institutionelle Maßstäbe eine Rolle im alltäglichen Studienleben von Minoritäten-Aufsteiger*innen spielen, hat sich erst im Verlauf des Forschungsprozesses gezeigt. Da die Masterarbeit den Forschungsansatz der Grounded Theory (detaillierte Ausführung in Kapitel 4.1. und 4.5.) verfolgt, ist zu Beginn der Studie das Forschungsinteresse noch breit angelegt. Durch den zyklischen Wechsel zwischen Erhebung und Auswertung konkretisierte sich dieses Interesse aufgrund der aufkommenden lebensweltlichen Relevanzsetzungen der Teilnehmerinnen im Forschungsmaterial. Dabei soll die Analyse möglichst unbeeinflusst von etwaigem Vorwissen verlaufen, da es Ziel ist, induktiv aus den erlangten Daten eine Theorie zu formulieren (Glaser und Strauss 2009 (1967)). Von diesem Standpunkt aus wurde das eigene Forschungsvorhaben mit einer breit formulierten Forschungsfrage begonnen: *„Wie erleben aktiv studierende Bildungsaufsteiger*innen mit Migrationsgeschichte ihren Bildungsverlauf, vor allem die Zeit des Studiums?“*. Die Forschungsfragen konkretisierten sich im ersten Forschungszyklus: Zunächst zeigte sich darin, dass sich aus dem Analysematerial ein Selbstverständnis der Minderheit herauskristallisiert; jedoch bezieht sich diese Identifikation als Minderheit nicht allein auf den Bildungsaufstieg, sondern wird im Zusammenhang mit verschiedenen sozialen Differenzkategorien konstruiert, weshalb die Verwendung der Bezeichnung der „Minoritäten-Aufsteiger*innen“ als geeigneter angesehen wird. Da zudem genderbezogene Erfahrungen eine zentrale Rolle in den Erzählungen spielen, wurde im weiteren Forschungsverlauf der Fokus auf die

Lebensrealitäten von Minoritäten-Studentinnen⁶ gelegt, die sich als weiblich identifizieren. Außerdem zeigte sich in der ersten Analyse des Studienalltags, dass aufgrund dessen, wie die Universität Wien sowie ihre universitäre Lehre aufgebaut sind, dass es zu einem ungleichen Erleben des Studiums im Vergleich zu „anderen“ Mitstudierenden kommt: Dies spiegelt sich in den Konstruktionen eines „ich“ als Minderheit vs. die „anderen“ Studierenden als Mehrheit wider, welche aus der Perspektive der Minoritäten-Studentinnen das Studium „anders“ erleben. Um dem näher auf den Grund zu gehen, wurde das Forschungsinteresse auf die symbolische Grenzziehung von Minoritäten-Aufsteigerinnen eingegrenzt und die implizite Frage, welche Rolle dabei die universitären „versteckten Vorannahmen“ (Lamont & Molnar 2002) über ihre Studierenden spielen. Diese ersten Erkenntnisse führen zu der Formulierung folgender Forschungsfragen:

- Welchen Einfluss haben symbolische Grenzen auf das Erleben des Studiums aus der Sicht von Minoritäten-Aufsteigerinnen?
 - Entlang welcher Gemeinsamkeiten oder Unterschiede ziehen Minoritäten-Aufsteigerinnen symbolischen Grenzen zu anderen Personen während ihres Studiums?
 - Wie wird die symbolische Grenzziehung der Minoritäten-Aufsteigerinnen durch die institutionellen Rahmenbedingungen der Universität Wien beeinflusst?
 - Welchen Umgang entwickeln Minoritäten-Aufsteigerinnen mit symbolischen Grenzen im Studium?“

Durch die ersten beiden Unterfragen soll herausgefunden werden, wie symbolische Grenzziehung bei Minoritäten-Aufsteigerinnen stattfindet und welchen Einfluss die Universität bei diesen Konstruktionen hat. Die letzte Unterfrage verlegt den Fokus auf den Umgang mit symbolischen Grenzen von den befragten Minoritäten-Aufsteigerinnen. Die Masterarbeit strebt es an, durch die Beantwortung der formulierten Forschungsfragen ein erstes Bild darüber zu zeichnen, wie es Minoritäten-Studentinnen möglich gemacht wird, sich an der Universität Wien als zugehörig wahrzunehmen, indem auf ihre Konstruktionen von symbolischen Grenzen näher eingegangen wird, die kontextuell durch die institutionellen Rahmenbedingungen der Universität beeinflusst und mitgeformt werden. Bevor jedoch die konkreten Erkenntnisse der Masterarbeit aufgezeigt werden, wird im nächsten Abschnitt näher auf die methodologische Positionierung sowie auf die verwendeten Erhebungs- und Analysemethoden eingegangen.

4. METHODISCHE HERANGEHENSWEISE

Um Inklusions- und Exklusionserfahrungen während des Studiums und den Umgang damit zu rekonstruieren, wird ein qualitativer interpretativer Forschungsansatz verfolgt. Denn das Ziel der vorliegenden Masterarbeit ist es nicht, vorab gestellte Hypothesen zu überprüfen, sondern Rückschlüsse auf gesellschaftliche Gegebenheiten zu ziehen, wozu Bedeutungszuschreibungen und Konstruktionen von Wirklichkeit von Handelnden herangezogen werden. Daher ist es notwendig, Daten zu sammeln, die Aufschluss über diese Dimensionen der sozialen Realität geben (Hoffmann-Riem 1980). Um dies empirisch umzusetzen, wird der Ansatz der konstruktivistischen Grounded Theory nach

⁶ Wird nur die weibliche Form verwendet, handelt es sich um Erkenntnisse aus dem Analysematerial. Bei gendersensiblen Formulierungen werden Aussagen über die allgemeine Population von Minoritäten-Aufsteiger*innen getätigt.

Charmaz (2014) als geeignet angesehen. Der Fokus in diesem Forschungsstil liegt auf der Analyse von individuellen Handlungsprozessen und wie sich darin Orientierungen und Verarbeitungsweisen manifestieren, welche wiederum durch die jeweilige soziale Einbettung eines Individuums in den jeweiligen sozialen Kontexten beeinflusst werden (ebd.). Nach diesem Verständnis spiegeln sich in individuellen Praktiken gesellschaftliche Prozesse wider, welche jedoch keine allgemeine Gültigkeit innehaben, sondern immer eine bestimmte temporale, örtliche und historische Situiertheit aufweisen (ebd., S. 236 ff.). Wie spezifische gesellschaftliche Prozesse individuelle Praktiken beeinflussen und formen, gilt es durch ein induktives, Bottom-up-Vorgehen im Analyseverfahren in Erfahrung zu bringen. Auf diese Weise ist es möglich, anhand von subjektiven Lebensrealitäten Rückschlüsse auf soziale Realitäten (Hoffmann-Riem 1980) zu ziehen (Charmaz 2014), S. 245 ff.). Daher eignet sich dieser Forschungsstil dazu, über die Erhebung von Lebensrealitäten von Minoritäten-Studentinnen in ihrem Studium herauszufinden, wie die institutionelle Beschaffenheit der Universität Einfluss auf die Möglichkeit nimmt, sich innerhalb einer dominierenden Mehrheit als Minderheit zugehörig fühlen zu können. Um dies empirisch umzusetzen, wurde zur Erhebung das problemzentrierte Interview (Witzel 2000) herangezogen, welches nach dem Ansatz der Grounded Theory entwickelt wurde und daher individuelle Handlungsorientierungen sowie subjektive Wahrnehmung in der Interviewführung in den Fokus stellt. Die Auswertung der Interviews erfolgte angelehnt an dem Kodiervorgang der konstruktivistischen Grounded Theory nach Charmaz (2014). Bevor jedoch auf die methodische Umsetzung näher eingegangen wird, erfolgt eine nähere Auseinandersetzung mit der methodologischen Positionierung dieser Masterarbeit.

4.1. Forschungsansatz der Grounded Theory

Grounded Theory wurde erstmals von Glaser und Strauss (2009 (1967)) konzipiert. Der Name verweist darauf, dass es sich hier um eine Theoriengenerierung handelt, deren Gegenstand in der sozialen Realität verankert ist („grounded“). Das bedeutet, dass theoretische Überlegungen fortlaufend anhand der empirisch erhobenen Wirklichkeit überprüft werden und somit der Forschungsprozess nie als beendet angesehen werden kann (Glaser und Strauss 2009 (1967); (Strübing 2019)). Da keine konkreten Methoden vorgegeben werden, ist Grounded Theory als ein explorativer Forschungsstil zu betrachten. Erst im Forschungsprozess selbst wird anhand der Analyse des erhobenen Materials das Forschungsinteresse mittels der entdeckten Relevanzen konkretisiert. Daher ist die Forschungsfrage zu Beginn einer Grounded Theory Arbeit noch sehr allgemein formuliert und spezifiziert sich zunehmend mit der Datengenerierung und -analyse. Erst nachdem eine möglichst unabhängige Analyse der Daten erfolgt ist, wird eine intensive Literaturrecherche durchgeführt und mit den eigenen Erkenntnissen in Zusammenhang gebracht (Strauss und Corbin 1999). Während die ursprünglichen Auslegungen der Grounded Theory von einer externen Realität ausgehen, wonach Erkenntnisse aus den gesammelten Daten von der als ‚objektiv‘ und ‚neutral‘ angesehenen Position der Forschenden „entdeckt“ werden und somit die Theorie erst durch die Analyse zum Vorschein kommt (Charmaz 2014, S. 236 ff.), verfolgt Charmaz (ebd.) eine konstruktivistische Neuausrichtung der Grounded Theory, die dem widerspricht. Nach ihrem Verständnis wird davon ausgegangen, dass die Konstruktion von Daten und die Analyse interaktiv zwischen Forschenden und Beforschten hergestellt werden. Charmaz (ebd.) schreibt zu der Rolle der Forschenden: „*We construct our grounded theories through our past and present involvements*

and interactions with people, perspectives, and research practices.“ (ebd., S. 17). Dies verdeutlicht die Perspektivität von Wissen, da Forschende mit ihrer Subjektivität auch immer involviert sind im Erhebungs- und Analyseprozess. Daher gilt es in der konstruktivistischen Grounded Theory neben der Position der Forschenden auch die Kontextualität der Forschung, also den zeitlichen, kulturellen und strukturellen Entstehungskontext, konsequent in den Interpretationen zu reflektieren (ebd.).

In der Grounded Theory wird streng nach einem zirkulären Ansatz geforscht, da die Erhebung nicht von der Analyse des Materials getrennt ist, sondern beide sich gegenseitig anleiten und beeinflussen und somit ständig abwechseln. Basierend auf der Analyse werden Zwischenerkenntnisse formuliert, die durch weitere Erhebungen erweitert, bestätigt oder widerlegt werden sollen. Diese Vorgehensweise verfolgt den Ansatz des „theoretischen Samplings“. Es werden so lange Fälle erhoben, bis alle Eigenschaften, Bedingungen und Auswirkungen des entwickelten Forschungskonzeptes vollständig erfasst worden sind. An diesem Punkt wird von „theoretischer Sättigung“ gesprochen (Strauss und Corbin 1999; Strübing 2019). Somit bleiben die Größe und Zusammensetzung des Samples zu Beginn der Forschung unklar, auch Adaptionen im methodischen Vorgehen sind möglich. Beides entwickelt sich über den Forschungsprozess hinweg (Strübing 2019). In der Umsetzung des theoretischen Samplings illustrieren sich jedoch die unterschiedlichen Positionierungen innerhalb der Grounded Theory. Vor allem Glaser spricht sich für eine komplette Ausblendung von Kontextwissen während diesem zyklischen Forschungsprozesses aus, um die Theorie möglichst „ungefärbt“ „entdecken“ zu können (Glaser und Strauss 2009 (1967)). Der konstruktivistische Ansatz hingegen verweist darauf, dass diese Vorannahme einer objektiven Haltung der Forschenden nicht verwirklichtbar sei und das Vorwissen, was immer vorhanden und präsent sei, bei konsequenter Reflexion und Transparentmachung auch förderlich für den Prozess des theoretischen Sampling sein könne: So werden neue Erkenntnisse aus der Analyse mit bereits bestehendem Wissen in Zusammenhang gesetzt und dadurch Neuinterpretationen und Weiterentwicklungen des bisherigen Wissensstands hervorgebracht (Charmaz 2014, S. 203).

Während konkrete Methoden zur Datenerhebung in der Grounded Theory nicht vorgegeben werden, erfolgt die Analyse nach dem Vorgehen des „Kodierens“, welches durch durchgehendes Verfassen von Memos begleitet wird. Beides dient der Theorieentwicklung, der Reflexion, der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit sowie der Qualitätssicherung (Strauss und Corbin 1999). Der Ansatz der konstruktivistischen Grounded Theory wurde unter anderem für diese Arbeit herangezogen, da hier die kritische Reflexion ausgeweitet wird und intensiver in den Forschungsprozess miteinfließt. Neben der kontinuierlichen Reflexion der Positionierung des*r Forschenden während des Forschungsprozesses wird ebenfalls die Kontextualität der Forschung konsequent mitberücksichtigt. In der Erhebung bedeutet dies, das Interviewsetting sowie die Interviewführung in die Reflexion miteinzubeziehen. In der Analyse sollte die zeitliche, kulturelle und strukturelle Verortung der Interviewpartner*innen einerseits und jener der Forschenden andererseits mitgedacht werden. Dadurch wird nicht nur die Perspektivität in der Interpretation der Daten verdeutlicht, sondern auch wie diese wahrgenommenen Unterschiede oder Gemeinsamkeiten zwischen Interviewer*in und Interviewpartner*in Einfluss auf die Datengenerierung nehmen können. Dies ist vor allem für die Forschung mit marginalisierten und vulnerablen Personen von Bedeutung, da eine wahrgenommene Machthierarchie im Interviewsetting die Erhebung von empirischen Daten beeinflussen kann (Scheibelhofer et al. 2023). Da sich die Studie mit der Gruppe an

Minoritäten-Aufsteigerinnen befasst, war es daher von besonderer Bedeutung, alle genannten Ebenen über den gesamten Forschungsprozess zu reflektieren, um zu erkennen, welchen Einfluss die Position der Forschenden, der Kontext sowie die Beziehungsdynamik auf die Datenerhebung und -auswertung hatte. Wie dies näher durchgeführt wurde, wird im weiteren Verlauf des Kapitels aufgezeigt.

Das Forschungsvorhaben begann mit einer breit formulierten Forschungsfrage („Wie erleben aktiv studierende Bildungsaufsteiger*innen mit Migrationsgeschichte ihren Bildungsverlauf, vor allem die Zeit des Studiums?“). Dazu wurde zunächst mit biographisch-narrativen Interviews gearbeitet, mittels dessen zwei Interviews durchgeführt wurden. Nach der Erhebung der ersten biographisch-narrativen Interviews erfolgte eine Analyse, auf deren Basis unter anderem der Leitfaden (vgl. Kapitel 4.4.) angepasst sowie die Wahl der nächsten Interviewpartner*in angeleitet wurde. Anhand der ersten Zwischenerkenntnisse erfolgte ein Wechsel der Erhebungsmethode auf problemzentrierte Interviews (siehe Kapitel 4.4.); dieser Erhebungsmethode folgten drei weiteren Interviews. Die Auswertung der erstellten Transkripte orientierte sich am Kodiervorgehen nach Charmaz (2014), welches in zwei Phasen aufgeteilt ist: in das „initial coding“ und das „focused coding“ (siehe Kapitel 4.5). In der Auswertung wurde mit der Computersoftware „MAXQDA“ gearbeitet und es wurden parallel dazu Memos angefertigt. Zu diesem Zwecke wurden sowohl Notizbücher als auch die Memo-Funktion in MAXQDA verwendet; darin erfolgte die laufende Reflexion der methodischen Vorgehensweise und die eigene Position als Forschende sowie die Dokumentation von theoretischen Überlegungen. Neben den eigenen Gedanken flossen auch Erkenntnisse aus den Treffen mit einer Interpretationsgruppe in die Memos mit ein.

Bevor auf die methodische Umsetzung näher eingegangen wird, ist es im Sinne des konstruktivistischen Ansatzes (Charmaz 2014) notwendig, die eigene Positionierung als Forschende zu reflektieren, da damit bestimmte Herausforderungen und Vorteile für diese Masterarbeit einhergingen, die vorab einer Reflexion bedurften.

4.2. Reflexion der Selbstpositionierung

Die Idee für die folgende Masterarbeit kam auf, nachdem ich „Generation Haram“ von Erkurt (2020) gelesen hatte und zum ersten Mal von Lebenserfahrungen während des Studiums erfuhr, die meinen eigenen sehr ähnlich waren. Bei dem Werk handelt es sich um keine wissenschaftliche Arbeit, sondern um einen Erfahrungsbericht basierend auf dem Leben der Autorin, die selbst einen Bildungsaufstieg absolviert hat, sowie aus ihrem Berufsalltag als Lehrerin. Ich selbst zähle mich zu einer Minderheit in der Studierendenpopulation und habe im eigenen Studium kaum Leute wie mich angetroffen. Daher entstand das Interesse, andere Minoritäten-Aufsteiger*innen zu finden, um sie zu fragen, wie sie ihr Studium erleben. Ich hatte keine konkrete Vorstellung darüber, was ich über diese Gespräche in Erfahrung bringen wollte, sondern meine Intention lag zunächst darin, mit mir vermeintlich ähnlichen Studierenden über ihre Erfahrungen im Studium zu sprechen; etwas, wozu ich während meines Studiums kaum Chancen hatte. Dies stellt die Ausgangslage meiner Masterarbeit dar. Nach ersten Recherchen erkannte ich, dass es in der Forschung viele Erkenntnisse zu dem Prozess des Bildungsaufstieges an sich gibt und hier der Fokus bei den Befragten entweder auf den sozialen Hintergrund und/oder auf bestimmte Herkunftsländer von Bildungsaufsteiger*innen mit Migrationsgeschichte gelegt wird. Genauer dazu, wie diese Minderheiten das Studium erleben, fand

ich in der ersten Recherche nicht, weswegen ich am Anfang meiner Forschung, ganz breit gefasst, mehr über ihre Zeit in der Schule und im Studium erfahren wollte.

Meine eigene Involviertheit sehe ich neben den damit einhergehenden Herausforderungen auch als Vorteil an. Aufgrund des ähnlichen geteilten Hintergrundes besteht die Möglichkeit, ähnliche Erfahrungen im Bildungssystem gemacht zu haben sowie kulturelle Gemeinsamkeiten aufzuweisen, was zu einer tiefergehenden Interpretation führen kann, die an jenen Interpretationen der Teilnehmenden – Konstruktion ersten Grades (Przyborski und Wohlrab-Sahr 2021, S. 16) – anknüpfen, da diese nachvollziehbarer für mich sein könnten. In den Interviews hat sich das unter anderem darin gezeigt, dass von diskriminierenden Erlebnissen bei sich selbst oder anderen berichtet wurde, jedoch nicht näher erläutert wurde, was konkret in der Situation der diskriminierende Faktor war, weil sie „wussten“, ich würde ihn auch ohne dezidiertes Hinweisen erkennen. Ein Beispiel zur Verdeutlichung ist folgendes Zitat aus dem Interview mit Aziza:

„damit kommst du nicht aufs Gymnasium wer gibt einem, zehnjährigen Kind eine Drei in Zeichnen warum das war bestimmt nicht rassistisch motiviert oda so“ (S. 25, Z. 1249 – 1251)

Im Zitat beschreibt Aziza einen „Stolperstein“ (S. 24) ihrer Schwester in ihrem Bildungsweg. Warum diese Notenvergabe nur auf Rassismus zurückgeführt werden kann, muss für Aziza nicht näher ausgeführt werden, weil sie davon ausgeht, dass ich selbst als Kind mit Migrationsgeschichte nachvollziehen kann, welchen Faktor der ethnisch-markierte Hintergrund bei der Notenvergabe spielen kann, vor allem in einem Fach wie „Zeichnen“, wo es nicht um Leistung geht. Diese wahrgenommen „Ähnlichkeit“ könnte jedoch auch zum Nachteil werden, da die Explikation schwieriger wird (Przyborski und Wohlrab-Sahr 2021). Das kann bedeuten, dass die Interviewpartner*innen Erlebtes weniger detailliert ausführen, weil sie annehmen, ich würde „ja schon wissen, wie sie es meinen“. Da ich mir diesem Umstand im Vorhinein bewusst war, achtete ich während der Erhebung besonders auf solche Situationen und habe die Interviewpartner*innen an diesen Stellen um nähere Ausführungen gebeten. Ein weiterer Vorteil, den ich in den ähnlich geteilten Lebenserfahrungen sehe, ist der leichtere Vertrauensaufbau für die Interviewpartner*innen, da das Gefühl entstehen könnte, dass die Gegenüber das Erzählte besser versteht als jene, die von der eigenen Lebensrealität weit entfernt seien. In den Interviews hat sich das für mich bestätigt, unter anderem aufgrund von Äußerungen wie diese von Maria: *„there is something that I did that I never I will tell you because I feel comfortable“* (S. 30, Z. 1542 – 1543). Der ähnliche Hintergrund schien die Angst vor Verurteilung verringert zu haben, weshalb es Maria in diesem Fall leichter fiel, von Dingen aus ihrem Leben zu erzählen, über die sie bisher noch nicht frei sprechen konnte.

Um während der Auswertung die Gefahr von Generalisierungen oder der eigenen Überidentifikationen zu vermindern, wurde eine Interpretationsgruppe gebildet. Dadurch kam es zum Einbezug von verschiedenen Perspektiven in die Interpretation der Daten. Außerdem wurden anhand von Interviewmemos und eines Forschungstagebuches nicht nur der Forschungsprozess reflektiert, sondern ebenfalls die Rolle der Forschenden während der Interaktionen. Ich bekam aus der Interpretationsgruppe rückgemeldet, dass sie meine Involviertheit als Stärke ansehen, indem dadurch ein angenehmes Interviewsetting aufgebaut wurde. Bei der Interpretation wurde mir dazu geraten, mehr Vorsicht walten zu lassen, nicht bestimmte Äußerungen zu überlesen, weil sie mir selbst als

selbstverständlich vorkämen. Daher wurde mir geraten, vor allem jene Stellen nochmals zu analysieren, die mir im ersten Analyseschritt banal vorkamen und mich hier selbst zu fragen, was daran für mich der selbsterklärende Aspekt war und dies separat zu reflektieren. Auf diese Weise war es möglich, mir meine eigenen Selbstverständlichkeiten bewusst zu machen, so auch beim genannten Beispiel von Aziza, bei dem ich mich selbst gefragt habe, warum die schlechtere Notenvergabe für mich selbst logischerweise auf eine diskriminierende Haltung der Lehrperson zurückzuführen sei. Außerdem war es an diesen Stellen von großer Bedeutung, Feedback von der Interpretationsgruppe einzuholen.

Zusammenfassend betrachtet sind mögliche Herausforderungen die Überidentifikation mit dem Feld sowie die mögliche Wahrnehmung als „ähnlich genug“ seitens des Feldes, um bestimmte Erzählungen nicht näher ausführen zu müssen, da ein Verständnis meinerseits angenommen werden könnte. Durch gezielte Maßnahmen (z.B. Interpretieren in Gruppen, Interviewmemos) und permanenter Bewusstmachung eigener Vorannahmen und Selbstverständlichkeiten während der Erhebungs- und Analysephase kann diesen Herausforderungen entgegengewirkt werden. Außerdem wird die eigene Involviertheit stärker als Vorteil wahrgenommen, da aus dieser, neben dem leichteren Aufbau einer Vertrauensbasis, eine Sensibilisierung für die Lebensrealitäten der Interviewpartnerinnen folgt, die zu adäquateren Interpretationen führen kann.

4.3. Beschreibung des Samples

Beim Sample handelt es sich um jene Gruppe an Studierenden, die zum Zeitpunkt der Erhebung aktiv einem Studium nachgegangen sind. Hierzu werden alle Studierenden gezählt, die während der Datenerhebung angaben, zumindest eine Lehrveranstaltung an der Universität Wien zu besuchen und somit bestand keine Vorgabe zum Umfang an ECTS-Punkten, die ein*e Studierende*r pro Semester aufweisen sollte. Der Fokus im Sample lag vor allem auf jene Studierende mit einer benachteiligten Ausgangslage für einen Bildungsaufstieg (El-Mafaalani 2012). Darunter wird das Aufwachsen in einer „bildungsfernen“ (ebd.) Familie verstanden, also solche, in denen keines der Elternteile einen Hochschulabschluss besitzt. Zudem fokussiert sich die Forschungsarbeit auf jene Gruppe, die zusätzlich eine Migrationsgeschichte aufweist, entweder in der ersten oder der zweiten Generation. Bei der ersten Generation wird auf jene Studierenden Bezug genommen, die selbst nicht in Österreich geboren sind. Hierbei wird zusätzlich berücksichtigt, in welchem Alter die Migration erfolgte, um ausfindig zu machen, welchen Einfluss dies auf die Erfahrungen im Studium nehmen kann, wie beispielsweise der Grad an Vertrautheit mit dem österreichischen Bildungssystem, bedingt durch das Einwanderungsalter. Sind die Studierenden selbst in Österreich geboren, ihre beide Elternteile jedoch nicht, dann werden sie zur Gruppe in zweiter Migrationsgeneration gezählt (Astleithner et al. 2021). Die Limitierung auf beide nicht in Österreich geborenen Elternteile resultiert daraus, dass aufgrund der Nicht-Vertrautheit mit dem Bildungssystem im jeweiligen Ankunftsland zusätzliche Benachteiligungen für den Bildungsweg entstehen können, welche wiederum Einfluss auf das Erleben des Studiums hat (El-Mafaalani 2012). Ob und wie sich das bei den Interviewpartner*innen in dieser Arbeit zeigt, gilt es in der Analyse herauszufinden.

Die Hinzunahme der ethnisch-markierten Herkunft neben der sozialen beruht auf erlangtem Vorwissen, basierend auf der Studie von El-Mafaalani (2012), wo behandelt wird, wie sich die Erfahrungen im Bildungsverlauf von türkeistämmigen Arbeiterkindern von jenen der deutsch-einheimischen

Arbeiterkinder unterscheiden und aufgezeigt wird, dass die Migrationsbiografie Einfluss auf den Umgang mit dem Bildungsaufstieg und dem Verhältnis zum Herkunftskontextes nimmt. Auch wenn die Wahl des Samples durch deduktives Vorwissen geprägt ist, lässt es sich dennoch mit dem induktiven Vorgehen der konstruktivistischen Grounded Theory vereinbaren, da hier Erkenntnisse im Zusammenhang mit dem Bildungsaufstiege gesammelt wurden, jedoch nicht zum Erkenntnisinteresse dieser Masterarbeit. Daher war das methodische Vorgehen dennoch explorativ, weil es erst zu analysieren galt, wie sich der Hintergrund der Minoritäten-Aufsteigerinnen während ihres Studiums sichtbar macht und wie es in Folge das Studieren an der Universität Wien beeinflusst. Ebenfalls wurde nicht festgelegt, aus welchem Herkunftsland die Minoritäten-Studentin selbst oder ihre Eltern migriert sind. Denn für diese Studie ist es unter anderem von Interesse, ob und inwieweit allein die Existenz einer ethnisch-markierten Herkunft als Grenzziehungskategorie für Inklusion und Exklusion herangezogen wird, unabhängig des konkreten Herkunftslandes. Dies soll verdeutlichen, dass Ethnizität selbst in einem Aushandlungsprozess konstruiert wird und nicht als ein vorab gegebenes Faktum anzusehen ist (Wimmer 2008). Gleiches gilt für das Kriterium der sozialen Herkunft, also inwieweit die soziale und ethnisch-markierte Herkunft bei Minoritäten-Aufsteigerinnen die Inklusions- und Exklusionserfahrungen während des Studiums beeinflussen.

Außerdem wurde nicht festgelegt, in welchem Studienabschnitt sich die Studierenden befinden sollen, damit verschiedene Stadien des akademischen Bildungswegs erfasst werden können. Zudem gab es keine spezifische Abgrenzung von bestimmten Studienrichtungen. Der Fokus auf die Universität Wien wurde gelegt, weil sie nicht nur eine der größten Universitäten im deutschsprachigen Raum ist (Universität Wien 2023), sondern sich hier zudem die größte Diversität an Studierenden in Österreich wiederfindet (Unger et al. 2020). Ganz nach dem Grounded-Theory-Ansatz sollen die genannten Kriterien möglichst breit angelegt sein, damit es zu möglichst geringen Einschränkungen in der Wahl von potenziellen Interviewpartner*innen kommt und sich durch das zirkuläre Vorgehen eine Konkretisierung im Sample aufzeigt. Die laufende Analyse hat gezeigt, dass eine weitere Kategorie im Erleben des Studiums als Minderheit eine Rolle spielt, und zwar Gender. Aus diesem Grund wurde in weiterer Folge das Sample auf Personen fokussiert, die sich als Frau* identifizieren. Orientiert am intersektionalen Ansatz (Davis 2008) liegt im vorliegenden Sample die Verflechtung der sozialen Differenzkategorien von Klasse, Gender, Ethnizität und Race vor, welche als Kontrastgruppe zu den sogenannten „traditionellen“ Studierenden (Nairz-Wirth et al. 2021; 2018; 2017) in Erscheinung tritt. In den Worten einer Interviewpartnerin handle es sich bei dieser Gruppe um „*educated white, cismale, dude[s]*“ (Maria_part 1, S.10, Z. 510). Die Lebensrealitäten abseits dieser Dominanzgruppe stellt den analytischen Mittelpunkt dieser Masterarbeit dar.

Für die vorliegende Arbeit wurde die Anzahl an Interviews nicht vorab festgelegt, denn nach dem Prinzip des „theoretischen Samplings“ konkretisiert sich die Zusammensetzung und die Größe des Samples im Laufe des Forschungsprozesses. Um an Interviewpartner*innen zu gelangen, wurden über verschiedene Kanäle (soziale Medien, studentische online Gruppen, E-Mail-Verteiler) mehrere Aufrufe gestartet, worin die oben angeführten Kriterien (Eltern besitzen keinen Hochschulabschluss und man* selbst oder die Eltern sind nicht in Österreich geboren) genannt wurden. Nach dem Prinzip des zirkulären Vorgehens solle jedes Interview möglichst unmittelbar nach seiner Durchführung transkribiert und analysiert werden und basierend auf den ersten Erkenntnissen die weitere Auswahl der

Interviewpartner*innen getroffen werden. Aus forschungspraktischen Gründen konnten die Prinzipien der Grounded Theory jedoch nicht konsequent umgesetzt werden: Der Zugang zu Minoritäten-Aufsteigerinnen gestaltete sich als herausfordernd, da sich weniger Studierende auf die mehrfach getätigten Aufrufe gemeldet haben als angenommen. Um die Interviewpartnerinnen nicht zu „verlieren“, war es daher teilweise notwendig, Interviews zeitnah nacheinander durchzuführen, was den idealtypischen Durchgang eines Forschungszyklus im Sinne des theoretischen Samplings nicht jedes Mal möglich machte. Nach den ersten beiden Interviews, die im Frühjahr 2022 zeitnah zueinander lagen, fand eine längere Phase der Analyse und auch Abänderung im methodischen Vorgehen (siehe Kapitel 4.4.) statt. Mit den neu gewonnen Einsichten wurde die weitere Datenerhebung im Herbst 2022 wieder aufgenommen, aus der sich drei weitere Interviews ergaben. Somit wurden insgesamt fünf Interviews mit vier Interviewpartnerinnen zwischen März und November 2022 durchgeführt, die eine durchschnittlichen Dauer von zweieinhalb Stunden aufwiesen, wobei das kürzeste in etwa zwei Stunden und das längste drei Stunden gedauert hat. Mit einer Teilnehmerin wurde das Interview auf zwei Treffen aufgeteilt. Insgesamt konnte dadurch ein Datenmaterial von ca. 150 Seiten in Form von Transkripten für die Analyse generiert werden. Es kann zwar aufgrund der Anzahl der Interviews in dieser Masterarbeit nicht von einer theoretischen Sättigung ausgegangen werden, jedoch konnte, wie die Analysearbeit zeigen wird, das Forschungsinteresse anhand des erlangten Materials dennoch sinnvoll bearbeitet werden.

Von allen Teilnehmerinnen wurde eine schriftliche und mündliche Zustimmung eingeholt, das Interview als Audiodatei aufzeichnen zu dürfen, die sicher abgespeichert wurden. Basierend darauf erfolgte die Erstellung von Transkripten, die im Erstellungsprozess anonymisiert wurden. Gewisse Abschnitte wurden auf Wunsch der Teilnehmerinnen nicht transkribiert. Um die Anonymität der Interviewpartnerinnen möglichst gut zu wahren, wird keine personenbezogene Darstellung der einzelnen Teilnehmerinnen mit ihren Pseudonymen angeführt, sondern im folgenden Absatz ein gesammelter Überblick über die Zusammenstellung des vorliegenden Samples dargestellt.

Keiner der Elternteile aller Interviewpartnerinnen weist ein abgeschlossenes Studium auf, wobei bei einer Teilnehmerin die Mutter ein Studium begonnen, aber nicht beendet hat. Außerdem identifizieren sich alle als Frauen*. Zwei der Interviewpartnerinnen sind selbst nach Österreich ausgewandert, eine Person aus Polen und die andere Person aus den USA, wobei deren Mutter ursprünglich aus Mexiko kommt. Beide Teilnehmerinnen sind im Erwachsenenalter nach Österreich migriert. Die zwei weiteren Interviewpartnerinnen wurden in Österreich geboren, beide Elternteile jedoch nicht. In einem Fall sind die Eltern aus der Türkei und in anderem Fall aus Serbien eingewandert. Die Herkunft aller Interviewpartnerinnen verweisen daraufhin, dass im unterschiedlichen Ausmaße Erfahrungen außerhalb eines EU-geregelten Bildungskontext gesammelt wurden, ob selbst oder über die Verwandtschaft. Im Falle der Interviewpartnerin aus Polen ist sie vor dem EU-Beitritt Polens nach Österreich eingewandert und durchlief ihre eigene Schulzeit zu Zeiten des Kommunismus in Polen. Auch zeigt sich im Sample, dass die Teilnehmerinnen im Alter breit aufgestellt sind, da die Jüngste in ihren mittleren 20ern und die Älteste in ihren frühen 40ern ist. Dabei sind die Interviewpartnerinnen in erster Migrationsgeneration älter als jene in zweiter Generation. Zudem befindet sich die jüngste Teilnehmerin im Bachelorstudium und die anderen drei im Masterstudium. Die selbst nach Österreich eingewanderten Teilnehmerinnen haben ebenfalls im Herkunftsland studiert. Die vertretenen

Disziplinen im momentanen Studium sind Geschichte, Soziologie, Internationale Entwicklung und Deutsch als Fremd-/Zweitsprache. Außerdem weist das Sample Abschlüsse in Kunstgeschichte, Sprachwissenschaften und Sozialer Arbeit auf sowie wurden Studien in Biologie, Germanistik und Philosophie zwar begonnen, aber nicht abgeschlossen. Dies verweist darauf, dass im Sample vor allem Erfahrungen und Fachwissen aus dem geistes- und sozialwissenschaftlichen Feld vertreten sind. Dies könnte sich in den Ergebnissen dahingehend auswirken, dass die Teilnehmerinnen aufgrund ihrer Studienrichtungen eine selbst- und fremdreflektierte Haltung aufweisen, da sie es gewohnt sind, im Studium gesellschaftliche Themen zu diskutieren. Dies könnte sich unter anderem daran zeigen, dass sich Fachbegriffe und theoretische Konzepte in den Äußerungen wiederfinden und eigene individuelle Erfahrungen in einen gesamtgesellschaftlichen Kontext gesetzt werden. Dieser Punkt ist in der Interpretation der Ergebnisse mitzuberücksichtigen, da es Teil der Kontextualität darstellt.

4.4. Erhebung von biographisch-narrativen zu problemzentrierten Interviews

Zu Beginn der Erhebung wurde mit der Methode der biographisch-narrativen Interviews gearbeitet, da das Forschungsinteresse auf die individuellen Bildungsverläufe von aktiv Studierenden aus „bildungsfernen“ Elternhäusern und mit Migrationsgeschichte abzielte, und daher allgemeine Prozessstrukturen in den individuellen Lebensläufen (Schütze 2016) zu analysieren beabsichtigte. Mit dieser Methode wurden zwei Interviews zu Beginn des Erhebungszeitraum zwischen März und April 2022 durchgeführt. Jedoch konkretisierte sich das Forschungsinteresse in der ersten Analysephase auf Inklusions- und Exklusionserfahrungen im Studium, da sich im ersten Forschungszyklus im Datenmaterial ein Verständnis der Minoritäten-Aufsteigerinnen von „ich“ als Minderheit vs. die „anderen“ als die Mehrheit herauskristallisierte. Um dem näher auf den Grund zu gehen, wurde das problemzentrierte Interview nach (Witzel 2000) für das vorliegende Forschungsvorhaben als geeigneter betrachtet, weil hier sowohl individuelle Handlungsprozesse als auch subjektive Orientierungen und Verarbeitungsweisen der erlebten sozialen Realität möglichst unvoreingenommen erfasst werden. Ein Wechsel in der Erhebungsmethode ist aufgrund des zyklischen Vorgehens der Grounded Theory möglich, da gemäß dem sich entwickelten Forschungsprozesses Adaptionen im methodischen Vorgehen durchgeführt werden können (Strübing 2019). Außerdem wurden problemzentrierte Interviews im Einklang mit der Grounded Theory entwickelt, weshalb sie sich besonders für jene Forschungen eignen, die den Fokus auf Biografien legen oder auf bestimmte biographische Erfahrungen und Erlebnisse. So zeigen sich in den erzählten Narrationen spezifische strukturierenden Bedingungen der individuellen Erlebnisse, die sich in den subjektiven Orientierungen der Befragten widerspiegeln. Diese strukturierenden Bedingungen werden wahrgenommen und im Narrationsprozess reflektiert (Scheibelhofer 2008). Witzel (2000) verortet das problemzentrierte Interview in einem „induktiv-deduktiven Wechselverhältnis“ (S. 27). Denn im Interview selbst liege die subjektive Relevanzsetzung bei dem*r Befragten, da es um die Anregung von Narrationen gehe. Auf diese Weise werde das Prinzip der Offenheit befolgt. Gleichzeitig werde hier nicht davon ausgegangen, dass Forschenden jemals objektiv in das Feld eintreten können. Im Gegenteil sehe Witzel (ebd.) das unvermeidbare Vorwissen von Forschenden als Ausgangspunkt für die Erstellung von Fragen im Leitfaden sowie im Verlauf des Interviews an, was dazu führe, dass das Vorwissen vorab offengelegt werden solle. Dieses Wechselspiel zwischen Induktion und Deduktion gelte es im Erhebungsprozess

situationsadäquat auszuhandeln, es also als „elastische Vorgehensweise“ (ebd., S. 27) zu betrachten. Dabei sei zu beachten, ein Überstülpen der eigenen theoretischen Annahmen der Forschenden über die Narrationen der Befragten sowohl in der Erhebung als auch in der Auswertung zu vermeiden (Witzel 2000).

Um dies in der Forschung zu gewährleisten, formuliert Witzel drei Grundpositionen für die Anwendung von problemzentrierten Interviews (vgl. ebd., S. 27 – 29). Zunächst führt er die Problemzentrierung an, woran sich sowohl der Forschungs- als auch Erhebungsprozess an der Problemstellung orientieren. Als zweites postuliert Witzel (ebd.) mit der Gegenstandsorientierung, dass sich die Anwendung der Methoden flexibel auf die Anforderungen des Forschungsgegenstandes anpassen sollte. Dies bedeute, dass das problemzentrierte Interview durchaus mit anderen Erhebungsmethoden kombiniert werden könne, wie z.B. mit Gruppendiskussionen, standardisierten Fragebögen oder der biographischen Methode (vgl. ebd. S. 28). Zuletzt beziehe sich die Prozessorientierung darauf, dass das Interview als Prozess zu verstehen sei. Denn im Interviewverlauf gehe es darum, eine Vertrauensbasis zwischen den Interviewer*innen und den Befragten aufzubauen. Auf diese Weise würde laut Witzel (ebd.) eine angenehme Gesprächssituation entstehen, in der Erzählungen über eigene Erfahrungen angeregt würden. Auch reduziere dies das Gefühl, bei den Befragten in einer Frage-Antwort-Situation zu stecken.

Anhand von Literaturrecherche und Forschungserkenntnissen besitzen Forschende vorab unterschiedliche Grade an Vorwissen über das Forschungsinteresse. Dieses Vorwissen fließe in die Erstellung des Interviewleitfadens ein, welcher über den Forschungsprozess hinweg angepasst werden könne und flexibel in der Interviewsituation eingesetzt werde. Der Leitfaden diene vor allem als „Gedächtnisstütze“. Zusätzlich erhöhe der Leitfaden die Vergleichbarkeit zwischen Interviews, da er bei der Orientierung über alle forschungsrelevanten Themenbereiche helfe und somit sicherstelle, dass kein Thema vergessen werde (ebd., S. 29). Begonnen werde das Interview mit einer vorformulierten offenen Einstiegsfrage, die idealerweise eine Erzählung generiere und das Gespräch auf das Forschungsinteresse zentriere. Nach der Einstiegserzählsequenz erfolge die „allgemeine Sondierung“. Hier werden Nachfragen gestellt, die thematische Aspekte aus der vorherigen Erzählung aufgreifen. Dies werde so lange verfolgt, bis der „gewünschte Grad der Detaillierung der angesprochenen Thematik“ (ebd., S. 30) erreicht sei. Erst danach können Ad-hoc-Fragen aus dem Leitfragen gestellt werden, die im bisherigen Gesprächsverlauf nicht aufgegriffen worden sind.

In der vorliegenden Arbeit wurde, wie bereits erwähnt, zunächst mit dem biographisch-narrativen Interview gearbeitet, wo zum Einstieg nach dem gesamten Bildungsverlauf gefragt wurde: *„Ich interessiere mich für die Bildungswege von Studierenden, die aktuell in Wien studieren. Ich bitte dich daher mir alles zu erzählen, was dir im Bezug deiner Schulzeit und Studienzeit bis zum heutigen Tag einfällt. Ich werde dich auch erstmal nicht unterbrechen, sondern mir Notizen machen, auf die ich dann später zurückkommen werde.“* Dies löste eine chronologische Abhandlung der verschiedenen Bildungsstationen im Lebensverlauf aus und nicht die gewünschten biographischen Narrationen, die erst später im Interviewverlauf kamen. Mit der Konkretisierung des Forschungsinteresses und den Wechsel der Erhebungsmethode wurde die Einstiegsfrage in folgende umgeändert: *„Erzähl mir von deiner Zeit im Studium und alles, was du damit assoziiert, ob die Schulzeit davor, gewisse Personen, Hobbys, alles, was dir dazu einfällt. Ich werde dich auch erstmal nicht unterbrechen und mir Notizen*

machen, auf die ich später dann zurückkommen werde.“ Dadurch wurde ein Erzählfluss ausgelöst, der durch allgemeine Sondierung bzw. immanenten und zuletzt durch Ad-hoc-Fragen bzw. exmanenten Fragen in Gang gehalten wurde (Scheibelhofer 2008). Der erstellte Leitfaden (siehe Anhang) ist während des Interviews flexibel entlang der Erzählungen eingesetzt worden und verfolgte dabei keine strikte Reihenfolge. Der Leitfaden wurde anhand der ersten Analysephase erstellt und beinhaltet daher neben dem vorhandenen theoretischen Vorwissen auch bereits erste empirische Einsichten, was dem Prinzip des theoretischen Samplings entspricht. Zwei Interviews mit derselben Person wurden außerdem auf Englisch abgehalten. Jedoch kam hier der ins Englisch übersetzte Leitfaden kaum zum Einsatz, da die Interviewpartnerin von Anfang an in einen Erzählfluss gefunden hat, der sich über den Verlauf des Interviews aufrechterhielt. Zudem wurden in den Narrationen die meisten der wesentlichen Punkte für die Masterarbeit von der Interviewpartnerin selbstständig angesprochen. Der freie Redensfluss war unter anderem möglich, da Englisch die Erstsprache der Interviewpartnerin ist. Sie selbst hat um eine Interviewführung auf Englisch gebeten, da sie sich in ihrer Erstsprache freier und besser ausdrücken könnte. Während der Interviewführung traten beiderseits keine Verständnisprobleme auf und es konnte trotz unterschiedliche Erstsprachen eine Interviewsituation geschaffen werden, in dem sich die Interviewpartnerin genügend öffnen und frei sprechen konnte, unter anderem aufgrund wahrgenommener Gemeinsamkeiten (vgl. Kapitel 4.2.). Bei der Interviewpartnerin mit weder Deutsch noch Englisch als Erstsprache, sind die Deutschkenntnisse sehr gut, weshalb es auch hier während des Interviews zu keinen Verständnisproblemen kam. Für die Analyse ist jedoch zu beachten, dass sich aufgrund der unterschiedlichen Erstsprachen vor allem in den sprachlichen Feinheiten Unterschiede ergeben können, was Einfluss auf die Interpretation der Narrationen der Interviewpartnerinnen nehmen kann, da implizite Konzepte durch den Sprachrahmen der Erstsprache der Forschenden interpretiert werden, anstelle von jener der Interviewpartnerin (Kull et al. 2019). In der vorliegenden Forschung wurden Sprachunterschiede in der Analyse eher intuitiv als systematisch berücksichtigt, da die Erkenntnis über deren Einfluss auf die Interpretation zu spät erfolgte. Bei mehr Zeitressourcen müsste dieser Aspekt in der vorhandenen Analyse noch einmal einem genaueren Interpretationsvorgang unterzogen werden.

Zuletzt empfiehlt Witzel (ebd.), zu Beginn des Interviews die Sozialdaten der Befragten mithilfe eines Kurzfragebogens zu erheben. Diese diene dazu, den Gesprächseinstieg zu lockern und zu entlasten. Eine andere Möglichkeit sei es, diese Erhebung am Ende des Gesprächs zu machen (vgl. Scheibelhofer 2008). So wurde es auch in dieser Arbeit durchgeführt, sowohl bei den biographisch-narrativen Interviews als auch den späteren problemzentrierten Interviews. Denn auf diese Weise solle unter anderem kein Eindruck eines Frage-Antwort-Spiels für den weiteren Interviewverlauf bei den Befragten entstehen. Außerdem diene dieses Vorgehen dazu, die während des Interviews erlangten Daten nochmal zu rekapitulieren und gegebenenfalls zu ergänzen.

In der methodologischen Reflexion von Scheibelhofer (2008) werden sowohl Vorteile als auch Herausforderungen der problemzentrierten Interviews herausgearbeitet. Der Vorteil bei dieser Methode liege, wie bereits aufgezeigt, in der Zusammenführung zweier Erhebungslogiken. So können einerseits subjektive Relevanzsetzungen und Narrationen der Befragten aufgrund der offenen Einstiegsphase erfasst werden. Andererseits könne aufgrund des Einbringens von forschungsrelevanten Themen anhand des Leitfadens auf das bestehende Vorwissen der Forschenden weiter aufgebaut werden. Die

Herausforderung dabei sei jedoch, diese zwei verschiedenen Interviewarten adäquat zu analysieren. Wie Scheibelhofer (ebd.) anhand eigener empirischer Arbeit aufzeigt, erweise sich hierzu der Grounded Theory Ansatz als ausreichend flexibel, um interpretative Analysen anhand von Codes erstellen zu können. Diese Ansicht teilt auch diese Arbeit, was im nächsten Abschnitt näher ausgearbeitet wird.

4.5. Auswertung basierend auf der konstruktivistischen Grounded Theory

Gemäß des zirkulären Forschungsprozesses (Strübing 2019) soll die Analyse des jeweiligen Interviews zeitnah nach der Erstellung der Transkripte erfolgen. Nach der ersten Analyse wurden die Erkenntnisse daraus ins nächste Interview miteinbezogen, wodurch u.a. der Leitfaden adaptiert wurde. Während die Nach-/Fragen zu Beginn allgemeiner formuliert wurden, spezifizierten sich diese zunehmend im Forschungsverlauf. Basierend auf der fortlaufenden Auswertung konnten die Interviewpartnerinnen daher später mit bereits konkreteren Hypothesen konfrontiert werden. Die Auswahlkriterien von weiteren Interviewpartnerinnen orientierte sich dabei an den entstehenden theoretischen Überlegungen, die es zu erweitern und zu konkretisieren galt (Charmaz 2014; Strauss und Corbin 1999). Nach dem Prinzip der minimalen und maximalen Kontrastierungen wurden sowohl Fälle ausgewählt, die homogen zueinander ausfielen als auch Fälle, die möglichst heterogen waren (Strübing 2019). Dies verdeutliche die Relevanz des permanenten Vergleichs des Materials über den gesamten Analyseprozess hinweg (ebd.). Sowohl innerhalb eines Falles als auch zwischen verschiedenen Fällen werden Vergleiche der erstellten Kategorien so weit durchgeführt, bis das theoretische Konzept in all seinen Eigenschaften, Bedingungen und Auswirkungen erfasst sei („theoretische Sättigung“) (Strübing 2019; Charmaz 2014). Auch wenn in der vorliegenden Masterarbeit eine theoretische Sättigung nicht erreicht werden konnte, war eine minimale und maximale Kontrastierung insoweit möglich, als dass zwei Teilnehmerinnen in erster Migrationsgeneration interviewt werden konnten und zwei in zweiter Generation. Dabei sind innerhalb der beiden Gruppen homogene Aspekte vorhanden, wie beispielsweise in der ersten Gruppe das Migrationsalter im Erwachsenenalter oder in der zweiten Gruppe, in der beide nach eigenen Angaben ein sehr gutes Gymnasium besucht haben und weisen daher Gemeinsamkeiten im Bildungsweg auf. Aber auch heterogene Aspekte sind vorhanden: Beispielsweise, dass in jeweiliger Gruppe eine Person of Colour vertreten ist und dadurch unterschiedliche Erfahrungen im Bildungssystem sichtbar wurden, die sich bei den beiden Teilnehmerinnen of Colour zwischen den Generationen ähneln, aber zu der anderen Person in derselben Migrationsgeneration unterscheiden (mehr dazu in Kapitel 5.4.). Als Hilfsmittel zur Verdichtung der Kategorien zu einem zentralen theoretischen Konzept diene das Verfassen von Memos. Hier werden Reflexionen über das methodische Vorgehen, die Rolle als Forschende sowie theoretische Überlegungen und weitere forschungsrelevanten Ansichten dokumentiert. Die Auswertung in dieser Arbeit wurden mithilfe der Computersoftware „MAXQDA“ durchgeführt, welches die Organisation und Analyse einer großen Menge an qualitativen Daten erleichtert. Da sich die Entwicklung dieses Programmes an dem Kodierparadigma der Grounded Theory orientiert hat (Przyborski und Wohlrab-Sahr 2021), eignet es sich auch für das Kodiervorgehen der konstruktivistischen Grounded Theory nach Charmaz (2014).

Zunächst bedeutet „Kodieren“ ein bestimmtes Datensegment mit einem Kode zu versehen. Dieser Kode ist nicht als reine Bezeichnung anzusehen, sondern erklärt und fasst den Inhalt sowie den damit versehenen subjektiven Bedeutungsgehalt zusammen und verortet das Datensegment gleichzeitig im

gesamten Kategoriensystem. Dadurch soll der hinter den konkreten Aussagen liegende analytische Sinn aufgezeigt werden, welcher in den Narrationen der Befragten steckt (Charmaz 2014). Es wird induktiv gearbeitet, indem analytische Kategorien systematisch direkt aus den Daten entwickelt werden. Dies steht einem deduktiven Vorgang gegenüber, wo vorab festgelegte Kategorien auf einen Datensatz angewendet werden (ebd.). Eines der wohl am bekanntesten Kodierv Verfahren ist das von Strauss und Corbin (1999), welches in drei Phasen unterteilt ist. Im ersten Schritt des „offenen Kodierens“ stehen die sequenzielle Suche nach und die Entwicklung von Kategorien im Material im Fokus. Beim „axialen Kodieren“ geht es nun darum, Verbindungen zwischen den erstellten Kategorien ausfindig zu machen. Schließlich sollen im letzten Schritt des „selektiven Kodierens“ die zentrale(n) Kernkategorie(n) für das Forschungsinteresse ausgewählt werden (Strauss und Corbin 1999; Strübing 2019). Je nach Fragestellung können aus einem Forschungsprozess verschiedene zentrale Kernkategorien entwickelt werden, da das Material eine Fülle an Interpretationsauslegungen und Fokussierungen ermöglicht (Charmaz 2014). Charmaz (ebd.) hingegen schlägt ein zweistufiges Kodierv Verfahren vor – das „initial coding“ und das „focused coding“, an dem sich die Analyse der vorliegenden Arbeit orientiert. Sowohl beim dreistufigen Kodierv Verfahren nach Strauss und Corbin (1999) als auch beim zweistufigen von Charmaz (2014) greifen die Analyseschritte ineinander über und laufen nicht getrennt voneinander ab.

In der ersten Phase des „initial codings“ in der konstruktivistischen Grounded Theory nach Charmaz (2014) steht die sequenzielle Sichtung des Materials im Vordergrund. Auf diese Weise sollen, ähnlich wie beim „offenen Kodieren“, bestimmten Datensegmenten – Wörter, Zeilen oder Abschnitte – ein Kode zugeschrieben werden. Diese Kodes beinhalten bereits Interpretationen, da aufkommende theoretische Überlegungen und Abstraktionen darin einfließen. Die Kodes gehen somit über eine deskriptive und zusammenfassende Ebene hinaus. Im weiteren Analyseprozess können die Kodes auch verändert werden, da sich die Interpretationen mit zunehmendem Erkenntnisgewinn weiterentwickeln. Damit verdeutlicht Charmaz (ebd.) erneut den konstruktivistischen Aspekt im Analyseprozess, da Kodes immer Konstrukte von den Forschenden sind (vgl. ebd., S. 12 ff.). Durch die wiederholte Auseinandersetzung mit dem Material in der Phase des „initial codings“ werden verschiedene Auslegungen der Interpretationsrichtungen offengehalten. Auf diese Weise soll ein tieferes Eintauchen in das Material ermöglicht werden, was zur Sichtbarkeit von latenten Bedeutungen in den Narrationen sowie Handlungsorientierungen der Befragten führe.

An diesen Prinzipien orientierte sich die vorliegende Masterarbeit und brachte in der Phase des „initial codings“ eine Fülle an Kodes (insgesamt 764) hervor, die im weiteren Verlauf des Analyseprozesses zunehmend untereinander zueinander in Bezug gesetzt wurden, sich aber auch veränderten. So wurden den Kodes andere Namen gegeben, Kodes verdichtet oder auch weiter differenziert, um das Forschungsinteresse konkreter bearbeiten und aufgreifen zu können. Die folgende Abbildung 1 soll illustrieren, wie einer der finalen Kodes „Prototyp-Studierende“ (siehe Kapitel 5.3) mithilfe von MAXQDA strukturiert und über den Analyseprozess verdichtet wurde, um das eigene Vorgehen nachvollziehbarer zu machen.

Sowohl die dritte als auch die vierte Ebene in der Auflistung stellen die „initial“ Codes aus den Interviews dar, die in der Analyse als „Unterkodes“ angeführt werden.

Nach einem ersten freien Kodieren des ersten Interviews wurde sich die Liste aller Codes angesehen und nach Zusammenhängen zwischen den Codes innerhalb des Interviews gesucht und zusammen

- Prototyp-Studis
- ▼ ● Ressourcen von "anderen"
 - Deutsch auf gewissen Niveau beherrschen
 - ▼ ● genügend Ressourcen um Interessen im Studium nachzugehen
 - genügend Zeit haben um binge learning zu betreiben
 - können fachspezifische, aber unbezahlte Praktika machen
 - ▼ ● keine/kaum Zusatzverantwortungen neben Studium
 - jung, ohne mehr Erwerbsarbeit & ohne Kind - "einfach studieren"
 - Akad. Haushalt: Umfeld versteht und unterstützt Wahl
- ▼ ● Alltag an Uni von "anderen"
 - ▼ ● Studentnleben "Partyhochburgn"
 - im Studium "tun und lassen was er will und unendlich lang"
 - ▼ ● ganz selbstverständlich wissen was zu tun ist
 - Wunsch nach mehr Zeit zur Vertiefung "wie die andern"
 - hält sich an den Empfehlung / Mindeststudiendauer
 - Ohne Hemmungen mit Lehrenden in Gespräch kommen
 - einfach Personen mit ähnlichen background finden

Abbildung 1: Ausschnitt aus der Kodeliste aus MAXQDA

gruppiert, dasselbe wurde im zweiten Interview gemacht. In Folge wurden beide Listen der Codes miteinander verglichen und die Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen beiden Interviews analysiert. Dadurch ergab sich die Ebene zwei, am angeführten Beispiel wären dies die Unterkodes „Ressourcen von „anderen““ und „Alltag an Uni von „anderen““. Diese Unterkodes verweisen auf Interviewabschnitte, wo die beiden ersten Interviewpartnerinnen darüber sprechen, wie sie die „anderen“, damit sind ihre Mitstudierenden gemeint, während ihres Studiums wahrnehmen. Verschiedene Aspekte werden an unterschiedlichen Stellen innerhalb der einzelnen Interviews genannt, aber auch zwischen den Interviews gibt es verschiedene oder auch ähnliche Wahrnehmungen über ihre Mitstudierenden. Die erste komparative Analyse zwischen den Interviews ergab, dass bei den Erzählungen über Mitstudierenden Unterschiede im Vordergrund stehen. Die Unterschiede beziehen sich dabei darauf, welche Ressourcen die Mitstudierenden in Unterschied zu sich selbst besitzen sowie die Wahrnehmung darüber, wie unterschiedlich die Mitstudierenden im Vergleich zu sich selbst ihren Alltag an der Universität bestreiten. Diese Erkenntnis war unter anderem einer der Gründe, warum sich das Forschungsinteresse auf die symbolische Grenzziehung von Minoritäten-Aufsteigerinnen während ihres Studiums verdichtete und im Leitfaden nähere Fragen zu der Rolle der Mitstudierenden formuliert wurden (siehe Anhang). Die nächsten drei Interviews wurden nach demselben Vorgehen analysiert, zuerst einzeln für sich und in Folge mit der bestehenden Listenstruktur in Zusammenhang gebracht.

Dieser Schritt des permanenten Vergleichs innerhalb der einzelnen Interviews als auch zwischen den Interviews steht im Vordergrund des zweiten Analyseschrittes des „focused codings“ nach Charmaz (2014). Auf diese Weise soll aus den im „initial coding“ entstandenen diversen Interpretationsrichtungen zunehmend die für das Forschungsinteresse zentrale Richtung herauskristallisiert werden, welche infolgedessen zur Entwicklung einer Theorie führen soll. Durch die komparative Analyse werden anfängliche Codes laufend mit neuen Erkenntnissen in Zusammenhang gesetzt sowie ermöglicht die Vertiefung in die Daten eine sukzessive Verdichtung zu einem theoretischen Konzept. Dies gelingt,

indem jene „initial codes“ ausgewählt werden, die am besten das gesamte Material hinsichtlich des Forschungsinteresses vollständig und nach der besten analytischen Sinnhaftigkeit kategorisieren. Diese resultierenden „focused codes“ weisen eine hohe „analytic power“ (ebd., S. 140) auf, da sie im Vergleich über das Material hinweg die größte konzeptuelle Stärke und Angemessenheit im Erklärungs- und Deutungsgehalt aufweisen (Charmaz 2014). Im oben angeführten Beispiel wäre der „fokussierte“ Kode, der „Prototyp-Studierende“, der in der Auflistung auf der ersten Ebene angeführt ist. In der voranschreitenden Analyse stellte sich heraus, dass es sich bei der Wahrnehmung der „anderen“ Studierenden, um eine konstruierte Mehrheit an Studierenden handelt, die das Studium reibungsloser erleben im Vergleich zu sich selbst. Dies wäre aus der Sicht der Minoritäten-Aufsteigerinnen für die Prototyp-Studierenden möglich, da Ressourcen ungleich verteilt sind und sie den Studienalltag aufgrund der Beschaffenheit der Universität leichter meistern können (nähere Ausführungen siehe Kapitel 5.3.). Diese Erkenntnis verweist auf die hohe analytische „Macht“ des Kodes „Prototyp-Studierenden“. Mit diesem Kode konnte im gesammelten Material aufgezeigt werden, wie die wahrgenommenen Unterschiede zu der konstruierten Mehrheit der Prototyp-Studierenden, das Erleben des Studiums der Minoritäten-Studentinnen prägen.

Nachdem die zentralen Kernkategorien am empirischen Material herausgearbeitet worden sind, geht es bei Charmaz (ebd.) schlussendlich darum, die aus der Literaturrecherche erlangten „theoretical codes“ in Zusammenhang mit den „focused codes“ zu setzen. Dadurch sollen die empirischen Ergebnisse mit bereits bestehenden Theorien und Studien ergänzt und in einen breiteren Forschungskontext eingebettet werden, ohne das bisherige Erkenntnisse den eigenen Forschungsprozess vorgeformt hätten (vgl. ebd., S. 150 ff.). In der vorliegenden Masterarbeit wurde dies insoweit umgesetzt, als dass der Forschungsstand, der in Kapitel 3 präsentiert wurde, nach der Analyse und dem Verfassen der Ergebnisse recherchiert wurde. Hier konnten bereits bestehende Erkenntnisse entdeckt werden, die sich mit dem Kode der „Prototyp-Studierenden“ ähneln, wie beispielsweise die Konstruktion eines*r „erfolgreichen Studierende“ aus der Perspektive von angehenden Studierenden mit Fluchterfahrung in der Studie von (Berg 2020).

Im methodischen Vorgehen konnten zwei saubere klar voneinander getrennte Forschungszyklen im Sinne des theoretischen Sampling verwirklicht werden. Im ersten Zyklus im Frühjahr 2022 konnte die Wahl der nächsten Interviewpartnerin nicht bis nach der Beendigung der ersten Analyse aufgeschoben werden, da die Gefahr bestand die Interviewpartnerin zu „verlieren“, etwas, was während der Erhebungsphase mehrmals vorgekommen ist. Dasselbe Problem bestand ebenfalls im zweiten Forschungszyklus, nur dass sich hier, auch nach mehrmaligen Aufrufen, nur diese beiden Interviewteilerinnen gemeldet haben und es daher umso wichtiger war, sie zu „behalten“. Um dennoch möglichst zyklisch vorzugehen, wurde das Interview zwar vor der Beendigung der Analyse des vorherigen Interviews geführt, jedoch erst danach transkribiert und analysiert. Direkt nach den Interviews wurden jedes Mal ausgiebige Memos erstellt, um trotz dem späteren Transkribieren, Eindrücke und zusätzliche Informationen, die nicht auf der Aufnahme vorhanden waren, nicht zu vergessen und in die Analyse mitaufnehmen zu können. Außerdem fanden über dem gesamten Erhebungs- und Analysezeitraums vier Analyse-Treffen und zwei Austausch-Treffen mit der Interpretationsgruppe statt, in denen in unterschiedliches Ausmaß, die eigene Erkenntnisse gemeinsam analysiert und sich über den Forschungsprozess ausgetauscht wurde. Ein Grund, warum es nicht

häufiger zu Treffen kommen konnte, war die Gruppengröße, bestehend aus fünf Personen, was die Planung von Treffen erschwerte sowie in den jeweiligen Treffen das Material aus mehreren Masterarbeiten interpretiert wurden. Zusätzlich fand ein regelmäßiger Austausch über die durchgeführten Analysen, sowohl mündlich als auch schriftlich, mit einer Freundin statt, die zwar selbst nicht Soziologie studiert, jedoch bei der Korrektur der vorliegenden Masterarbeit behilflich war und somit zusätzliches Feedback aus der Leser*innen-Perspektive geliefert hat, ohne konkretes Vorwissen zum Erkenntnisinteresse aufzuweisen.

5. ERGEBNISDARSTELLUNG

Trotz den angeführten Limitationen der Masterarbeit konnte eine eingehende Analyse des gesammelten Materials, sowohl in der Gruppe als auch in Eigenregie, durchgeführt werden, unter anderem dank der konsequenten Erstellung von Memos. Auf diese Weise ergab der Interpretationsprozess insgesamt fünf finalen Codes, welche folgende sind: (1) Erwartungen der Minoritäten-Aufsteigerinnen an die Universität; (2) „unsaid rules of the University“ (In-Vivo-Kode⁷) und (3) Prototyp-Studierende sowie (4) symbolische Grenzüberbrückung und (5) symbolische Grenzerhaltung. Während die ersten drei Codes analysieren, wie symbolische Grenzen aus der Sicht der befragten Minoritäten-Aufsteigerinnen im Studium erlebt werden, behandeln die letzten zwei Codes ihren Umgang mit den symbolischen Grenzen. Im weiteren Verlauf des Hauptteils der Ergebnisdarstellung werden die jeweiligen Codes näher ausgeführt sowie zueinander in Bezug gebracht, um schlussendlich in der Conclusio aufzuzeigen, wie diese fünf Codes zusammen einen näheren Einblick darüber geben, wie aus der Perspektive einer Minderheit innerhalb einer dominierenden Mehrheit, Zugehörigkeit bzw. Nicht-Zugehörigkeit über symbolische Grenzen an der Universität Wien konstruiert wird.

5.1. Erwartungen der Minoritäten-Aufsteigerinnen an die Universität

Der erste fokussierte Code „Erwartungen ans Studium“ von Minoritäten-Studentinnen, gibt Aufschluss darüber, wie die schulischen Vorerfahrungen sowie der Herkunftskontext die Einstellung zur Hochschulbildung und Motivation für ein Studium geprägt haben. Darauf basierend wird eine Erwartungshaltung bei den befragten Minoritäten-Studentinnen konstruiert, die sich in der ersten Konfrontation mit dem Studierendenleben an der Universität zeigt und den Auftakt für das weitere Erleben des Studiums darstellt. Um besser verstehen zu können, warum die Minoritäten-Studentinnen die Universität auf eine bestimmte Weise wahrnehmen, ist es daher notwendig, sich vorher mit ihren Erwartungen an ein Studium auseinanderzusetzen und wie diese durch die bisherigen Erfahrungen im Leben geformt wurden. Die Analyse konnte vor allem zwei UnterCodes festmachen, die die Erwartungen der befragten Minoritäten-Studentinnen prägen: (1) Bildung als Ausweg aus dem Herkunftsmilieu sowie (2) schulischen Maßstäbe als Orientierungshilfe und als Erfolgsversprechen.

5.1.1. Bildung als Ausweg aus dem Herkunftsmilieu

Eine fortführende Bildung an Hochschulen stellt für alle Teilnehmerinnen das Ideal dar, den eigenen Interessen näher nachgehen zu können und auf diese Weise herauszufinden, was sie später beruflich

⁷ Bezeichnung eines Codes der direkt aus dem Sprachgebrauch einer der Interviewpartnerinnen entnommen wurde. Diese ausgewählte Bezeichnung reflektiert die Erfahrungen, die sich im Sample der Minoritäten-Aufsteigerinnen aufgezeigt haben (vgl. Charmaz 2014, S. 134).

machen wollen. So sehen alle vier die Universität Wien nicht primär als Ort der Berufsausbildung an, sondern als Ort der Interessensverfolgung. Im Gegensatz dazu stehen die österreichischen Fachhochschulen oder ausländischen Universitäten, welche sich wiederum an dem Konzept der österreichischen Fachhochschulen orientieren. So bezeichnet Janka diese auch als „Berufsschule für Akademika“ (Janka, S. 19, Z. 847) und das Studium an einer Universität als „Luxus“ (Janka, S. 1, Z. 43). Konkrete Berufsmöglichkeiten sind somit nebensächlicher Bestandteil bei den Erwartungen von Minoritäten-Aufsteigerinnen bei der Wahl eines Studiums an einer Universität, da hier vor allem die nach wie vor bestehende Überzeugung besteht, mit einem akademischen Abschluss generell bessere Chancen am Arbeitsmarkt zu haben, unabhängig des Berufsfeldes. So stellt Nikolina für sich fest:

„mein Job hätte nicht bekommen können in der Buchhandlung wenn ich nicht studiert hätte also doch wenn ich ne Lehre gemacht hätte schon aba, wenn ich das beides nicht gehabt hätte, hätte mich niemand ernst genommen ... ich glaube es=is auf jedn Fall, leichta einen einen Job irgendwie im Kulturbereich zu bekommen wenn du halt eine gewisse Bildung hast (Nikolina, S. 19, Z. 968 - 972)

Das Zitat verweist darauf hin, dass laut der Erwartungshaltungen der Minoritäten-Studentinnen mit einem Studium ein gewisser gesellschaftlicher Stellenwert einhergeht, der auch am Arbeitsmarkt angerechnet wird. So bestehe der Glaube, dass ein Studium den Zugang zu Berufen mit Lehrausbildung ermögliche, jedoch nicht umgekehrt – wie im Kulturbereich, da hier ein Studium einer Lehrausbildung zwar gleichkäme, eine Lehrausbildung aber einem Studium nicht. Daher zeichnet sich die Erwartungshaltung der Minoritäten-Aufsteigerinnen durch den Glauben aus, mithilfe eines Studiums generell bessere Chancenmöglichkeiten im späteren Berufsleben zu erhalten. Die Bestrebung für eine Hochschulbildung liege für die befragten Minoritäten-Aufsteigerinnen zwar nicht im Erhalt einer konkreten Berufsausbildung, jedoch vielmehr in der Flucht vor dem Leben ihrer Eltern und ihrem Herkunftskontext:

„it's New York it's the (ivy) league it's you know outside from my little town my little agri-cultural community I always felt like (1) I want more“ (Maria, S. 3, Z. 137 – 139)

Beschreibung der Arbeitstätigkeit der eigenen Eltern: „also für mich war das so schrecklich irgendwo wie so ein Roboter irgendwo hingehn für acht Stunden und dann zurückgehen und=und wieder das gleiche und diese, ahm diese- also ich hab mir nicht vorstellen können das ich Rest des Lebens den gleichn Job mache ... bei uns is es Fabrikgegend“ (Janka, S. 10, Z. 451 – 454)

„mir gehts halt echt nicht ums Geld ich möchte natürlich auch ein besseres Lebn habn als meine Eltern aba, ich will nicht reich werd'n“ (Nikolina, S. 24, Z. 1222 – 1223)

Die weitergehende Analyse zeigt, dass sowohl die Lebensweise ihrer Eltern, die keinen Hochschulabschluss besitzen und prekären Erwerbstätigkeiten nachgehen als auch das Umfeld, in dem sie aufgewachsen sind, als zentraler Treiber für den eigenen Bildungsaufstieg erscheinen. Nicht so enden zu wollen, wie die eigenen Eltern, finanzielle Absicherung bei gleichzeitiger Ausübung einer für sie interessante Arbeitstätigkeit sowie dem Entfliehen der für sie tristen Herkunftsumgebung, bildet die Ausgangslage für die befragten Minoritäten-Aufsteigerinnen ab. Wie sie dieses Ziel erreichen können,

sehen sie früh bei ihnen nahestehenden Personen, die studiert haben. Bei manchen handelt es sich dabei um die Familie der besten Freundin (Janka, Nikolina), bei anderen die erweiterte Verwandtschaft (Aziza) oder der erste Beziehungspartner (Maria). Über die Interaktionen mit ihnen wurde eine Lebensweise präsentiert, die sie als erstrebenswert betrachten. Aziza bezeichnet diesen Moment wie folgt:

„in: meinem Kopf hab ich halt, dann wahrscheinlich den Schluss gezogen okay wenn man studiert dann hat man einen sehr gutn Job“ (Aziza, S. 26, Z. 1322- 1323)

Während die Familie das darstellt, was die Minoritäten-Aufsteigerinnen *nicht* wollen, vermittelten die studierten Personen im weiteren Umfeld ihnen eine Vorstellung davon, was sie stattdessen tun müssten, um so ein Leben führen zu können, wie es ihre Freund*innen oder Verwandten tun, und zwar das Erlangen eines Hochschulabschlusses.

5.1.2. Schulische Maßstäbe als Orientierungshilfe und als Erfolgsversprechen

Die Wahl der konkreten Studiengänge orientierte sich bei den Interviewpartnerinnen nach groben Interessenstendenzen, die meist durch schulische Leistungen geprägt waren. Jedoch stellte für sie die Wahl auch eine Überforderung dar, vor allem, weil sie keine konkreten Anhaltspunkte hatten, was es bedeutet, zu studieren; einzig standen ihnen Ideen diesbezüglich zur Verfügung. So orientierte sich Nikolinas Wahl an den Schulfächern, in denen sie gut war sowie an den Berufen der Eltern der besten Freundin, die einen Hochschulabschluss besitzen. Ihre damalige Verfassung beschreibt sie wie folgt:

„ich hatte wirklich keine Ahnung und Interessn warn halt irgendwie komplett verstreut und ich konnte mir nicht wirklich vorstellen wie so ein Studium dann halt is und was ich dann wirklich machn will, ich hatte nie wirklich so einen Plan was ich machn will, später ich wusste nur dass ich irgendwas lernen will halt“ (Nikolina, S. 1 – 2, Z. 49 – 52)

Aufgrund der fehlenden Vorstellung, was ein Studium ausmacht, inskribierte sich Nikolina in drei Studienfächern, musste jedoch bald erkennen, dass sie dies nicht bewältigen konnte und brach innerhalb eines Jahres zwei davon ab. Auch Jankas Wahl für ihren Studiengang resultierte aus den Interessen für gewisse Schulfächer, wie dem Geschichtsunterricht zur Zeit des Kommunismus. Ihr Interesse für soziale Devianzen begann sich hier zu entwickeln, da sie selbst aus heutiger Perspektive in einer Zeit aufgewachsen ist, die von der ‚westlichen‘ Norm abweicht. Daneben wurde sie bei der Wahl auch davon angeleitet, möglichst „breit gefächert“ (Janka, S. 10, Z. 464) zu bleiben, da sie sich „*nie festlegn [wollte] also auf so für mich so=so dieses fixes ja ich kann nur das und das machen*“ (Janka, S. 11, Z. 485 – 486). Aber auch Janka berichtet davon, dass sie „*nicht so a:hm Ahnung gehabt [hat] ja von diesn Sachn*“ (Janka, S. 10, Z. 463), womit sie das Studieren an sich meint. Ebenfalls Aziza orientierte sich bei ihrer Wahl des Studiums an die Schulfächer „*in denen man* sehr gut is oda die einen besonders interessiern*“ (Aziza, S. 3, Z. 107 – 108), was bei ihr Biologie und Sprachfächer waren. Bereits vor Beginn des Studiums hat sie sich jedoch „*gar nicht erlaubt irgendwie*“ ihren „*Herzenswu:nsch*“ „*zu probiern*“ (S. 10, Z. 487 ff.) – was Rechtswissenschaften gewesen wäre, weil sie der Überzeugung war, dass es sich dabei um ein Studium handele, welches eine nebenberufliche Tätigkeit nicht möglich mache und für sie war klar „*entweda ich kann was studiern und danebn arbeitn oda ich kann halt (1) gar nicht nicht studiern*“ (ebd.). Dies deutet daraufhin, dass die Wahl von Studiengängen bei den befragten Minoritäten-

Studentinnen sich nicht allein nach Interessen orientieren können, sondern zusätzlich die Möglichkeit zum Selbsterhalt eine Rolle spielt.

Was sich bei der Wahl der Studiengänge darüber hinaus zeigt, ist die Erwartungshaltung mit denen die Minoritäten-Aufsteigerinnen an ein Studium herangetreten sind. Einerseits war diese geprägt durch eine fehlende Vorstellung, was es bedeutet, ein bestimmtes Fach oder auch allgemein zu studieren. Andererseits auch von dem Wunsch nach freiem und breitem Verfolgen von Interessen im Studium, die sich in der Schulzeit entwickelten, um sich Möglichkeiten zu schaffen, ihrem bisherigen Leben und der ihrer Eltern entfliehen können. Zudem besteht bei den Minoritäten-Aufsteigerinnen die Vorannahme, dieselben Erfolge im Studium wie auch in der Schulzeit verzeichnen zu können. Denn wo sich die befragten Minoritäten-Aufsteigerinnen gleichen, sind die überdurchschnittlichen Schulleistungen, die jedoch nicht auf eine besondere Förderung seitens der Lehrpersonen zurückzuführen seien. Alle vier Minoritäten-Studentinnen berichten davon, sich während ihrer Schulzeit erst unter Beweis stellen mussten, um die Anerkennung der Lehrende zu erhalten. So erzählt Aziza von ihrer Schulzeit beispielsweise:

„das wurde einfach s:ehr schlecht aufgefasst dass ich als Migrantin die Beste in Deutsch war ja das fandn die Meistn nicht so cool, ich hab dann noch Nachhilfe gegeb'n in Deutsch das hat den meistn Eltern nicht so gschmeckt ... auch die habn sich halt gefragt wie ich ihren Kindern Deutsch beibringen kann ... also dieses, imma wieda beweisn kö- beweisn: solln eigentlich ich mein müssn hab ichs nicht unbedingt aba: ich, ja andere habn ebn irgendwie imma eingefordert dass ich beweisn soll dass ich tatsächlich, so gut Deutsch kann“ (Aziza, S. 5, Z. 247 – 253)

Das Zitat verweist darauf, dass die Minoritäten-Studentinnen bereits in ihrer Schulzeit mit gewissen Fremdbildern konfrontiert wurden, die die Erwartungshaltungen der Lehrenden an sie geprägt hat. Konnten sie sich jedoch einmal unter Beweis stellen, fielen die Erfahrungen mit Lehrpersonen weitestgehend positiv aus. Vor allem die Minoritäten-Aufsteigerinnen in zweiter Migrationsgeneration berichten von einer wertschätzenden Art und positiven Beeinflussung, im Sinne dessen, dass die Einstellung zum Lernen und zur Bildung durch diese Erfahrungen ebenfalls positiv gefärbt wurde und der Gedanke an einen weiterführenden Bildungsweg als erstrebenswert erschien. Die Lehrpersonen animierten sie zwar nicht aktiv dazu, aber ihre geäußerten Wünsche, studieren zu wollen, haben sie ihnen nicht abgesprochen. So beschreibt Aziza ihr Verhältnis zu den Lehrpersonen wie folgt:

„in diesm Verhältnis niemals eigentlich darum ging, ob oda was ich studiern sollte also so war das nicht, also ein direkta Einfluss würd ich s-sagn besteht da nicht, a:ba: natürlich eh assoziiert man mit diesn Dingn dann n- eh positive Gedankn, wenn es Lehrpersonen die einen bereichert haben“ (Aziza, S. 5, Z. 217 – 220)

Auch Nikolina erzählt von einer positiven Beziehung zu Lehrpersonen seit der Volksschule hinweg, wo sie als „*super Streber*“ (S. 1, Z. 34) den Lehrpersonen aufgefallen sei. Von da an erkannte Nikolina, dass sie, wenn sie mindestens genauso gute Leistungen wie ihre autochthonen österreichischen Mitschüler*innen erbringe, vor allem in Deutsch, die Lehrpersonen sie genauso gut behandeln würden. Dies macht sie unter anderem an ihrer Erinnerung fest, wie in der Volksschule entlang von Deutschkenntnissen die Empfehlungen für ein Gymnasium ausgesprochen wurden.

„was-was ich immer sehr spannend finde ist das halt Kinder schon mit siebn acht Jahrn irgendwie unterteilt werdn in du kommst du aufs Gymnasium weil du bist gut und du nicht du kommst in die Hauptschule und so, und ich war halt ganz gut befreundet mit, ahm Kindern die auch Eltern aus keine Ahnung Polen Bulgarien what eva hattn a:hm und die gabs dort auch natürlich also es warn nicht nur rich kids [an der Volksschule] ahm:, u:nd, ja, manchn von denen wurde halt gesagt ja du kommst in die Hauptschule, weil dein Deutsch ist nicht gut genug oder what eva, und mir wurde halt gesagt so du kommst aufs Gymnasium Nikolina du gehörst aufs Gymnasium“ (S. 1, Z. 27 – 33)

Diese ersten Erfahrungen prägten bei Nikolina vor allem die Beziehung zu den autochthonen österreichischen „rich kids“ und den Lehrpersonen im weiteren Bildungsweg. So entwickelte sie den Zusammenhang im Kopf, solange sie sich an den „rich kids“ orientiere und sich so verhalte wie sie, dann werde Nikolina auch von den Lehrenden gemocht und im Bildungssystem Erfolg haben. Diesen Umstand von Lehrenden in der Schulzeit wertgeschätzt und ernstgenommen zu werden, beschreibt Nikolina jedoch als „Glücksfall“ (S. 3, Z. 143). Dies verweist darauf, dass sie ihre Beteiligung daran, warum ihr die Lehrenden wohlgesinnt sind, nicht wahrnimmt, da sie ihre Anpassungen an die vorherrschende Sprech- und Verhaltensnormen in der Schule unterbewusst durchlief. Eine positive Beziehung zu Lehrenden sei für Nikolina eine Sache des „Glücks“, vor allem für Personen mit ihrem Hintergrund. Denn trotz guten Leistungen können Lehrende eine*n Schüler*in weiterhin nicht ernst nehmen, wie sie bei anderen ihr ähnlicheren Mitschüler*innen erlebt habe.

Was sich bei den befragten Minoritäten-Aufsteigerinnen in zweiter Migrationsgeneration zeigt, die beide eine Sozialisierung in „guten“ Wiener Gymnasien mit einem hohen Anteil an autochthonen österreichischen Schüler*innen durchlebten, ist, dass sie früh unterschiedliche Sprech- und Verhaltensweisen je nach Kontext „identifizieren“ konnten. Im Schulkontext rufen von der ‚Norm‘ abweichende Sprechweisen negative Gegenreaktionen bei Lehrenden hervor. Dies machte Nikolina unter anderem daran fest, dass andere Kinder mit Migrationshintergrund keine Empfehlung für ein Gymnasium erhielten, weil ihre Deutschkenntnisse von den Lehrenden als zu mangelhaft eingestuft wurden. Die Anpassung und Aneignung der „Bildungssprache“ wurde hingegen sehr positiv aufgefasst und von Lehrenden durch wertschätzendes Verhalten gegenüber den konformen Schüler*innen belohnt, wie Nikolina an sich selbst feststellt.

Bei den Minoritäten-Aufsteigerinnen, die ihre Schulzeit nicht in Österreich absolvierten, zeigen sich ähnliche Erfahrungen in ihren Herkunftsländern, wenn auch in gegenteiliger Weise. In ihrer Schulzeit wurde ebenfalls die Anpassung an die dominanzgesellschaftliche Art des Redens und des Verhaltens positiv bewertet, Abweichungen davon geächtet und bestraft. Maria berichtet folgendes über ihre Schulzeit, nachdem sie ein traumatisches Erlebnis dort durchlebte:

„I stopped going to class (2) I used to (1) and actually because I'm still you know me: I still like, good kid (2) I used ditch I used not to go to class I used to go to the library, it was so bad the teachers would be so because I would still do the work, one day one of the teachers said, oh class we are gonna go to the library we are gonna go pick up Maria because she= is disrespecting it that's where we know she is but I wasn't there“ (part1, S. 5, Z. 247 – 251)

Trotz erbrachten guten Leistungen wird ein von der Regel abweichendes Verhalten als „respektlos“ gegenüber den Lehrpersonen eingestuft und durch ein „Auf-frischer-Tat-ertappen“ versucht, eine Bestrafung möglich zu machen. Janka berichtet ebenfalls von einem Vorfall in der Pflichtschule, wo sie aufgrund ihrer Kleidung von der Direktorin persönlich nach Hause geschickt wurde, um sich umzuziehen, da sie aufgrund ihrer bunten Leggings wie eine „Nutte“ aussehen würde (Janka, S. 636 – 643). So erlernten die Minoritäten-Aufsteigerinnen in erster Migrationsgeneration, dass eine Nicht-Konformität mit den Vorstellungen der Dominanzgesellschaft in der Schule – repräsentiert durch die Lehrpersonen – negative Konsequenzen für sie hat bzw. haben kann.

Diese Interpretation der Ergebnisse verweist darauf, dass die Schulzeit dafür formgebend sei, wie die befragten Minoritäten-Aufsteigerinnen an ein Studium herantreten. Zunächst erscheine die Universität als idealtypischer Ort, wo der Fokus auf die Vertiefung von bereits bestehenden Interessen liege sowie durch ein Studium der Zugang zu „schönen“ (Nikolina, S. 20, Z. 992) und „sehr gutn“ (Aziza, S. 26, Z. 1323) Berufen ermöglicht werde, was anders sonst nicht erreichbar sei. Bessere Berufschancen am Arbeitsmarkt aufgrund eines Hochschulabschlusses werden unhinterfragt angenommen, da sie die soziale Besserstellung bei Personen in ihrem Umfeld, die studiert haben, gesehen haben. Dies stelle den positiven Kontrast zu ihrer Arbeiter*innen-Familie dar, aus deren Lebenslage sie entfliehen wollen. Während der Schulzeit lernen die Interviewpartnerinnen, dass ein Konform-Gehen mit den dominanten Normen - sowohl im Sprechen als auch im Verhalten - von den Lehrenden belohnt und Abweichungen davon geächtet werden, etwas, was vor allem die Minoritäten-Aufsteigerinnen in erster Migrationsgeneration während der Schulzeit erlebt haben. Da Lehrpersonen die „rich kids“ mit autochthoner Herkunft in der Schulzeit bevorzugen, machen hingegen die Minoritäten-Aufsteigerinnen in zweiter Generation für sich den Schluss, dass diese Gruppe an Mitschüler*innen den Maßstab darstelle, was es an der Schule bedeute sich „richtig“ zu verhalte. Um jedoch als genauso gut wie ihre privilegierten Mitschüler*innen angesehen zu werden, heiße dies für die Minoritäten-Aufsteigerinnen überdurchschnittliche Leistungen erbringen zu müssen, damit sie den Lehrpersonen überhaupt positiv auffallen. Konnten sie das erreichen, belohnen sie die Lehrenden mit etwas „Glück“, mit Wertschätzung, und werden von ihnen ernst genommen.

Durch die gesammelten Vorerfahrungen im Bildungssystem entsteht somit eine sozial vergleichende Leistungsorientierung und anpassungsanstrebende Grundhaltung bei den Minoritäten-Studentinnen, mit der sie das Studium beginnen. Gemäß der Annahme, solange ich mich genügend anstrengte, sehr gute Leistungen erbringe und anpasse, werde ich ebenfalls in der Universität erfolgreich sein und eine gute Beziehung zu den Lehrpersonen dort haben. Wie es sich jedoch zeigen wird, verwirklicht sich dieses indoktrinierte Leistungsprinzip nicht während des Studiums. Alle vier erfahren, dass Fleiß und Lernerfolg allein nicht ausreichen, um ein reibungsloses Studium führen zu können. Neben den offenkundigen strukturellen Rahmenbedingungen spielen im Studium außerdem die versteckten Voraussetzungen der Universität an ihre Studierenden eine Rolle, wovon die Minoritäten-Aufsteigerinnen vorab nicht Bescheid wussten.

5.2. Unausgesprochene Erwartungen der Universität an ihre Studierende

Wie im vorherigen Abschnitt ausgearbeitet wurde, werden Erfahrungen aus dem durchlebten Bildungsverlauf als Vergleichshorizont für die an der Universität Wien erlebten Erfahrungen herangezogen. So weist die Analyse daraufhin, dass diese Vergleichshorizonte maßgeblichen Einfluss auf die Erwartungshaltung an das Studium sowie auf die Interpretation der Grenzziehungen von Minoritäten-Aufsteigerinnen haben. Basierend auf den Erfahrungen in verschiedenen Hochschulen sowie in unterschiedlichen Studiengängen erkennen die befragten Minoritäten-Aufsteigerinnen institutionelle Hürden und Lücken sowie verschiedene Chancen in ihrem momentanen Studium. Besonders was allgemein an Hochschulen oder spezifisch an der Universität Wien als selbstverständlich vorausgesetzt wird, können Minoritäten-Aufsteigerinnen aufgrund ihrer vielfältigen Erfahrungen differenziert ausfindig machen. Denn genau diese selbstverständlichen und unausgesprochenen Voraussetzungen, mit denen sie sich im Studium konfrontiert sehen, führen zu ungleichen und erschwerten Bedingungen im Studienverlauf. So beschreibt Maria ihren ersten Eindruck an der Universität Wien folgenderweise:

„I knew that it wasn't a system (3) I could still say that now fully, it was not a system that was designed for student like me to succeed in, I knew that immediately“ (part2, S. 9, Z. 455 – 456)

Wie die weitere Analyse zeigen wird, handelt es sich bei diesen Empfindungen nicht um einen Einzelfall. Trotz einer immer diverseren Studierendenpopulation wird an dem Verständnis eines*r Einheitsstudent*in in der Konzeption von Lehre und Hochschule institutionell festgehalten (Kroher et al. 2023; Nairz-Wirth et al. 2021). Dies zeigt sich ebenfalls in den geführten Interviews, wie vor allem die „*unspoken rules of the University*“ (Maria_part1, S. 10, Z. 512) diesen Umstand bestärken, da in diesen unausgesprochenen Regeln festgehalten wird, was aus Sicht der Universität Wien ein*e Student*in im Studium bereits vorab selbstverständlich vorweisen müsse, um studieren zu können. Für die Minoritäten-Aufsteigerinnen zeigen sich diese unausgesprochenen Voraussetzungen im Studium – als zweiter fokussierter Kode der Analyse – entlang von drei Ebenen oder Unterkodes: (1) Aufbau der Universität, (2) Alltag an der Universität und (3) Unsicherheiten über die berufliche Zukunft nach dem Abschluss an der Universität, worauf im Folgenden näher eingegangen wird.

5.2.1. Aufbau der Universität

„ja nach der Schule zum erstn Mal auf der Uni das war mal anders“ (Aziza, S. 3, Z. 135 – 136). Hier wird angedeutet, was im nächsten Zitat verdeutlicht wird, wie unterschiedlich der alleinige Aufbau von Universitäten im Vergleich zu Schulen ist, nicht nur hinsichtlich der Raumgestaltung, sondern auch in der Anzahl von Studierenden pro Lehrveranstaltung. So erzählt Aziza beispielsweise:

„eine der, prägenstn Erinnerungn is dass ich halt am all- zu aller erstn Einführungs- ehm Lehrveranstaltung halt, gekommn bin das war glaub ich das=is also das war keine inhaltliche das war wirklich so ein:e Orientierungs-, eh Vorlesung und sowas und ich bin sehr früh dort hingekommn (2) ehm um rechtzeitig halt da zu sein und bin trotzdem gestandn weil es so dermaßen voll war im Audiomax war das ... das=is schon einmal eine f:ür den Start sehr stressige Situation weil du da Mal so grundlegende Informationen mitnehmen sollst mit denen

du dann späta dich auskennen und weitaarbeitrn sollst; ahm: das erschwert schon einmal den Einstieg ins System Universität“ (S. 3, Z. 130 – 139)

Das sich Zurechtfinden in dem „System Universität“ Wien ist nicht nur für Minoritäten-Aufsteigerinnen mit österreichischer Matura eine Herausforderung, sondern auch bei internationalen Studierenden, wie Maria deutlich macht:

„to be honest in the US I would know within the University system how to (1) navigate it, because we have for example offices and deans like the Dekanat for the first generation college students we also have many outreach programs fo:r different types of students the minority stu- the ethnic minority students, low income first gen, so I would know how to navigate it, but the hiding is at our University is we don't have the vocabulary for it“ (part2, S. 2 – 3, Z. 100 – 104)

Für Janka stellte sich der Einstieg ins Masterstudium ebenfalls als schwierig dar. Sie nahm mit einer inoffiziellen Anlaufstelle an ihrem Institut Kontakt auf, *„weil ich einfach überhaupt nicht gewusst hab wie ich mich da anmelden soll also ich hab einfach diese Zulassungsvoraussetzungen nicht verstandn“* (S. 15, Z. 694 – 695). Aber auch hier waren mehrere und längere Anrufe notwendig, um sich mit Sicherheit durch das Anmeldesystem *navigieren* zu können. Hieran zeigt sich, dass die zur Verfügung gestellten Informationen zum Einstieg ins Studium von der Universität Wien für die Minoritäten-Aufsteigerinnen nicht selbsterklärend sind. Sowohl die Formulierungen als auch die Settings, in denen sie den Studierenden mitgeteilt werden (überfüllten Einführungsvorlesungen), erreichen nicht alle Studierenden gleichermaßen. Alle vier Interviewpartnerinnen erzählen vom Zusatzaufwand, dass das „Navigieren“ mit sich bringt. Neben dem generellen Einstieg in neue Inhalte und auch der größeren Stoffmenge, kommen vor allem organisatorische Tätigkeiten dazu, die eine tatsächliche Herausforderung für die Minoritäten-Studentinnen darstellen, wie das Zitat von Aziza verdeutlicht.

„also die st-Fächer warn auch anspruchsvoll natürlich (1) und si:e und damit könnte man halt noch vielleicht klar kommen wenn, halt nicht, so viel, drumrum organisatorisches und N-Neues halt auch noch, ehm: (1) zu machn wäre also entweda das eine oda das andere aba beides in Kombination war halt sehr viel“ (S. 9, Z. 417 – 420)

Zudem berichtet Aziza davon, dass das vorhandene „Mentoring Programm“, welches sie regelmäßig in Anspruch genommen habe, ihr bei der Bewältigung des „drumherum“ beim gleichzeitigen Meistern der „anspruchsvoll[en]“ Lehrinhalte nicht geholfen habe, da dies in den vorgetragenen Inhalten nicht thematisiert wurde (S. 9, Z. 449 – 456). Mit dem „drumherum“ sei neben dem erstmaligen selbstständigen Erstellen eines Stundenplanes (Aziza, S. 9, Z. 425) auch die hohe Anzahl an zu besuchenden Lehrveranstaltungen gemeint. Denn, wie viele Studierende, orientieren sich auch die Minoritäten-Aufsteigerinnen am empfohlenen Studienablauf ihrer jeweiligen Studiengänge. Jedoch zeigt sich bei allen nach den ersten Semestern eine schnelle Überforderung bei dem Versuch, diesen einzuhalten. Es reiche nicht, nur die Lehrveranstaltungen, falls möglich, zu besuchen; es kommen zudem der Vorbereitungs- und Nachbereitungsaufwand hinzu, der für sie in den Empfehlungen nicht real dargelegt werden. Zu hinterfragen ist hier, ob die ECTS-Anzahl pro Lehrveranstaltung überhaupt als „fairer“ Indikator für den Arbeitsaufwand einer Lehrveranstaltung gelten könne. Betrachtet man* die unterschiedlichen Ausgangslagen von Studierenden, wie beispielsweise im vorliegenden Sample, dann lässt es die Interpretation zu, dass die Lehrpersonen oder das jeweilige Institut bei der Vergabe von

ECTS je Lehrveranstaltung einer bestimmten Vorstellung folge, wie viel Zeit jedem*r Student*in für das Studium nicht nur zur Verfügung stehe, sondern auch *brauchen*, um die Inhalte zu meistern. Daraus folgt, dass die unterschiedliche Ausgangslage von Studierenden in der Erstellung des empfohlenen Studienablaufs nicht berücksichtigt wird, sondern sich an einem institutionellen Verständnis eines*r Einheitsstudents*in orientiert. Sowohl Nikolina (S. 12, Z. 587 ff.) als auch Janka (S. 5, Z. 218 ff.) wichen nach dem ersten Semester vom empfohlenen Studienablauf ab, da sich dieser an Vollzeit-Studierende richte und für sie mit ihren Zusatzverpflichtungen, wie Erwerbsarbeit und Betreuungspflichten, nicht real umzusetzen sei. Alternative Empfehlungen von Studienabläufen, woran sich beispielsweise Teilzeit-Studierende orientieren können, in der Art wie es berufsbegleitende Varianten in Fachhochschulen anbieten, existieren an der Universität Wien nicht. Um das „how to navigate the system“ vor allem für Studierende ohne Vorkontakt zu Hochschulen zu erleichtern, fehlen zudem konkrete Anlaufstellen, wie die Zitate von Aziza und Maria verdeutlichen. Marias Erfahrungen zeigen, dass Unterstützungsprogramme für benachteiligte Studierendengruppen in anderen Ländern existieren und beim Navigieren helfen. Hingegen verweist Azizas Zitat darauf, dass die vorhandenen Unterstützungsleistungen an der Universität Wien, wie Mentoring oder Tutorien, die Lebensrealität von benachteiligten Studierenden sowie die Notwendigkeit für spezifische Betreuungsleistungen ausblenden. Sollten passende institutionelle Anlaufstellen für verschiedene Gruppen an Minoritäten-Studierenden bereits bestehen, so kommen sie zumindest nicht bei den Interviewpartnerinnen an. Dies deutet daraufhin, dass das Suchen, Finden und die Möglichkeit der Inanspruchnahme von Unterstützungsangeboten auf die bereits benachteiligten und überforderten Minoritäten-Aufsteiger*innen übertragen werden.

Bisher zeigt sich, dass die vorhandenen Maßnahmen, wie empfohlene Studienabläufe, Mentoring Programme und Orientierungsvorlesungen auf eine bestimmte Zielgruppe an Studierenden ausgerichtet sind, und zwar jene, die das Studium in Vollzeit nachgehen und eine Vertrautheit mit universitären Abläufen bzw. notwendige Hilfsressourcen aufweisen. Diese institutionelle Ausrichtung der Universität wird für die befragten Minoritäten-Aufsteigerinnen vor allem bei der Vereinbarkeit von Studium mit anderen Verpflichtungen spürbar. Das Nachgehen einer oder mehreren Erwerbstätigkeiten, im Teilzeit- oder Vollzeitumfang, ist für alle Interviewpartnerinnen überlebensnotwendig, da keine von ihnen finanzielle Unterstützung von ihren Eltern erhalten oder *„von den Beihilfen [alleine] zu leben ... unmöglich“* (Aziza, S. 28, Z: 1428) ist. Außerdem kommen bei Janka als Alleinerziehende Betreuungspflichten ihres Kindes im Schulalter hinzu. Unter diesen Umständen ist ein Vollzeit-Studium für alle Interviewpartnerinnen ausgeschlossen und bringt einen zusätzlichen organisatorischen Aufwand mit sich. Neben der Planung des Studiums kommt die Planung von Beruf und Erziehung noch hinzu sowie die Koordination aller Bereiche. Daher ist für Janka das Um und auf die *„Regelmäßigkeit und Kontinuität“* (S. 6, Z. 269) im Alltag:

„ich muss mir das alles einteilen und das muss einfach halt ehm also dieses Arbeitspensum dass ich mir vornehme muss ich einfach erledigen ja also halt- weil ich kanns nicht ehm sag ma dann tret ich zur Prüfung und überleg ich mir zwei Wochen davor ob=ob ich es schaffe zu lernen ja weil es, ahm einfach nicht möglich ist ja ehm für mich sich das einzuteilen neben Job und=und Kind,“ (S. 9 Z. 269 – 273)

Zu der Bildung und Aufrechterhaltung von Routinen kommen weitere Maßnahmen zur Bewerkstelligung der Vereinbarkeit hinzu. So handelt Aziza besondere Vereinbarungen mit ihrer Chefin aus, die es ihr ermöglichen, unabhängig von den Arbeitszeiten die ersten Einheiten im Semester zu besuchen,

„weil ich muss dahingehn, das=is ganz klar (1) sonst verlier ich unta Umständn einen Platz oda so, das geht halt nicht und auch selbst wenns nur Vorlesungn sind in den erstn: ehm: Einheitn werdn imma wichtige Sachn besprochn die möchte ich halt nicht verpassn“ (S. 11, Z. 522 – 524)

Beide Zitate verweisen auf die Notwendigkeit der Planbarkeit für die befragten Minoritäten-Studentinnen. Für deren Gewährleistung müssen individuelle Bewältigungsstrategien entwickelt werden, ob das Schaffen von Routinen oder spezifische Aushandlungen am Arbeitsplatz. Was die Planbarkeit und somit das Studium jedoch erschwert ist die Platzvergabe bei Lehrveranstaltungen. So berichtet Nikolina, dass es ein „Glück“ (S. 8, Z. 383) sei, dass ihre Lehrveranstaltungen in diesem Semester alle an einen Tag fallen. Auch für Aziza war es ein „gro:ßer Vorteil“ an einem „nicht so: überlaufn“ Studiengang zu studieren, da sie „imma überall reingekommn“ (S. 12, Z. 606 – 607) ist. Hingegen musste sich Janka von Lehrveranstaltungen abmelden, da sie in keine ihrer Erstwahlen hineingekommen ist und zu „irgendwas zugewiesn“ wurde, was für sie bedeutet:

„dann kannst du entweder schaun okay dann ehm schaffe ich das irgendwie unterbring ich das oder ich warte dann ehm wieder ein Jahr oder halt ein=ein Semester und in der Hoffnung dass ich einen Platz krieg, ... so warte ich bis=bis Anfang März oder Ende Februar ja, dass ich dann Bescheid bekomm und dann kann ich hoffn in eine WhatsApp Gruppe dass=ich=dass=ich wer mit mir tauscht oder nicht ja“ (S. 20, Z. 892 – 899)

Die Art und Weise wie die Platzvergabe erfolgt, wird je nach Studiengang als eine Art Lotterie von Minoritäten-Aufsteigerinnen angesehen, welche jedoch maßgebliche Zusatzbelastungen auslöst. Vor allem da es keine Möglichkeit gibt, die Dringlichkeit einer bestimmten Zuteilung anzugeben, macht deutlich, dass das bestehende System Vollzeit-Studierende einen Vorteil verschafft. Diese erlebte Ungleichheit beschreibt Janka folgenderweise:

„ich möchte jetzt ehm nicht ahahahm halt irgendwie herablass- aber es gibt Studentn die einfach studiern dem is ja fetzn wurscht ob der jetzt am Donnerstag zwischen achtzehn Uhr und=und zwanzig Uhr, und es gibt Studentn die am Samstag studiern [arbeiten] ja dann für die is es a Katastrophe wenn sie angemeldet werdn zu so eine Blockver- ich freue mich wie der Depp ja wenn ich einen Samstag Ding bekomme weil ich denk mir ach Scheiße da muss ich das jetzt nicht unter der Woche“ (S. 20, Z. 885 – 890)

Der bereits erschwerte Fortschritt im Studium aufgrund von Zusatzverpflichtungen wird durch das fehlende konkretere Mitspracherecht noch einmal verzögert, was wiederum zu zusätzlichen Stress und Zusatzaufwand bei den Teilnehmerinnen führt. Bei den bereits limitierten Kapazitäten muss eigenständig nach Lösungen gesucht werden, um eventuell doch noch in die einzig mögliche Lehrveranstaltung zu gelangen. Ist dies nicht möglich, kann es aufgrund genannter Umstände zu einer Verlängerung des Studiums kommen, was zur Überschreitung der Mindeststudienzeit führen kann. Dies führt für die Minoritäten-Studentinnen wiederum zu weiteren negativen Konsequenzen, wie der Bezahlung von Studiengebühren. So beschreibt Nikolina ihre Lage:

„ich muss Studiengebühren zahlen echt ne Hürde so viel Geld ich muss ich habe so viele Schulden deshalb also so schlimm, weil einfach so vierhundert Euro mal herzaubern kann ich nicht is echt schwer das=is ne Hürde ich finde die gehören abgeschafft das=is so ja ich weiß ich hätte früher fertig sein können aber hab ich halt nicht geschafft, ja eben auch weil ich arbeiten muss also es=is echt hart wenn du kein Geld hast dann, wird dir das Studium ganz schön schwer gemacht“ (S. 19, Z. 932 – 937)

Auch nicht-EU Studierende mit benachteiligter Ausgangslage leiden unter den finanziellen Zusatzbelastungen, wie Maria deutlich macht. Es muss jährlich der Selbsterhalt bewiesen werden, indem Studierende unter 24 ca. 6 200 Euro an Vermögen vorweisen können und Studierende über 24 ca. 11 200 Euro. Übersteigt jedoch die monatliche Miete einen Betrag von 300 Euro erhöht sich diese Pflichtvorgabe (OeAD, Agency for Education and Internationalisation 2023). So muss Maria jährlich ein Vermögen von 12 000 Euro vorweisen, was zu der Bezahlung der doppelten Studiengebühren für internationale Studierende pro Semester eine zusätzliche enorme finanzielle Belastung darstellt. Daher ist es für Maria ein großes Anliegen, eine Anstellung an der Universität zu erhalten, da dadurch nicht nur die Studiengebühren erlassen werden, sondern der Verdienst von den 12 000 Euro abgezogen werden würde. Da im österreichischen Bildungssektor außerdem ein Fachkräftemangel herrscht, wäre es ihr gesetzlich einfacher möglich, in diesem Bereich tätig zu sein. Diese Lebenslage von nicht-EU Studierenden ist jedoch den Lehrenden und sogar ihrer Institutsleitung unbekannt, da Maria ihnen selbst davon im Bewerbungsprozess berichten musste. Dennoch führte dies bei ihr zu keiner Anstellung, sondern im Gegenteil, sie wurde mit Rassismus im Bewerbungsverfahren konfrontiert (Maria_part2, S. 20, Z. 999 ff.) (siehe Kapitel 5.4.1.2.).

Zu genügend zeitlichen Ressourcen und damit einhergehende geforderter Flexibilität sowie dem Wissen über universitäre Abläufe kommen so also zudem ausreichend finanzielle Ressourcen hinzu, um ein Studium in Mindeststudienzeit absolvieren zu können bzw. sich ansonsten die Studiengebühren leisten zu können. Dies erscheint notwendig zu sein, um die unausgesprochenen Voraussetzungen der Universität Wien erfüllen zu können. Denn so wie der Studienablauf momentan konzipiert ist, werden Vollzeit-Studierende mit genügend finanziellen Ressourcen und der Vertrautheit mit universitären Strukturen begünstigt. Im Kontrast dazu werden die Minoritäten-Studentinnen mit limitierten Kapazitäten bei Nichteinhaltung des ‚empfohlenen‘ Studienablaufs zusätzlich benachteiligt, da ein Kaskaden-Effekt ausgelöst wird, der alle genannten Punkte miteinander in Verbindung setzt: Erschwerte Startbedingungen wegen aufwändigem Zurechtfinden in den universitären Abläufen und komplizierte Planung des individuellen Studienpfads sowie nicht präsente Anlaufstellen und ungeeignete Maßnahmen für Minoritäten an Hochschulen; Anmeldesystem für Lehrveranstaltungen gleicht einem Glückspiel, indem persönliche Dringlichkeiten keine Berücksichtigung finden; nicht wahrgenommene Zuteilungen in Lehrveranstaltungen führen zu Wartezeiten; Wartezeiten führen zu Verlängerung des Studiums; diese führt zu finanziellen Zusatzbelastungen; was zu Mehrarbeit und längeren Studium wiederum führt. Jedoch stellen der Aufbau und der Zugang zur Universität nicht die einzigen Herausforderungen für Minoritäten-Aufsteigerinnen dar. Im alltäglichen Bestreiten des Studiums zeigen sich weitere unausgesprochene Voraussetzungen von der Universität an ihre Studierenden, von denen die Minoritäten-Studierenden erst durch das Studium erfahren haben.

5.2.2. Alltag an der Universität

Was sich bei allen Interviewpartnerinnen in ihrer Bewältigung des Studienalltags zeigt, ist, dass bei der Konzipierung der von ihnen erlebten Lehrveranstaltungen sowie Prüfungen keine Berücksichtigung von unterschiedlichen Ausgangsbedingungen der Studierenden stattfindet. Maria beschreibt ihre Erfahrungen mit Vorlesungen wie folgt:

„this structure is making an assumption that as a learner like if you think of all the people all the students and then there is the one professor and maybe a tutor, person (1) it's still making an assumption (1) ..., that you as a learner and I as a learner (1) ..., we're taking the same notes, we're at the same space, that's somehow (1) your learning experience is the same as my learning experience, and it's the same as all the people at the Vorlesung and we're taking an exam (1) we're gonna take an exam or three exams (2) and it's somehow going to be equal, there was no sense of like ther-there was no consideration (of the) power dynamics that're in play“ (Maria_part2, S. 11, Z. 549 – 556)

Unter diesen Machtdynamiken verstehen die Minoritäten-Aufsteigerinnen unter anderem die Hegemonien zwischen Lehrenden – als Repräsentant*innen der Universität – und den Studierenden. Denn während die Freiheit der Lehre an der Universität vor allem die Lehrpersonen schützt, kann eben genau diese zum Leid der Studierenden werden. So erzählen die Interviewpartnerinnen von einem breiten Spektrum an nicht sichtbaren Hürden, die ihnen die Teilnahme innerhalb der Lehrveranstaltungen sowie die Bewältigung der Lehrinhalte erschwert, was unter der Konstruktion des Unterkodes *„Lehrpersonen konstruieren Möglichkeiten zur Teilhabe“* gefasst wurde.

Die Analyse zeigt, dass das Erleben der Lehrveranstaltung für die Minoritäten-Aufsteigerinnen unter anderem durch ein einseitiges Machtgefälle zwischen Vortragende und Studierende geprägt sei. Sowohl Nikolina als auch Maria erzählen davon, wie sich das in der Haltung ihrer Lehrenden gegenüber den Studierenden zeige.

„dass er [Lehrperson] sich so sicha war seiner selbst ahm: dass er einfach, sich gedacht egal ob ich jetzt am Sofa sitze oda dort also es geht darum dass ich was erzähle und das=is wichtig“ (Nikolina, S. 17, Z. 833 - 835)

„there was an assumption that like you learners, I'm the professor you're the students, this is the way I'm presenting it, and this is the right way and there the only the only way that you can proof (1) that you know what's happening is through a exam (1) that is written, in a style (1) in a system (2) that we're in“ (Maria_part2, S. 11, Z. 561 - 564)

Basierend auf den Erfahrungen werde ein Lehrraum konstruiert, indem sich zeige, dass das vorgetragene Wissen als unhinterfragbare Tatsache dargelegt werde, das in einem Format von den Studierenden aufgenommen und reproduziert werden solle, welches den Lehrpersonen als adäquat erscheine. Außerdem bestimme die Lehrperson das Gesprächssetting während der Lehrveranstaltung danach, wann wem wie lange zugehört werde. Dass dies nicht neutral und chancengleich ablaufe, zeigt sich für die Minoritäten-Studentinnen deutlich. Nikolina stellt dies vor allem entlang der Sprechweise fest, wie folgende Erzählung zeigt:

„wie ernsthaft sich Professorinnen und Professoren auf Diskussionen einlassen wenn du so oder so sprichst das merk ich auch, wenn du so extrem schüchtern bist und=und stotterst und so dann kriegst irgendwie eine, komplett andere Antwort als wenn, du: total selbstbewusst irgendwie nicht mal ne Frage stellst sondern (1) der Meinung bist du kannst da jetzt einfach deine Thesen erzählen weil die so spannend sind, dieses dieser Unterschied Professoren haben da drauf ein obwohl ich das ich verstehe nicht also=es ist komplett, uninteressant was diese Person zu sagen hat aber wenn **sie, sich selbstbewusst präsentiert und, fließend Deutsch spricht und Hochdeutsch und super schön dann wird die einfach, da halt so anders wahrgenommen das=es ist okay ((wird leiser)) (2) man kann sich halt mehr erlauben** auch, glaub ich“ (S. 21 – 22, Z. 1082 – 1090, Hervorhebung durch Autorin)

Auch Janka erzählt davon, welchen Stress für sie Wortmeldungen in der Lehrveranstaltung auslösen.

„Mhm also ich glaube es ist ab- wirklich abhängig von Professoren ja:, ahm:, aber für mich war das immer so halt Stress ahm oder halt bissl Herausforderung (2) jemanden was zu erklären so dass man verstanden wird ja: also, ((atmet tief durch)) ahm also über Zoom und so das ist immer so eine Herausforderung ja so genau zu sagen was man will und=und die sich die Zeit dafür nehmen ja, genau (3) also ich=ich weiß es nicht also ich hab nicht so den Eindruck gehabt dass das immer so so viel Raum dafür gibt,“ (S. 22, Z. 982 - 986)

Beide sprechen von „Raum“ zum Sprechen „geben“ sowie „nehmen“. Die Analyse zeigt auf, dass vor allem die Sprechweise für die Minoritäten-Studentinnen ausschlaggebend für die Teilhabe an der Universität ist und durch den Unterkode „*Sprache als Distinktionsmittel*“ in der Interpretation des Alltags von den Minoritäten-Aufsteigerinnen aufgegriffen wird. Vor allem jene Studierenden, die die erwartete Sprechweise aufweisen, haben in ihren Augen das Selbstbewusstsein das Wort frei für sich zu ergreifen sowie hören ihnen die Lehrpersonen bereitwillig zu. Währenddessen erzählt Janka mit Nicht-Erstsprache Deutsch von ihrem Gefühl nicht die „Zeit“ zu bekommen, um sich so auszudrücken, damit sich auch „verstanden“ wird von den Anwesenden in der Lehrveranstaltung. Damit wird deutlich, dass es nicht nur darum geht „fließend Deutsch“ zu sprechen, denn das beherrscht Janka, sondern auch akzentfreies „Hochdeutsch“ zu sprechen, worauf Nikolina verweist, damit Lehrpersonen den Studierenden aktiv zuhören. Außerdem führt Nikolina an einer anderen Stelle weiter aus:

„man merkt das einfach wie andere, behandelt werden, ((wird leiser)) oder auch, interessanterweise auch, mhm: Kärntner ((lacht kurz)) die dann in der Vorlesung sitzen und ihr ahm: halt im Dialekt reden die werden von den anderen als, irgendwie dümmer oder, als Bauern oder so gesehen, dieses Vorurteil das=es ist total stark also, die Art und Weise wie du sprichst das=es ist wirklich wichtig, hmm, dafür wie du wahrgenommen wirst von anderen und wie sehr sie dich respektieren, das sind so viele Vorurteile“ (S. 20, Z. 1026 – 1031)

Mit den „anderen“ sind hier nicht nur die Lehrpersonen, sondern auch die Mitstudierenden gemeint. Denn für Nikolina führt die Art zu sprechen nicht nur dazu, ob Lehrpersonen einem*r Student*in ernsthaft zuhören, sondern diese wird ebenfalls von den Mitstudierenden als Distinktionsmittel herangezogen, nachdem sie Kontaktaustausch und Freundschaften an der Universität selektieren, wie Nikolina im Folgenden verdeutlicht:

„ich merk einfach dass ahm, viele Menschn die: die:ebn keine Ahnung irgendwo anders her aus Österreich sind oda aus andern Ländern sind und dann wo man das an der Sprache merkt die sind halt entweder alleine oda unter sich und, nicht vermisch mit den Leutn die: in Wien aufgewachsn sind oda mit den Deutschn die Deutschn bleibn irgendwie auch unter sich es=is irgendwie es bildn sich so Grüppchen, und manchn Grupp (2) keine Ahnung d-da sind solche Leute au- scheinbar nicht erwünscht weil niemand spricht sie an, und ich wurde halt angesprochn zum Beispiel nachdem ich irgendwas gesagt hab in der Vorlesung und wurde irgendwie in die Gruppe aufgenommn“ (S. 21, Z. 1074 – 1080)

Dass sie in eine „Gruppe aufgenommen“ wurde, führt Nikolina auf ihre Bestrebungen zurück selbst „Hochdeutsch“ zu sprechen, wie sie an anderen Stellen im Interview anführt. Dies sei bei ihr so weit fortgeschritten, dass sie andere sogar für eine „Deutsche“ halten (vgl. S. 20, ab Z. 1006). Daran zeigt sich, dass die Sprechweise als symbolische Grenzziehung im Feld der Universität in Erscheinung tritt, wonach Ähnlichkeiten oder Unterschiede zu sich selbst festgestellt werden. Gleichzeitig kristallisiert sich für die Minoritäten-Studentinnen dadurch eine dominante Sprechweise in der Universität heraus, die ihnen deutlich macht, wem aufgrund der Sprechweise Aufmerksamkeit zukommt und aktiv zugehört wird und wem nicht. Bereits Spivak (2013 (1988)) stellt fest, dass neben dem Sprechen können vor allem das Gehör finden, also die Kontextabhängigkeit und die darin eingebetteten hegemonialen Machtverhältnisse, ausschlaggebend sind. Wie bei den „subaltern“ von Spivak (ebd.) – worauf sie sich auf kolonialisierte Personengruppen, v.a. Frauen* bezieht – zeigt sich auch für Minoritäten-Aufsteigerinnen, dass Gender eine zentrale Rolle dabei spielt, ob ihnen zugehört wird, etwas was besonders bei migrantischen Frauen* und Frauen* of Colour nochmal verstärkt wird. Dazu stimmen die Erfahrungen von Nikolina und ihrer Freundinnen überein:

„ich merk das halt oft dass ganz viele Leute ahm: zu schüchtern sind um was zu sogn aba spannende Gedankn ha:bn, zu nem Thema also dass wird mir auch von meinen Freundinnen auch erzählt, dass vor allem Frauen* weil die Männer* redn oft sehr viel ((lachend)) ahm und die Fraun komm'n kaum zu Wort es passiert ja auch oft dass, dann auf einmal so ne Art Dialog zwisch'n Professor und Student entsteht und die=die andern sind nicht Teil davon, irgendwie sowas fällt mir auf das=is nervich“ (S. 18 – 19, Z. 926 – 931)

Was sich somit zeigt, ist, dass eine bestimmte Art zu Sprechen in der Universität Wien dominiert, die den Ausschluss von Personen, die davon abweichen, bedingt. Denn wie anhand der Erfahrungen der Minoritäten-Aufsteigerinnen aufgezeigt wurde, reicht es nicht aus, Deutsch fließend zu beherrschen, sondern ein akzentfreies und dialektfreies „Hochdeutsch“ wird von den Lehrpersonen und den Mitstudierenden als die ernstzunehmende Sprechweise angesehen. Daraus folgt die Analyse, dass die Art zu Reden die Teilhabechancen in den Lehrveranstaltungen und damit auch an der Universität Wien beeinflusst. Die von der dominanten Sprechweise abweichenden Personen wird weniger Raum zum Sprechen gegeben, wie Jankas Fall zeigt. Vor allem für weiblich gelesenen Personen und noch einmal intensiver für migrantisch markierte Frauen* und Frauen of Colour, ist dieser Umstand, sprechen können und gehört zu werden in Räumen wie der Universität reduziert. Der Interpretation folgend stellt die Universität Wien in den Erfahrungen der Minoritäten-Aufsteigerinnen einen Raum dar, wo weiße, autochthone Hochdeutsch-sprechende Männer* aus privilegiertem Elternhaus am ehesten sprechen

können und zugehört wird. Die Schlussfolgerung daraus ist, dass sich auch trotz Anpassung die Minoritäten-Aufsteigerinnen nie als vollständiges Teil der universitären Räume fühlen, da sie nicht als vollwertiges Mitglied zur Dominanzgesellschaft angesehen werden und gewisse symbolische Grenzen immer aufrecht erhalten bleiben. Dieses Gefühl von Nicht-Zugehörigkeit formuliert Nikolina folgenderweise:

„das ich ein bisschn das Gefühl hatte, ahm: ich bin jetzt nich so Teil dieses Ganzn wie andere: es war nich so ganz selbstverständlich für mich aba ich, weiß nich o-womit das zu tun hat ahm: es war halt auch einfach eine neue Umgebung eine unbekannte Umgebung“ (S. 13, Z. 663 – 666)

Was sich jedoch in den Interviews gezeigt hat, ist, dass eine Anpassung an die „unbekannte Umgebung“ mit ihrer dominanten Sprechweise eher den Minoritäten-Studierenden in zweiter Migrationsgeneration möglich ist, da sie selbst das österreichische Schulsystem durchliefen. Aziza identifizierte für sich bereits im Gymnasium eine dominante Art des Sprechens und eignete sich diese „*Bildungssprache*“ (S. 17, Z. 831 ff.) an. Für Nikolina ist der Unterschied im Sprechen erst in der Universität deutlich geworden. Aber auch sie passte sich diesem Sprachstil an, weil sie, wie sie sagt, dadurch „*in Kontakt mit andern Menschn die an der Uni warn oda sind und so [kommt] (2) ... Bildung e-eröffnet einem halt echt viele Türn*“ (S. 19, Z. 975 – 976). Erneut zeigt sich hier, dass durch die Anpassung an die kontextuellen Normen der Zugang und Kontakt zu studierten Personen oder noch Studierenden aufgebaut wird und Vorteile für die Teilnehmerinnen damit eintreten. Jedoch ist die Anpassung in diesem Ausmaß den Minoritäten-Aufsteigerinnen in erster Migrationsgeneration nicht möglich, wie es Janka im folgenden Zitat verdeutlicht.

„diesn Gespür fehlt mir ja weil wenn ich was auf Polnisch sage obwohl ich schon ur lange hier leb dann=dann hab ich so d=da=das Gespür ist das jetzt richtig gewesen ((fragend)) od-also halt wie das klingt, oder wie das ankommt ja und bei Fremdsprachn is es noch immer so du weißt was du sogn solltest oder darfst ja aber so dieses Gespür wie es ankommt bei Leutn also diese Feinheitn das- ich glaube das is sehr schwierig zu=zu- i mein erlernen“ (S. 7, Z. 302 – 306)

Dadurch zeigt sich, dass es für Personen mit Nicht-Erstsprache Deutsch und die keine österreichische Schule mit Maturaabschluss absolvierten, schwierig ist, Symboliken und auch Gesprächsnormen, die vor allem im höheren Bildungskontext vorherrschen, zu erkennen und zu erlernen. Dies wird nicht nur durch die Migrationsgeschichte, sondern auch durch die soziale Herkunft bedingt (Loveday 2016). Denn neben dem Erlernen einer ganz neuen Sprache, müssen sich die Minoritäten-Aufsteigerinnen in erster Migrationsgeneration auch milieuspezifische Gesprächsnormen aneignen, obwohl sie diese ggf. in ihrer eigenen Erstsprache gar nicht beherrschen. Dennoch wird dieses Niveau an Kommunikationsregeln von ihnen genauso erwartet, wie von den autochthonen Studierenden, wie Maria erzählt:

„whereas with me, I could do things in English but I'm expected also there the expectation that I also know, the the social rules and conduct the German speaking class room“ (S. 14, 708 – 709)

Bei Maria zeigt sich, wie sie selbst sagt, dass sie das „*privilege of still having the other language*“ (S. 14, Z. 698 – 699) hat, dennoch muss sie die Gesprächs- und Verhaltensnormen eines deutschsprachigen Lehrraumes an der Universität kennen. Um ihre eigenen Bedürfnisse als Studierende mit Nicht-Erstsprache Deutsch in der Lehrveranstaltung sichtbar zu machen, musste sie konkrete Bitten an die Lehrpersonen stellen, wie beispielsweise die Abhaltung der schriftlichen Prüfung auf Englisch (S. 14, ab Z. 684) oder die Gesprächsteilnahme auf Englisch, während die anderen in der Diskussion Deutsch sprechen (ebd., ab Z. 693). Dass ihr dies möglich war, führt sie darauf zurück, dass sie als „*entitled American Student*“ (ebd., Z. 691 ff.) zumindest einer der dominanten Wissenschaftssprachen auf Erstsprachenniveau beherrscht, um so deutlich Forderungen stellen zu können. Gleichzeitig verweist Maria auf andere internationale Studienkolleg*innen mit weder Deutsch noch Englisch als Erstsprache, die bereits Mühe dabei haben, das Studium in einer Fremdsprache zu bestreiten, geschweige denn in zwei. Dennoch wird auch Englisch in vielen Studiengängen auf Fachniveau selbstverständlich von den Lehrpersonen vorausgesetzt, was sich unter anderem in der unhinterfragten und vorab unangekündigten Vergabe von englischer Pflichtlektüre zeigt. Vor welchen Herausforderungen dies vor allem Minoritäten-Studierenden mit Nicht-Erstsprache Deutsch oder Englisch stellen kann, macht Janka im folgenden Erlebnis deutlich.

„ich hab mir dann damals bei [Name einer Lehrveranstaltung] hab ich ahm, bis auf einen Text warn sie alle auf Englisch und ich hab mir dacht he, so ein Hund also halt so- ehm das ist echt nicht in Ordnung ja wenn das nicht deutlich beschriebn wird dass die Texte weil wir musstn die Texte lesn zusammenfassn präsentieren das is eine Herausforderung ja und es ist gibt sicher nicht viel-ehm einige Leute die nicht so: englische Sprache ehehm i meine ich glaube sogar wenn du in gut Englisch bist sind diese Fachtexte einfach ehehm: schwierig zu lesn ja oder herausfordernda und ich hab mir dann gedacht das is echt gemein ja weil ehm mhm weil wenn du dich da anmeldest ja und dann nicht so gut Englisch kannst dann bist du aufgeschmissn ja dann kannst du noch dich damit herumschlagen ... , i glaub dass die Studierendn einfach die Wahl also dass das wirklich gut beschriebn“ (Janka, S. 21, Z. 932 – 944)

Dieses Vor-gemachte-Tatsachen-Stellen, ohne die Möglichkeit, eine vorab-informierte Entscheidung bei der Auswahl der Lehrveranstaltungen treffen zu können, wird von Janka als zutiefst ungerecht empfunden. Die fehlende Beschreibung bei den Lehrveranstaltungen sind somit ein Hinweis darauf, dass sprachliche Fachkenntnisse sowohl im Deutschen als auch auf Englisch unausgesprochen vorausgesetzt werden und es in der Erwartungshaltung der Lehrenden gegenüber ihren Studierenden keine Schwierigkeiten darstellen sollte, die Texte nicht nur zu lesen und zu verstehen, sondern auch auf demselben fachlichen Niveau zu präsentieren. Eine schlechtere Benotung aufgrund von zu schlecht empfundenen Sprachkenntnissen ist in weiterer Folge für Janka als Minoritäten-Studentin mit Nicht-Erstsprache Deutsch oder Englisch ein weiterer Stressfaktor. Offizielle Richtlinien, inwieweit Sprachkenntnisse in die Benotung einzufließen, sind ihr nicht bekannt. Mehrmals führt sie im Interview an, dass sie herausfinden müsse „*wie streng das an der Uni Wien*“ (S. 6, Z. 267) sei. Denn wenn die Lehrenden bei den Leistungsmodalitäten nicht anführen, inwieweit sprachliche Fehler in die Beurteilung miteinfließen, müsse es nach ihrem Verständnis offizielle Bestimmungen dazu geben. Janka erwarte sich außerdem eine Positionierung von der Universität Wien dazu, weil es neben ihr noch zahlreiche weitere internationale Studierende gäbe, „*die wo ich behauptn oder sogn würde sich, noch a bissl*“

weniger als ich Deutsch habn können oder nicht so erfahrn sind im Umgang und sie kommen auch irgendwie durch“ (S. 8 – 9, Z. 374 – 376). Aufgrund dieser Umstände müsse es in der Vorstellung von Janka offizielle Richtlinien dafür geben, wie mit Mehrsprachigkeit in den Leistungskontrollen und im Unterricht umgegangen werden soll. Sie glaubt, es liege an ihrer nicht ausreichenden Recherche, dass sie noch nicht darauf gestoßen sei. Dass es sich bei Beherrschung von Deutsch und Englisch auf Fachniveau jedoch um eine weitere unausgesprochene Voraussetzung der Universität Wien an ihre Studierende handelt, daran denkt Janka nicht, weil für sie der Bedarf von Richtlinien für den Umgang von Mehrsprachigkeit in der Lehre zu offensichtlich ist.

Neben des Sprechens der wissenschaftlichen Sprache, wird vor allem die Fähigkeit des Schreibens von wissenschaftlichen Texten, sowohl auf Deutsch als auch auf Englisch, vorausgesetzt. Während Aziza bei sich selbst, aufgrund ihrer frühen ausgeprägten sprachlichen Schulbildung, keine Problematik in der Entwicklung eines „*akademischn Schreibsstils*“ (S. 17, Z. 842) feststellen kann, bemerkt sie jedoch, dass andere Studierende Schwierigkeiten damit haben. Dies ist für Aziza jedoch gravierender im Studium, als Probleme beim Sprechen der „*Bildungssprache*“, denn „*unta Umständn, [könne man*] in eina Universitätslaufbahn gut durchkommn ohne dass=das wichtig is so oft, redet man nicht*“ (S. 17, Z. 844 – 845). Schriftliche Abgaben sind hingegen im Studium durchgehend abzuliefern sowie hängt davon der gesamte Studienabschluss ab. Erneut stellt dies Janka als Minoritäten-Studentin mit Nicht-Erstsprache Deutsch vor einer Herausforderung. Es fehle ihr der „*Fluss beim Schreiben weil [sie] einfach nie gelernt [hat] auf Deutsch Sachn zu verfassn*“ (S. 6, Z. 252 – 253), wie es sonst in der Schulbildung erfolge. Ihre Lösung hierzu ist der Einsatz eines Diktiergerätes, wie sie erzählt:

„also ich weiß halt dass ich viel besser rede und ich nehme mir manchmal so Sachn auf ein Diktiergerät ja weil wenn ich was Ding dann erzähl ich mir einfach die Sachn dann, verschriftliche ich sie weil wenn ich da am Computer sitz und ich irgendwelche mich stresst das einfach sehr dieses irgendwelche zusammenhängende Sätze zu ehm Ding“ (S. 6, Z. 254 – 257)

In Kombination mit der Unwissenheit, wie „streng“ sprachliche Fähigkeiten beurteilt werden, stellen schriftliche Abgaben eine große Stresssituation für Janka dar, die zu den bereits limitierten Kapazitäten aufgrund von Erziehung und Erwerbsarbeit hinzukommt. Aber nicht nur das Verfassen akademischer Texte in einer Fremdsprache stellt die Minoritäten-Aufsteigerinnen vor eine Herausforderung, sondern der wissenschaftliche Stil selbst ist schwierig zu erlernen. Maria stellte in ihrem Bachelorstudiengang in den USA schnell fest, dass nicht alle dieselben Problematiken beim Verfassen von schriftlichen Abgaben hatten wie sie. So erzählt sie von einer Situation, in der ihr dieser Unterschied zu ihren Studienkolleg*innen besonders bewusst geworden ist:

„I'll never forget (1) hearing my frie:nds my classmates paper (2) and I remember thinking wo:w (1) that sounds amazing (1) how did you write like that, I I'm thinking the same thing but I don't know how to say it in paper, and I'll never forget this part (1) she is like yeah and I also showed it to my my dad my dad is a professor at, my dad is a professor and he told me that if he had to grade me as a student this would be an A like an Eins paper (1) and I was like I hid my paper in shame and I was like I'm not having her reading my paper“ (part1, S. 18, Z. 912 – 918)

Maria weiß zwar heute, dass es sich beim akademischen Schreibstill um Kompetenzen handeln, die erlernt werden können. Jedoch am Anfang ihres Studiums lösten ihre Schwierigkeiten damit bei ihr solch

eine Scham aus, dass sie nicht nur Texte vor Mitstudierenden versteckte, sondern auch Abgaben bei Lehrenden hinauszögerte. Diese Scham wurde noch einmal verstärkt durch die Feedbackkultur, die sie in ihrem Studium erstmals erlebte. Hierzu erzählt Maria:

„when I would get the feedback from the professors I thought it was I was a bad writer I was like oh this=is, I got a whole page of bad things, but it wasn't true it just meant, it's just feedback but I wasn't used to it“ (part1, S. 18, Z. 889 – 891)

Der letzte Verweis darauf, nicht an diese Art von Feedback gewöhnt zu sein, verdeutlicht den Umstand, dass ebenfalls konstruktives Feedback zu geben, aber auch anzunehmen, gelernt sein muss. Vor allem Kinder mit benachteiligten Ausgangslagen sind es nicht gewohnt, konstruktives Feedback zu erhalten (El-Mafaalani 2020), wie sich auch in der Jugendzeit von Maria gezeigt hat. Sowohl von der Schule als auch von ihrem Vater war sie es gewohnt, mit Vorwürfen konfrontiert zu werden, anstatt zu erfahren, was sie wie verbessern könnte. Dies kann dann dazu führen, dass spätere geäußerte Kritik oder Feedback auch als Vorwurf interpretiert werden, die in Folge an den eigenen Fähigkeiten zweifeln lassen. Maria verdeutlicht diesen Umstand durch einen weiteren Vorfall mit einer Lehrperson. Aus Scham gab sie eine Text verspätet ab und aus Angst vor einer schlechten Note sowie nach langem Überlegen nannte sie der Lehrperson den wahren Grund dafür. Daraufhin stellte diese ihr die folgende Frage: „*why are you at the University*“ (S. 19, Z. 953). Diese Frage, die sie aus heutiger Perspektive als Motivationsversuch interpretiert, führte bei ihr damals zu einer Panikreaktion. Die erlebte Scham, nicht so gut wie ihre privilegierten Studienkolleg*inne zu sein, das negative Feedback zu ihren schriftlichen Abgaben und darüber hinaus diese vermutlich gut gemeinte Reflexionsfrage, befeuerte ihre Selbstzweifel so sehr, dass sie ihre Daseinsberechtigung an der Universität von der Dominanzgruppe in Frage gestellt sah, als habe eine Person wie sie hier nichts zu suchen.

Wie aufgezeigt wurde, erzeugen die unausgesprochenen Maßstäbe der Universität ein defizitorientiertes Selbstbild bei den Minoritäten-Aufsteigerinnen im Vergleich zu jenen Studierenden, die anscheinend problemlos diese Maßstäbe erfüllen können. Dazu zählen die als adäquat empfundene Art des Sprechens und Auftretens, das selbstbewusste Stellen von Fragen oder die reibungslose Bewältigung von schriftlichen Leistungskontrollen. In all diesen Bereichen werden Minoritäten-Aufsteigerinnen symbolische Grenzen aufgezeigt, wie sehr sie von den selbstverständlichen Erwartungen abweichen. Gleichzeitig müssen sie selbst Wege finden, wie sie diese unausgesprochenen, aber deutlich spürbaren Voraussetzungen dennoch erfüllen, zumindest in einem Ausmaß, dass sie die Lehrveranstaltungen positiv abschließen können. Trotz des eigenen Studienfortschritts und dem damit einhergehenden Beweis des verdienten Platzes an der Universität, bleibt gleichzeitig das Gefühl der Nicht-Zugehörigkeit aufgrund des konstruierten defizitären Selbstbildes bestehen. Diesen „innerer Zwiespalt“ beschreibt Nikolina wie folgt:

„ich wollte Teil davon [den Lehrräumen] sein und ich hatte auch das Gefühl natürlich gehör ich hierher das war so ein bisschn so Spaltung im Kopf, doch du gehörst hierher nein du gehörst hier nicht her“ (S. 13 – 14, Z. 668 – 669)

Dieser ständiger Aushandlungsprozess, Zugehörigkeit erreichen zu wollen und gleichzeitig mit dem Gefühl der Nicht-Zugehörigkeit konfrontiert zu sein, wird zusätzlich durch die nächste unausgesprochene Erwartungshaltung der Universität an ihre Studierenden verstärkt, und zwar dass

sie sich sowohl im Lehrkörper als auch in den Lehrinhalten repräsentiert sehen. Hinsichtlich des Lehrkörpers zeigen sich unterschiedliche Auffassungen je nach Migrationsgeneration, wie divers, bzw. dementsprechend wie ähnlich, die Lehrenden von den Minoritäten-Studentinnen angesehen werden. Daraus wurde der Unterkode „*Rolle von Repräsentation im Studium*“, da verschiedene Auffassungen dazu den Alltag der Minoritäten-Studentinnen unterschiedlich prägen. Aziza erzählt über ihren ersten Eindruck von der Universität Wien im Vergleich zu ihren Erfahrungen in einem Wiener Gymnasium:

„ich kann mich erinnern so, ein (1) bleibenda Eindruck von den Anfängen an der Uni war (2) dass, die Leute also sowohl die Lehrenden als auch die Studierenden aus den unterschiedlichsten Orten, kommen, ich fand das, sehr erfrischend, weil an meiner Schule bin ich halt immer extrem, rausgestochen hatte ich das Gefühl das habe ich eh anfangs schon erwähnt da war der migrantische Anteil nicht sehr hoch ich bin im (Bezirk) auf eine AHS gegangen, ja, mit steigender Schulstufe ist da der Migrationsanteil proportional runter gegangen ahm:, und an der Uni war ich halt überhaupt nicht mehr exotisch“ (S. 15, Z. 729 – 735)

Dadurch wird deutlich, dass Aziza bereits im Bildungsaufstieg erkennt, dass ihr ähnliche Personen seltener vertreten sind und sie eine Ausnahme darstellt. Ihr Vergleichshorizont zur Universität Wien bildet das Gymnasium ab, welches viel kleinteiliger aufgestellt ist und nicht so viele Personen wie die Universität Wien erreicht. Mit einem Anteil von 30 Prozent an internationalen Studierenden (Universität Wien 2023) scheint an der Universität Wien eine diverse Studierendenpopulation vertreten zu sein. Auch gibt die Universität Wien an, dass „über 70 Prozent aller neuberufenen Professor*innen“ (ebd.) aus einem internationalen Umfeld kommen. Wie hoch hier der Anteil aus dem „globalen Süden“ stammt oder wie viele Schwarze Personen oder Personen of Colour darunter fallen wird seitens der Universität Wien nicht bekannt gemacht, weder bei den Lehrstellen noch bei den Studierendenzahlen. Es verweisen sowohl die Aussage von Aziza als auch die Zahlen der Universität Wien auf eine heterogene Zusammensetzung der Personen an der Universität, wie *divers* sie jedoch tatsächlich aufgestellt ist, ist nicht zu eruieren. Während für Aziza der Migrationsanteil höher vertreten ist an der Universität als in ihrem Gymnasium, berichtet Maria hingegen von einer Unterrepräsentation von Lehrenden of Colour:

„also the type of people that are presenting the way that they're presenting it, (1) ahm:, mostly white professors and even the even the tutors I thought it was funny I'm like oh wow even the tutors are white, there w- and i-if you would've mentioned that it would be like oooh ((entsetzt)) (1) now it's better (1) but then it wasn't (1)“ (part2, S. 12, Z. 585 – 589)

Die Verbesserung bezieht sich laut der Interpretation auf die Möglichkeit diese strukturelle Unterrepräsentation von Menschen of Colour im Lehrwesen ansprechen zu können, ohne mit sofortigem Entsetzen konfrontiert zu werden. Maria erzählt davon, dass es am Beginn ihres Studiums nicht einmal möglich war mit den wenigen Lehrpersonen of Colour über Rassismus reden zu können, weil sie an der Universität Wien dazu „sozialisiert“ wurden nicht darüber zu sprechen, wie folgendes Zitat verdeutlicht:

"he's the only professor what I've seen with Universität Professur blablabla, who is not (1) white and I would actually even go to say European like, up from, Europe whatever Europe is or of the EU, (1) who is not white, (1) and I I was like wow I remember be like but I (2) but by then by the time I had classes with him, I was already socialized not to talk to him about that“ (part2, S. 14, Z. 713 – 716)

Außerdem zeigte sich für Maria in Bewerbungsprozessen an der Universität Wien für verschiedenen Stellen ein nach wie vor dominierendes Bild von weißen, privilegierten Menschen in den Lehr- und Wissenschaftspositionen. Einen Eindruck im Bewerbungsgespräch beschreibt sie mit „*I saw the teams, I'm, I mean it's a big department, but I was like men if this is your guys's idea of diversity u:h (1) nznznznznz ((dabei schüttelt sie leicht den Kopf))*“ (part2, S. 22, Z. 1132 – 1133). Dabei handelt es sich für Maria nicht um einen Einzelfall. Für sie zeigen sich diskriminierende Anstellungspraktiken vor allem darin, dass Lehrende jenes studentische Personal bevorzugen, welches ihnen ähnlicher im Phänotyp und im sozialen Hintergrund sei. Maria berichtet von einem Bewerbungsgespräch, das zeitnah zum Interview stattfand, wo ihr dies anhand der Rückmeldung, dass die Stellenvergebenden nicht wissen, was sie mit ihr anfangen sollen, deutlich gemacht wurde. Denn sie sei einerseits überqualifiziert und demnach bestehe die Sorge, die angebotene Stundenzahl könne ihr zu gering sein. Andererseits wird ihr im Bewerbungsgespräch gleichzeitig mitgeteilt, da sie so vielseitig aktiv sei, ob ihr das mit der zusätzlichen Anstellung nicht zu viel werden würde (part_2, S. 21, ab Z. 1056). Dieses Absprechen der eigenen Fähigkeit zur Selbsteinschätzung seitens der Stellenvergebenden, inwieweit die Stellenausschreibung für ihre Lebenssituation als adäquat empfunden wird, bezeichnet Maria für sich selbst als übergriffig und „*super inappropriate question*“ (S. 21, Z. 1074). Diese Art des widersprüchlichen und grenzüberschreitenden Nachfragens macht für sie deutlich, dass weder eine Sensibilisierung für die Lebensrealitäten von internationalen Studierende mit benachteiligter finanzieller Ausgangslage noch für Studierende of Colour vorherrscht. Denn würde dies Vorliegen, würde kein hegemoniales Absprechen der Entscheidungsfähigkeiten einer Studierenden of Colour von einer weißen stellenvergebenden Person stattfinden. Der Eindruck, dass bei studentischem Personal vor allem den Lehrenden ähnliche Studierende eingestellt werden, bestärkte sich bei Maria ebenfalls bei demselben Bewerbungsgespräch, wo sie einen Blick auf die Bewerber*innenliste werfen konnte und dabei erkannte, dass ihr bekannte Studierende oben stehen, die ins „*model*“ von „*in their 20ies white Austrian or German (1) studies IE or Soziologie or whatever (1) maybe they're acti- maybe they had an internship somewhere*“ (S. 21, Z. 1064 – 1065) reinpassen. Die Bevorzugung von diesem „Modell“ an Studierenden stellt für Maria nicht nur eine Benachteiligung dar, sondern verdeutlicht zudem, wie durch Anstellungspraktiken diskriminierende Strukturen zum Nachteil von Minoritäten-Aufsteigerinnen reproduziert werden, wie folgendes Zitat bestärkt:

„this is what fits the norm (2) if it's something that's slightly different than (1) they're literally in shook and this is coming from people who claim to study, em- no I'm gonna be a bitch they=they profit of you know, studying social inequaltiy and developing theories about but then they're not doing shit they're perpetuating it“ (part2, S. 1090 – 1093)

Bei den anderen beiden Minoritäten-Studentinnen, die phänotypisch zu der weißen Dominanzgesellschaft dazugehören, treten solche Erfahrungen in den Erzählungen nicht in Erscheinung. Wie bereits aufgezeigt, erleben sie vor allem Differenzierungen entlang von sprachlichen Grenzen. Während Nikolina potenzielle Prozesse des Anders-Machens aufgrund von Akzent, Dialekt oder Soziolekt vermeiden möchte, merkt Janka an, dass sie es „*schade*“ fände, dass sie „*nie was auf meine Muttersprache mache alles sind das meine Fremd-also-Sprachen also Deutsch oder Englisch*“ (S. 7, Z. 299 – 300). Dadurch wird auf fehlende Möglichkeiten im Studium verwiesen, außerhalb der duo-lingualen Dominanzsprachen weitere Sprachen einzubringen oder Wissensbestände, verfasst in

den jeweiligen Erstsprachen, heranziehen zu können. Diese Gegebenheit ist ein Verweis auf den „kognitiven Imperialismus“ (Pete 2018) an der Universität Wien, welcher in Folge zur „epistemischen Ignoranz“ (ebd.) führen kann (siehe Kapitel 2.1.), ein Umstand den die Interviewpartnerinnen of Colour ebenfalls in ihren Studiengängen erkennen. So erzählt Maria:

„most of my learning I'm doing outside of the class (1) I'm reading these books on my own, ... and that's what makes me sad because I (1) I know from my ex- from my education the value (1) the education and learning value of having a classroom space to process works like you're talking about postcolonialism decolonial-, that shit is tough to read“ (part2, S. 23, Z. 1192 – 1198)

Neben dem fachspezifischen dominanten Kanon, erlernt Maria das Wissen und die Theorien, die vor allem ihre Lebensrealität als Person of Colour aufgreifen, im Selbststudium, da es nicht gelehrt wird an der Universität. Diese ausgeblendeten Wissensbestände müsse dann von der Minoritäten-Studentin selbst in die universitären Räume hineingebracht werden, in Form von Seminararbeiten, Referaten oder Diskussionsbeteiligung. Dabei berichtet Maria, dass sie dann als Expert*in herhalten müsse, um komplexe Themen den Lehrenden und Mitstudierenden zu erklären. Wenn sie jedoch strukturell ausgeblendete Wissensbestände präsentiere, setze sie sich Situationen der potenziellen Grenzüberschreitungen aus, in denen sie mit rassistischen oder anderen diskriminierenden Aussagen konfrontiert werden könnte (S. 24, Z. 1244 ff.). Diese Herausforderung beschreibt Maria wie folgt:

„the thing is on one hand I want to do the work (1) but at the same time like I wanna be a student too (1) it's re:ally fucking difficult“ (part2, S. 25, Z. 1287 – 1289)

Dieser Umstand verweist darauf, dass marginalisierten Studierenden die „Last der Repräsentation“ (Schwoerer 2018, S. 66) zu teilkommt, wo vor allem weiblich gelesene Personen und/oder BIPOC als Repräsentant*innen einer ganzen Identitätsgruppe herangezogen werden und von ihnen aufgezeigte Wissensbestände nicht nur für sie als Individuum sprechen (ebd.). In dem Moment ist Maria nicht nur mehr Lernenden, sondern es wird von ihr eingefordert zugleich Lehrende zu sein. Diese Doppelrolle ermöglicht ihr zwar auf Lücken in universitären Wissensbeständen zu verweisen, stellt aber wie das Zitat zeigt – „it's re:ally fucking difficult“ – gleichzeitig eine Last für die Minoritäten-Studentin dar. Dass diese Doppelrolle ihr von außen aufgedrängt wird, bestärkt eine weitere Stelle im Interview mit ihr:

„it makes me mad to have to say all of this stuff ... if I had to explain this to people at the Uni and I do a lot (2) it also makes me mad because I feel like I'm supposed to be a student (1) I'm not an expert on Palastine I'm not an expert on so- on=on s- on the construct of social s-settler colonialism ... that's like I'm not an expert on this (2) ah this needs to be the job of the pe- of the people at the Uni, this is why I'm paying money this is why I'm hanging out here“ (part2, S. 24, Z. 1244 – 1251)

Für die Minoritäten-Aufsteigerinnen zeichnet sich die Lehre als hegemoniales Machtgefälle aus, wo die Lehrpersonen vorgeben, was als legitimer Wissensbestand gilt und daher angemessen ist, gelehrt zu werden. Dies stellt dann den Fachkanon dar; davon abweichende Wissensbestände werden marginalisiert. In ihren Erfahrungen im Studium bestimmen Lehrpersonen zudem, inwieweit sich die Studierende in ihre Lehrveranstaltungen einbringen können. In dem einem geschilderten Extremfall

existieren keine Möglichkeiten zur Beteiligung und die Lehrveranstaltung ist auf die Reproduktion der vorgetragenen Inhalte ausgelegt, ohne einer kritischen Auseinandersetzung damit. In dem anderen berichteten Extremfall wird die Minoritäten-Studentin in die Rolle der Lehrenden versetzt, was zwar ermöglicht eigene Themen einbringen zu können, aber bei Präsentationen von Wissensbeständen außerhalb des bekannten Fachkanons die „Last der Repräsentation“ (Schwoerer 2018) mit sich bringt. Dies stellt eine potenzielle Gefahrensituation für die Minoritäten-Aufsteigerinnen dar, in denen sie mit diskriminierenden Aussagen konfrontiert werden können. Voraussetzung an der Lehre teilzunehmen, ist für die Minoritäten-Aufsteigerinnen die Beherrschung der Dominanzsprachen Deutsch und Englisch, sowohl im Reden als auch im Schreiben. Dabei genügt es nicht diese fachlich auf hohem Niveau zu beherrschen, was das Sample daran festmacht, dass sie vor allem aufgrund der Art des Sprechens, ob mit Akzent, im Dialekt oder auf Englisch, während ihres Studiums Inklusion oder Exklusion erleben.

5.2.3. Unsicherheiten über die berufliche Zukunft nach dem Abschluss

Bei den Themen, die sich auf die Zukunft der Minoritäten-Aufsteigerinnen beziehen, zeigt sich zunächst Unsicherheiten und Unschlüssigkeit, welche berufliche Optionen ihnen nach dem Abschluss offenstehen. Dies lässt sich zunächst durch den Unterkode *„Orientierungslosigkeit aufgrund fehlender Berufsideen“* festmachen. Auch Janka, die bereits Vollzeit erwerbstätig ist und im momentanen Beruf verbleiben möchte, stellt deutliche Unterschiede bezüglich Karrieremöglichkeiten durch einen Abschluss an einer Universität im Vergleich zu einer Fachhochschule fest:

"also Uni bildet, keine Berufe also Leute mit Berufn aus sag ich jetzt einmal natürlich in weitere Folge aber, es geht um dieses Wissenschaftliche und Auseinandersetzung mit Thematik, und FH oder so a Kolleg ... das is schon etwas wo du sagst es is halt wie, ich sag einmal **Berufsschule für Akademika** ... mit ein gewissn Jobgarantie und ich glaube dass das sehr wichtig für sehr viele Leute ist ja dass sie dann, ein ein sicheren Beruf danach habn" (Janka, S. 19, Z. 844 – 850, Hervorhebung durch Autorin)

Durch diesen Vergleich zeigt sich im Sample ein gewisses Bild, dass Universität keine konkreten Berufsprofile vorgibt oder danach ausbildet und eine gewisse Offenheit bei den Berufsmöglichkeiten nach dem Abschluss bietet. Das Gegenstück bildet für Janka die Fachhochschule ab, die nicht nur konkrete Berufe mit Praxisorientierung ausbildet, sondern auch oftmals enge Kooperationen mit dem potenziellen Arbeitgeber*innen aufweist, was Absolvent*innen Anhaltspunkte geben kann, wo sie nach ihrem Abschluss beruflich einsteigen können. Das fehle an der Universität Wien, wie Aziza deutlich macht:

"also darüba dass man ebn üba mögliche Berufsfelda oda sowas spricht kommt überhaupt nicht vor im Studium das=is nicht Thema, ahm: im: Curriculum kann man manchmal nachlesn welche Berufsfelda es gibt welche möglichn aba das=sind imma se:hr breit gefasste Sachn wie ja natürlich Berufe im kommunikativn Bereich a:h=na nonaned ja, gut was bedeutet das wo schicke ich meinen CV hin" (Aziza, S. 18, Z. 924 – 928)

Aziza informierte sich eingehend über die Studiengänge vor der Anmeldung, jedoch führten diese schwammigen Formulierungen dazu, dass sie sich nun in einem Studium befindet, welches eine berufliche Richtung vorgibt, die sie für sich selbst nicht vorgestellt hat und auch aus dem Curriculum

vorab nicht herauslesen konnte. Die Universität müsse ihres Erachtens „*realitätsnäher*“ werden. So sei damals der „*primäre Zweck*“ der Universität nicht die Ausbildung von Berufen gewesen, jedoch habe sich diese Anforderung laut Aziza für gegenwärtige Generationen an Hochschulabsolvent*innen verändert (S. 18, Z. 895 ff.):

„die Leute tatsächlich studieren, zu 99 Prozent um danach einen entsprechenden Beruf zu ergreifen, also dass man nicht, Berufsbild vorgibt aber zumindest ein bisschen mehr spezifiziert wo in= in welche Richtung es gehen kann und, es ihm einfach realitätsnäher mit dem Arbeitsmarkt kombinieren, also, weil da werden einfach, Menschen ausgebildet die fachlich vielleicht irrsinnig kompetent sind aber: es fehlt=da die Connection irgendwie die, sinnvoll dann im Arbeitsmarkt unterzubringen“ (Aziza, S. 18, Z. 899 – 904)

Diese fehlenden Perspektiven führen wiederum dazu, dass Ungewissheit über die Zukunft bei den Minoritäten-Aufsteigerinnen entsteht. Sie haben keine konkreten Vorbilder im Umfeld, die ihnen vorleben, wie es beruflich nach dem Abschluss weitergehen kann bzw. was sie mit ihrem Abschluss konkret am Arbeitsmarkt anfangen können. Auch Nikolina und Maria äußern Perspektivenlosigkeit zu ihrem Leben nach dem Studium, wie folgende Zitate zeigen.

„ich hab immer noch keine Ahnung was ich nach meinem Master machen werde“ (Nikolina, S. 7, Z. 338 – 339)

„I don't know what to do with my life (1) I feel like my whole Bachelors was just, trauma:“ (Maria_part1, S. 29, Z. 1484 – 1485)

Es herrschen zwar Ideen vor, wohin es gehen könnte, aber konkrete Ansatzpunkte, wie auch Aziza sagte, wohin der „CV“ hingeschickt werden könnte, fehlen. Für Nikolina würden durch den Abschluss „*halt mehrere berufliche Optionen*“ offenstehen, vor allem zu „*Berufen die [sie] sehr schön*“ fände „*zum Beispiel Journalismus oder im Literaturbetrieb oder generell im Kulturbetrieb in Museen und so*“ (S. 20, 990 – 993). Auch für Maria zeigt sich, „*in order to, get a good job in: Europe or internationally, I needed the Masters degree, not that I needed but it would make it easier*“ (part2, S. 8, Z. 400 – 401). Dies deutet daraufhin, dass für beide der Hochschulabschluss den formalen Zugang zu „guten“ und „sehr schöne“ Berufsfelder ermöglicht. Jedoch ist beiden auch bewusst, dass der Abschluss allein den Zugang in genannten Berufsfelder nicht gewährleistet. Außerdem betrachten die Minoritäten-Aufsteigerinnen die von ihnen angestrebten freischaffenden Branchen, wie Journalismus, Kunst oder Literaturbetrieb als äußerst prekär, wenn keine finanzielle Absicherungen zusätzlich existieren, wie es Personen mit privilegiertem Hintergrund aufweisen. Dies verdeutlicht Maria im folgenden Zitat:

„I wasn't thinking about like a lot because now I'm doing more work in the arts (1) I wasn't even thinking about that because I'm like I can't even think about a career in the arts if my focus is survival, (6) and I wasn't able to actually give myself space to that work until honestly like, nearly ten years after when things become stable,“ (part2, S. 5, Z. 215 – 218)

Finanzielle Stabilität und ein Hochschulabschluss sind jedoch nicht die einzigen Voraussetzungen, um in vielen Branchen überhaupt Zugang zu erhalten, geschweige darin beruflich Fuß fassen zu können. Es werden zusätzlich soziale Kontakte gebraucht, die entweder ‚vererbt‘ wurden oder sich erarbeitet werden konnten. Ob Studierende aus einem privilegierten oder nicht-privilegierten Elternhaus stammen,

ist aus der Perspektive der Minoritäten-Aufsteigerinnen auch zentral für die berufliche Karriere. Dieser Zusammenhang wurde anhand des Unterkodes *„Orientierungslosigkeit aufgrund fehlender Kapitalausstattung“* hervorgebracht. Für Maria ist ihr dies besonders deutlich nach ihrem Bachelorabschluss geworden, als sie sich Privat in einer Notlage befand und Schwierigkeiten bei der Arbeitssuche hatte, während das für ihre Studienkolleg*innen kein Problem darstellte:

"it challenged in a form what I knew which was that, it doesn't matter how hard you try (2) the world is still going to be cruel (1) and unfair, (3) I was also very angry because many of friends from the University (2) thinking about it even makes feel sick ahm:, (1) they weren't applying for jobs their parents their parents their parents set them up for jobs, I know this cause I even ... I wrote to them, can you ask your dad if he needs somebody at the company (1) yeah (1) but we never talked about it (2) and I I you know I didn't have the: (1) I would ask them but if they didn't say anything back or kind of con-, I never confronted them about being like oh I know how you got the job never once did I do that" (Maria_part2, S. 5, Z. 242 – 250)

Auch wenn Maria eine tiefgehende Ungleichheit erlebte und eine damit einhergehende Unfairness verspürte, konnte sie bei einer Absage von ihren Studienkolleg*innen diesen nichts entgegenbringen, da sie unter anderem diese soziale Kontakte in Zukunft nochmal brauchen könnte. Ein weiterer Weg, um soziale Kontakte zu erlangen, ist durch berufliche Praktika während der Zeit im Studium. Aber diese sind ebenfalls oftmals eine Sache des Sich-leisten-Könnens, wie es Nikolina deutlich macht.

„ich glaub echt dass alle Leute irgendwen brauchn der, sie so ein bisschn, entweder ihnen was zeigt oda halt auch, irgendwo einführt so also keine Ahnung irgendwo reinbringt, is ganz schwierig wenn du: keine Kontakte hast, überhaupt, in den Kulturbetrieb irgendwie zu kommen, und ein Praktikum das musst du dir auch leistn können weil das=is ja unbezahlt und ich hab keine Zeit ich hab drei Jobs wie soll ich ein Praktikum machn wo ich nichts verdiene, ... so lernt man ja dann Leute kennen“ (Nikolina, S. 25, Z- 1257 – 1264)

Das Zitat verweist darauf, dass eben genau berufsbezogenen Praktika nicht nur hilfreich beim Knüpfen von Kontakten wären, was in Folge den Einstieg in die Arbeitswelt vereinfachen könnte. Außerdem bieten berufseinschlägige Praktika konkrete Perspektiven, was nach dem Abschluss beruflich möglich wäre oder ebnet den Weg zu potentiellen Arbeitgeber*innen. Welchen Stress fehlende berufseinschlägige Praktika im Vergleich zu Mitstudierenden haben kann, macht Marias Geschichte deutlich:

„I didn't even feel like I had seen me because all of my peers they did internships jobs experiences I didn't do that, the job I worked was like the mall you know (1) or I got these grants to go to Syria but that's (2) I didn't do an internship there (2) I didn't know what to do with myself (1) so I was really depressed and I was so depressed I wasn't getting out of bed again (2) and it got so bad (2) that I told the University I said I want to, quit, this not quit but like I wanna take a break" (part1, S. 29, Z. 1486 – 1491)

Dieses Hineinschlittern in eine Depression, wie es Maria erlebte, erscheint zunächst ein Extremfall zu sein, aber bei allen interviewten Minoritäten-Studentinnen zeigen sich aufgrund der Perspektivenlosigkeit für die eigene Zukunft, zeitweise *„Vermeidungsstrategien“*, die den Fortschritt im Studium

beeinträchtigten und einen eigenen Unterkode in der Analyse der Unsicherheiten über die Zukunft nach dem Abschluss darstellen. Dazu zählen unter anderem ein Hinauszögern des Abschlusses oder das Dranhängen eines weiteren Studiums. Konkrete Berufsvorstellungen oder Anhaltspunkte nach dem Abschluss zu haben, bedeutet für die Minoritäten-Studentinnen neben Sicherheit auch eine sinnstiftende Funktion zu erhalten, um wie Maria zeigt, zu wissen, was man* mit dem eigenen Leben anfängt und auch warum man* sich für das Studium abmüht. Solche offene Entscheidungssettings – vor allem wenn es um solch weitreichende Entscheidungen, wie den Berufseinstieg geht – führe bei nicht-privilegierten Personen zu Überforderung anstatt zu einem Erleben von Selbstbestimmung. El-Mafaalani (2020) zeigt bei Schulkindern mit benachteiligter Ausgangslage auf, dass bereits in der Schule ein offenes Entscheidungssetting, indem Kinder frei Themen oder Lernstrategien suchen und auswählen dürfen, eine Stresssituation darstellt. Denn vor allem Kinder aus benachteiligten Milieus werden nicht danach sozialisiert, freie Entscheidungen zu treffen oder immer eine freie Wahl haben zu können, da Ressourcenknappheit und damit eingeschränkte Wahlmöglichkeiten ihren Alltag bestimmen (ebd.). Die durchgeführte Analyse zieht dieses Phänomen bis in die Hochschule weiter. Die interviewten Minoritäten-Aufsteigerinnen erleben bei offenen Entscheidungssettings, ob bei der Wahl des Studiums, bei der Teilnahme in Lehrveranstaltungen oder wie eben gezeigt beim Abschluss der Universität, Überforderung und wünschen sich mehr Leitung und Anhaltspunkte in diesen Fällen. Sie sehen darin nicht, wie man* annehmen könnte, Möglichkeiten der Selbstfindung oder des Ausprobierens. Unter anderem weil die eigene Existenz von der Erwerbsarbeit abhängt, wie schon über das ganze Studium hinweg, können sie sich daher keine leichtfertigen Entscheidungen zum Berufseinstieg erlauben.

Die bisherige Auseinandersetzung mit den Ergebnissen konnte nun aufzeigen, mit welchen Erwartungen die Minoritäten-Studierenden an das Studium herantreten, was maßgeblich durch vorherige Erfahrungen im Herkunftsmilieu und in der Schule beeinflusst wird. Dem gegenüber steht, was sie konkret im Studium erleben. Hier sehen sie sich vor allem mit Erwartungen und Voraussetzungen konfrontiert, die unausgesprochen von der Universität als Institution und den Lehrpersonen als Repräsentant*innen der Universität von ihren Studierenden eingefordert werden. Dies konnte entlang von drei Ebenen festgestellt werden, ob im Aufbau der Universität, im alltäglichen Bestreiten des Studiums oder die Konfrontation mit der Zukunft nach dem Abschluss. Was sich in diesen „*unspoken rules of the University*“ (Maria_part1, S. 10, Z. 512) abzeichnet, ist ein Verständnis seitens der Universität sowie seitens der Minoritäten-Aufsteigerinnen, wem es denn möglich sei, diese Regeln zu erfüllen und wem nicht. Auf diese beidseitige Konstruktion einer bestimmten Zielgruppe von Studierenden wird im nächsten Abschnitt näher eingegangen.

5.3. Konstruktion der Prototyp-Studierenden als Zielgruppe der Universität

Aufbauend auf all den angeführten unausgesprochenen, aber selbstverständlichen Anforderungen von der Universität Wien an ihre Studierenden, wird einerseits auf institutioneller Ebene der Universität als auch auf individueller Ebene der Minoritäten-Aufsteigerinnen eine Zielgruppe von Studierenden konstruiert. Basierend auf dieser Zielgruppe werden Studiengänge konzipiert und auf sie abgestimmt. In bisherigen wissenschaftlichen Arbeiten wird diese Gruppe unter anderem als „traditionelle“ Studierenden (Nairz-Wirth et al. 2021; Nairz-Wirth und Feldmann 2018; Kroher et al. 2023) bezeichnet.

In dieser Arbeit wird die Bezeichnung der „Prototyp-Studierende“ verwendet, der gleichzeitig den dritten fokussierten Kode der Interpretation darstellt. Seine analytische Stärke (Charmaz 2014) wurde im Kapitel des methodischen Vorgehens (Kapitel 4.5.) thematisiert und wird hier nun näher ausgeführt. Der Begriff „Prototyp“ wird als treffender empfunden, da dieser einerseits den Moment auffängt, dass „jemand als Inbegriff dessen, was für eine bestimmte Art von Mensch, für eine berufliche, gesellschaftliche o. ä. Gruppe gewöhnlich als typisch erachtet wird“ (Duden 2023) auffängt – also die symbolisch-gesellschaftliche Aufladung was eine*n Student*in ausmacht. Andererseits verweist der Begriff „Prototyp“ darauf, dass die Universität eine bestimmte Zielgruppe konstruiert, die als „ein Vorbild, Muster dienende charakteristische Ur-, Grundform“ (Duden 2023) für folgende Generationen an Studierenden dient und danach die institutionellen Rahmenbedingungen ausgerichtet werden. Stattdessen folgt der Traditionsbegriff einem statischen Verständnis, im Sinne des Immer-schon-Gewesenen, was über Generationen hinweg weitergegeben wird. Hingegen verweist der Prototypbegriff stärker auf einen dynamischen Konstruktionsprozess von Zielgruppen, an denen die eigenen ‚Produkte‘ adressiert werden sollen. Denn auch Hochschulen haben sich zunehmend zu marktbasierten Systemen mit neoliberalen Prinzipien entwickelt, in dem Forschung und Lehre profitabel sein müssen (Holmwood 2018; Schwoerer 2018). Daraus folgt die Interpretation, dass traditionelle Vorstellungen über ‚die‘ Studierendenpopulation in die Entwicklung des gegenwärtigen Prototyp-Studierende miteinfließen, liegt daran, dass eben genau diese Gruppe an Studierenden den höchsten Profit für Universitäten einbringen und es demnach Sinn machen würde, sie in der Konzeption von institutionellen Rahmenbedingungen weiterhin stärker zu adressieren. Nach Nairz-Wirth und Kolleg*innen (2021, 2018) zählen zu den „traditionellen“ Studierenden vor allem jene, die ein Studium gleich im Anschluss der Matura/dem Abitur beginnen, allein von der finanziellen Unterstützung der Eltern und/oder Stipendien leben können, Elternteile mit Hochschulabschlüssen aufweisen und dem Studium ungestört im Vollzeitausmaß nachgehen können. Außerdem verweisen die Autor*innen (ebd.) auf den sogenannten „akademischen Habitus“, der bereits mit dem vorherrschenden Habitus der „traditionellen“ Studierenden übereinstimmt und demnach Grund für das leichtere Finden im Studium für diese Gruppe sei. Diese Vorstellung von „traditionellen“ Studierenden weist Überschneidungen zu der Konstruktion von Prototyp-Studierenden in der vorliegenden Masterarbeit auf, welche die Universität Wien bevorzugt. Hier zeichnen sich die Prototyp-Studierenden durch hohe Studienaktivität, genauer die Absolvierung des Studiums in Vollzeit, zeitgerechte Abschlüsse in Mindeststudienzeit und problemlose Erfüllung der vorherrschenden unausgesprochenen Spielregeln der jeweiligen Fachdisziplinen aus.

Bei den konstruierten Prototyp-Studierenden handelt es sich nicht notwendigerweise um eine reale Studierendengruppe. Denn, wie gegenwärtige Daten zeigen, stellt sich die heutige Studierendenpopulation diverser auf und weicht von diesem „traditionellen“ Verständnis immer stärker ab (Kroher et al. 2023; Nairz-Wirth et al. 2021; Nairz-Wirth und Feldmann 2018; Unger et al. 2020), aber auch hier gibt es graduelle Unterschiede. Umso weniger der oben genannten Kriterien eines*r „traditionellen“ Studierenden zutreffen, desto stärker fällt die Benachteiligung für eine*n Student*in im Studium aus. Im Fall der befragten Minoritäten-Studentinnen treten für sie Prototyp-Studierende als gegensätzliche Kontrastgruppe in Erscheinung. Entlang der symbolischen Ebene zeichnen sie für sich im universitären Kontext gravierende Differenzen und Defizite zu den Prototyp-Studierenden auf. Denn alles, was sie nicht können oder haben, jedoch unausgesprochen von der Universität erwartet wird, weisen Prototyp-

Studierende scheinbar ‚natürlich‘ auf. So zeigt sich in der Analyse der Interviews, dass die Minoritäten-Studentinnen einerseits hinsichtlich Ressourcen für sich Defizite gegenüber Prototyp-Studierende festmachen, was den Unterkode „*Ressourcen von ,anderen‘*“ darstellt. Andererseits erleben sie im Zurechtfinden im Studienalltag große Unterschiede, denn das, womit sie Schwierigkeiten haben, scheint den Prototyp-Studierenden leicht zu fallen, was unter den Unterkode „*Alltag an Uni von ,anderen‘*“ festgehalten wird. Aus den beiden Unterkodes lassen sich konkrete „*Charakteristika*“ der Prototyp-Studierende abstrahieren, welche in engen Zusammenhang miteinander stehen. Aus diesem Grund wird im Folgenden die Analyse der Konstruktion der Prototypen entlang der drei Unterkodes gemeinsam und nicht getrennt voneinander dargelegt.

Es werden Unterschiede entlang von Alter, sozialer Klasse, Race, Sprache, Gender und Mehrfachverpflichtungen gezogen. Diese Unterschiede sind nicht bei allen Interviewpartnerinnen gleichermaßen vertreten, sondern werden zur eigenen Ausgangslage in Bezug gesetzt, dennoch kommt es zu Überschneidungen im Verständnis von Prototyp-Studierenden. Mit manchen Kriterien der Prototyp-Studierenden können sich einige der Minoritäten-Aufsteigerinnen selbst identifizieren, vor allem jene in zweiter Migrationsgeneration. Dies verdeutlicht nur umso mehr, dass es sich bei der konstruierten Zielgruppe um eine Bündelung von Idealkriterien bezüglich dessen handelt, was es braucht, um ein Studium im Sinne der Universität möglichst erfolgreich zu absolvieren. Wie die Analyse zeigen wird, treten in der Realität jedoch meist nur Teilaspekte in unterschiedlichem Ausmaß auf verschiedene Studierende zu, worunter auch gewisse Gruppen an Minoritäten-Studierende fallen können. Denn was sich bereits im Sample dieser Arbeit zeigt, ist, dass es sich bei Minoritäten-Aufsteigerinnen um keine homogene, sondern selbst um eine sehr vielfältig aufgestellte Studierendenpopulation handelt, die auf unterschiedliche Weise von den Prototyp-Studierenden abweichen können.

Ein Kriterium, welches schon aufgezeigt wurde, ist, dass davon ausgegangen wird, dass alle Studierenden Deutsch als Erstsprache aufweisen oder es auf diesem Niveau beherrschen: „*it's the assumption that okay within this group, all of you understand German*“ (Maria_part2, S. 11, Z. 574), mit dieser Aussage verdeutlicht Maria noch einmal ihre Erfahrungen in Lehrveranstaltungen, was die Vorannahme der Lehrpersonen vor sich nur fließend deutschsprechenden Prototyp-Studierenden, die ohne Akzent oder nicht im Dialekt reden (vgl. Kapitel 5.2.2.), sitzen zu haben, bestärkt. Darüber hinaus beherrschen Prototyp-Studierende die „Bildungssprache“ in dem Umfang, um die Auseinandersetzung mit und das eigenständige Verfassen von wissenschaftlichen Arbeiten problemlos bewerkstelligen zu können. Während für die Minoritäten-Studentinnen in zweiter Migrationsgeneration dies ein geringere Herausforderung darstellt, bemerken auch sie die Schwierigkeiten damit bei anderen Studierenden. Die Minoritäten-Aufsteigerinnen in erster Migrationsgeneration berichten hingegen ausführlich davon, welche Herausforderung es für sie darstellt, in einer Fremdsprache wissenschaftlich Schreiben und Studieren zu müssen (vgl. Kapitel 5.2.2.), bei gleichzeitigen fehlenden Unterstützungsangeboten, die auf benachteiligte Studierende mit Nicht-Erstsprache Deutsch oder Englisch abgestimmt wären.

Zudem wurde in der Analyse die strukturelle Bevorzugung bestimmter Herkunft und Race bereits thematisiert. Durch die universitären Anstellungspraktiken zeige sich für Maria, vor allem jene Studierende als studentisches Personal rekrutiert werden, die den Lehrpersonen selbst ähnlicher sind

(vgl. Kapitel 5.2.2.) und zwar „*white Austrian or German*“ (Maria_part2, S. 21, Z. 1064). Neben der weißen Dominanzgesellschaft wird hier erneut das Kriterium der Erstsprache Deutsch hervorgehoben. Im selben Satz führt Maria auch den Zusatz „*who's in their 20ies*“ (ebd.) hinzu, was auf den Altersunterschied zwischen Prototyp-Studierende und gewissen Minoritäten-Studierenden verweist. Denn neben Maria erwähnt auch Janka mehrmals den Altersunterschied von ihr zu anderen Studienkolleg*innen:

„ich kenne kaum Leute ... also ich würde gerne zum Beispiel solche Leute die auch denke ich mal aus in= in höheren Alter im Vergleich zu jungn Student*innen einfach studieren und die auch berufsbeglei- also dass quasi neben Job und Kindern machn dass man sich da austauschen könnte“ (Janka, S. 5, Z. 225 – 228)

Mit dem „höheren Alter“ kommen für Janka weitere Verantwortungen hinzu, wie das Nachgehen einer Vollzeitwerbstätigkeit oder die Elternschaft, was für sie dazu führe, dass zwischen ihr und den Prototyp-Studierende „*Weltn*“ (S. 16, Z. 733) liegen würden, da sie in allen diesen Kriterien das Gegenstück zu ihnen abbilde. Ein Kriterium, was außerdem von Nikolina hervorgehoben wird, ist die Elternschaft, wie folgende Aussage zeigt:

„ich versuche, so wenige andere Verantwortungen zu übernehmen wie möglich also ich würde mir zum Beispiel niemals ein Haustier besorgn oda, ein Kind oda sowas weil ich einfach, nicht dazu bereit bin also man versucht die Hürdn zu meistern indem man schaut dass sonst keine dazu kommn damit man die meistern kann“ (S. 19, Z. 958 – 962)

Jede weitere über sich selbst hinausgehende Verantwortung wird versucht zu minimieren, um so viel Zeit wie möglich ins Studium investieren zu können. Für Prototyp-Studierende wäre dies im Vollzeitausmaß möglich. Für die anderen interviewten Minoritäten-Aufsteigerinnen umfasst es die restliche Zeit, die neben Erwerbsarbeit übrigbleibt. Und diese Restzeit sei für Nikolina bereits limitiert, weshalb eine zusätzliche Verantwortung für sie nicht in Frage käme.

Eine weitere zentrale Ressource, nach der sich die Minoritäten-Aufsteigerinnen aus eigener Perspektive stark von den Prototyp-Studierenden unterscheiden, ist die finanzielle Unterstützung der Familie. Alle Interviewpartnerinnen berichten davon, diese nicht zu haben und für den eigenen Lebensunterhalt selbst aufkommen zu müssen, gleichzeitig bekämen sie aber auch mit, wie andere Studierende solch eine Unterstützung ganz selbstverständlich erhalten. So beschreibt Maria die „*Austrian elite*“ folgendermaßen:

„if they are at Uni Wien it's because they made that choice with Mama and Papa but Mama and Papa are still supporting them, (1) they're usually, the ones that I've met are usually studying (1) in the US, in the UK or ce-certain others selective programs in for example France, or in Germany (part2, S. 17, Z. 869 – 872)

Bei den Studierenden, die von den Eltern finanziert werden, handelt es sich nicht allein um die „Elite“, wie Nikolina am Beispiel ihrer besten Freundin aufzeigt:

„manchmal bin ich neidisch auf meine beste Freundin zum Beispiel die einfach gesagt ja ich will jetzt umziehen, und ihr Papa hat einfach eine Wohnung die leer steht und er zahlt ihr auch die 700 Euro Miete und sie muss sich um nichts kümmern und das ist super nice“ (S. 9, Z. 434 – 436)

Währenddessen sie selbst „ein bisschen“ mit „Existenzängsten“ (S. 8, Z. 374) zu kämpfen hat, beneidet Nikolina ihre beste Freundin, die hier als Stellvertreterin einer Prototyp-Studierenden in Erscheinung tritt. Denn sie selbst könne auf „keine finanzielle Unterstützung“ (ebd.) ihrer Eltern zurückgreifen und müsse „drei Nebenjobs“ (ebd.) zusätzlich zum Studium nachgehen. Die finanzielle Absicherung macht es nicht nur möglich das Studium in Vollzeitausmaß nachgehen zu können, sondern vereinfacht es zudem außeruniversitäre Erfahrungen zu sammeln, die beim steigenden Wettbewerbsdruck unter Hochschulabsolvent*innen immer ausschlaggebender werden. Es wurde bereits aufgezeigt, dass vor allem facheinschlägige Praktika für die Minoritäten-Studentinnen wichtig sind, um an potenzielle Arbeitgeber*innen zu gelangen und Kontakte zu knüpfen, aber solchen Praktika nachgehen zu können stellt eine Sache des Sich-leisten-Könnens dar, da die Praktika meistens unbezahlt sind (vgl. Kapitel 5.2.3.). Aber nicht nur Praktika, sondern auch Auslandssemester werfen den Lebenslauf von Absolvent*innen auf. Jedoch zeigt die Geschichte von Maria, dass dies auch von der eigenen finanziellen Lage abhängig ist. Maria befand sich in einer Langzeitbeziehung, wo ihr Partner sie finanziell Großteils unterstützte und wie sie selbst sagt, „because of the stability I had in that relationship (1) I had more choice“ (part2, S. 8, Z. 365). Zu dieser „choice“ zählte auch die Möglichkeit ein Auslandssemester antreten zu können, da sie sich keine Sorgen um die Finanzen machen musste. Jedoch kurz vor dem Antritt zum Auslandssemester trennte sie sich von ihrem Partner, unter anderem wegen der finanziellen Abhängigkeit, was zu folgenden Entscheidung führte:

„I made the decision not to go to Leiden (1) because I couldn't afford it and also (2) I felt like, life was so unstable for me (1) and I was ehm, that I didn't want to go to a place without a support network and also no money, I couldn't do it“ (part2, S. 11, Z. 534 – 536)

Daran zeigt sich, dass es für Prototyp-Studierende dank ihrer ausreichenden finanziellen Unterstützung – ob von Eltern oder Partnerschaft – möglich sei, jene facheinschlägigen Erfahrungen zu sammeln, die ihre Wettbewerbsfähigkeit nach dem Abschluss am Arbeitsmarkt verbessern. Gleichzeitig wurde bereits aufgezeigt, dass dies für manche Prototyp-Studierende gar nicht notwendig wäre, da sie durch die Familie genügend soziale Kontakte aufweisen, die den Berufseinstieg vereinfachen (vgl. Kapitel 5.2.3.). Neben dem finanziellen und sozialen Kapital weisen die Prototyp-Studierende für die Minoritäten-Aufsteigerinnen zusätzlich kulturelles Kapital auf, aufgrund des Akademiker*innen-Haushaltes, in dem sie aufgewachsen sind. In Marias Erzählung wurde aufgezeigt, wie für sie die eigenen Defizite im wissenschaftlichen Schreiben im Vergleich zu ihren Mitstudierenden sichtbar wurden, was unter anderem daran lag, dass ihre Eltern nicht wie bei der Studienkollegin Professor*innen sind und sie dadurch nicht dieselben Förderungen bekam (vgl. Kapitel 5.2.2.). Generell sei es den Prototyp-Studierenden aus der Sicht der Minoritäten-Aufsteigerinnen leichter möglich, die unausgesprochenen Erwartungen zu erfüllen, da sie durch die vererbte Bildung ihrer Eltern sowohl leichtere Teilhabechancen an einer Hochschulbildung haben als auch die unausgesprochenen Spielregeln des akademischen

Feldes bereits früh erlernen. Ein konträres Bild zeigt sich bei den Minoritäten-Studentinnen, wie Nikolina im Folgenden aufzeigt:

„nicht nur nicht respektiert sondern nicht mal erwünscht im (Bezirk) Gymnasium das=is echt, man muss schon echt viel, halt, leistn, als nicht Akademiker um (1) dieselbn, Chancn zu bekommn also man muss viel mehr Arbeit reinsteckn, weil (1) halt von Vornherein erstmal angenommn wird dass du etwas nicht verdient hast, oda nicht, kannst oda so ((wird leiser)), und, ja ich glaube als Akademiker is=das weniger so (S. 26, Z. 1301 – 1305)

Für die befragten Minoritäten-Aufsteigerinnen hält somit das Gefühl sich zuerst beweisen zu müssen, das sie bereits aus der Schulzeit kennen, an der Universität weiterhin an. Ihnen wird aufgrund der symbolischen Grenzen signalisiert, dass Leute wie sie an der Universität Wien aus der Norm fallen, weshalb der Eindruck entstehe, dass sie sich ihren Platz erst schaffen und verdienen müssen. Um als den Prototyp-Studierenden ähnlicher angesehen zu werden, müssen die Minoritäten-Aufsteigerinnen „viel mehr Arbeit reinsteckn“ ohne die gleichen Ressourcen wie die Prototypen-Studierenden zu haben.

Hingegen sei es in den Augen der Minoritäten-Studentinnen den Prototyp-Studierenden möglich, frei nach ihren Interessen zu studieren und sich zu vertiefen, da sie schlicht und einfach genügend Zeit dafür aufwenden können. Eine ausreichende finanzielle Absicherung sei Voraussetzung für die nächste zentrale Unterscheidungsressource zwischen den Minoritäten-Studentinnen und den Prototyp-Studierende, und zwar Zeit. Das zeigt sich in Jankas Erfahrungen mit ‚anderen‘ Studierenden:

„aber ich merk auch so, dass es gibt so Gruppnn, an Studentn also Studierendn die einfach ahm urleidenschaftlich gerne studiern und sind einfach ju:ng und das sind auch schon wieder Weltn zwischn uns weil sie einfach was ich sie beneide einfach Zeit habn sich mit Inhaltn auseinanderzusetzn und=und=und inhaltliche Gruppnn zu gründn, dafür fehlt mir das Wissn und Zeit“ (S. 16, Z. 731 – 735)

Dadurch macht Janka deutlich, dass die verfügbare Zeit das Ausmaß an fachlichen Kenntnissen im Studium beeinflusst. Denn auch wenn sie die Zeit hätte, sich an inhaltlichen Gruppenaustausche zu beteiligen, würde es ihr dennoch am „Wissn“ fehlen der Diskussion folgen zu können, denn aufgrund der limitierten Kapazitäten sei es ihr nicht möglich, sich über die Pflichtinhalte der Lehrveranstaltungen hinaus zu vertiefen. Obwohl sie dem Studium als „Hobby“ nachgeht (S. 1, Z. 43), reichen ihre zeitlichen Ressourcen, neben Vollzeiterwerbstätigkeit und Erziehung, gerade so zum Durchkommen aus. Ebenfalls Nikolina berichtet von fehlender Zeit zur Vertiefung:

„irgendwie die fehlende Zei:t dadurch dass ich halt, ni:cht imma, es geht sich nicht imma aus die Dinge so gut zu lernen wie ich es gerne würde, weil ich sie halt auf die Schnelle machn muss weil danach halt, arbeitn muss oda so“ (S. 18, Z. 907 – 910)

Auch bei Aziza sind ihre zeitlichen Ressourcen im Studium knapp bemessen. Daher ist sie dazu übergegangen sich „Überblickswissn zu verschaffn und dann, e:hm, punktuell [sich] zu vertiefn weil das=is nich machbar“ (S. 16, Z. 805 – 806). Die Prototyp Studierenden hätten in ihren Augen jedoch hingegen

die Möglichkeit zum „binge learning“⁸. Für Janka steht diese Weise zu Lernen nicht zur Verfügung, wie sie erzählt:

„wie diese viele in diesn WhatsApp also ja reicht eine Woche zum Lernen und ich denk mir aj wie machts ihr das alle ja setzt ihr euch da hin und lernts einfach eine Woche weil das kann ich mir nicht leistn weil erstens so viel Urlaub hab ich nicht und ich hab ein Kind “ (S. 5, Z. 201 – 204)

Auch wenn Vertiefung und ‚binge learning‘ zunächst als Gegensatzpaar erscheinen mögen, verweisen beide jedoch letztendlich darauf, dass Prototyp-Studierende die Wahl haben, sich ihre Zeit einzuteilen, wie sie möchten. Für die Minoritäten-Aufsteigerinnen bestimmen Prototyp-Studierende selbst, in welchen Lehrveranstaltungen oder Themen sie sich wie vertiefen wollen und in welchen Lehrveranstaltungen sie eine Woche vor den Prüfungen zum Lernen anfangen. Diese Wahl haben die sie nicht oder nur begrenzt, wie auch Aziza deutlich macht, indem sie sagt, dass sie ihren Urlaub zum Lernen verwende, da sie es wegen der Arbeit sonst nicht schaffe (S. 14, Z. 701 ff.). Diese freie Zeiteinteilung ermögliche es den Prototyp-Studierenden aus der Sicht der Teilnehmerinnen, ihren Interessen im Studium nachgehen zu können, was wiederum die Zufriedenheit mit den Studiengängen beeinflusse, wie folgendes Zitat von Nikolina zeigt.

„also meine Freunde mit denen ich jetzt ganz viel mache sind auch supa: ahm: begeistert von dem Studium und halt e:cht, dabei also hmm die studiern nicht so weil, keine Ahnung sie das Gefühl habn sie müssn oda, so planlos irgendwie da drin sitzn sondan wirklich aus Leidenschaft für Literatur oda Philosophie (2) voll und das=is echt schön“ (S. 15, Z. 729 – 732)

Diese „Leidenschaft“ zum Studieren verweist auch auf den Umstand, dass sich die Freund*innen von Nikolina – hier als Stellvertreter*innen der Prototyp-Studierenden – in den Lehrinhalten wiederfinden und als interessant empfinden. Wie jedoch bereits aufgezeigt wurde ist dies für die Minoritäten-Studentinnen, vor allem für jene of Colour, seltener der Fall, weshalb sie sich ganze Theoriestränge zusätzlich zum jeweiligen Fachkanon selbst aneignen müssen (vgl. Kapitel 5.2.2.). Oder trotz „Leidenschaft“ werden Interessen nicht verfolgt, weil die Studiengänge als zu zeitintensiv eingestuft werden, wie Aziza aufzeigt, da sie ihrem „*Herzenswu:nsch*“, Rechtswissenschaften zu studieren, nicht nachging, weil ihr der Studiengang allein von der Beschreibung her zu anspruchsvoll und zeitintensiv erschien und dies nicht mit ihrer Erwerbsarbeit vereinbar war (vgl. Kapitel 5.1.).

In der Möglichkeit die eigenen Interessen im Studium verfolgen zu können, spiegele sich der universitär vorherrschende Habitus wider, wie Maria im folgenden Zitat subtil vermittelt:

"the way that I interpreted it from based on my educational experiences is that it assumes that there is that there is a defacto form of social capital that each student, learner, ha:s (1) and if you do not have that then you fucked, I'm that's how I put it," (Maria_part2, S. 11, Z. 571 – 573)

Mit dieser Aussage verdeutlicht Maria, die von ihr erlebten unausgesprochenen Vorannahmen in der Lehre, dass alle Studierenden dieselben kognitiven, sozioökonomischen und kulturellen Ressourcen aufweisen, um den Lehrinhalten, so wie sie vorgetragen werden, ohne Schwierigkeit folgen zu können.

⁸ Der Begriff „Binge“ verweist auf Aktivitäten, denen in einem relativen kurzen Zeitraum exzessive nachgegangen wird Cambridge Dictionary (2023), in diesem Fall dem Lernen.

Was Maria hier als „social capital“ anführt wird als symbolische Aufwertung und Bevorzugung einer bestimmten Art der Sozialisierung interpretiert, die jener der Lehrenden ähnlich sei. Von den Dominanzgruppe ausgehend bedeute dies das Aufwachsen in einem weißen, autochthonen deutschsprachigen, akademisch-geprägten, finanziell privilegierten Elternhaus. Die Analyse würde dies erweitern auf die Bevorzugung von genderbinären, cis-männlichen, christlich-geprägten und nicht-behinderten Lebensrealitäten. Die ersten beiden Kategorien spiegeln sich unter anderem in den Zahlen des Lehrpersonals der Universität Wien wider. So wird ein Drittel der Professor*innen dem weiblichen Gender zugeordnet und zwei Drittel dem männlichen. Beim Tenure Track liegt das Verhältnis von 45 Prozent Frauen* zu 55 Prozent Männern* (Universität Wien 2023). Beides verweist einerseits auf die nach wie vor bestehende „gläsernen Decke“ (Beaufays 2012) umso höher der Lehrtitel ausfällt und andererseits auf die genderbinäre Zuteilung der Lehrenden- sowie Studierendenpopulation (vgl. Kapitel 3.1.1.) an der Universität Wien. Außerdem wurde bereits aufgezeigt, dass aus Perspektive der Minoritäten-Aufsteigerinnen vor allem männlich gelesene Prototyp-Studierende den Raum zum Sprechen in Lehrveranstaltungen vereinnahmen (vgl. Kapitel 5.2.2.), was eine Beteiligung für andere schwer möglich macht, wie Nikolina an einer anderen Stelle nochmals verdeutlicht:

" wenn du ein bisschn unsicher bist als Mensch ahm: is=es total schwierig ehm: gehört zu werd'n auch also:, die meistn Leute, die dann irgendwie das Gespräch dominiern im Seminar und zum Beispiel sind halt Leute die, einfach drauf los red'n sofort und du hast aba eine Frage zu einem komplett andern Thema bist aba nicht so schnell oda auch so laut oda sprichst auch nicht einfach nur darauf los sondan, wartest erst mal, ab und dann irgendwie e-erübrigt sich dann dein Beitrag" (S. 18, Z. 918 – 923)

Dieses „Nicht-gehört-Werden“ erleben vor allem migrantische Frauen* und Frauen* of Colour in Räumen, wo die oben beschriebene Dominanzgesellschaft vorherrscht (Spivak 2013 (1988)), worunter auch die Universität Wien zählt. Warum auch Lebensweisen abseits von christlich-geprägt an der Universität Wien marginalisiert werden, zeigt sich einerseits aufgrund der fehlenden Sichtbarkeit von beispielsweise anderen religiösen Feiertagen oder dem Fehlen von offiziellen Richtlinien für die Berücksichtigung solcher Feiertage in der Lehre, dass zum Beispiel zu diesen Zeiten keine Prüfungen oder andere abschlussrelevanten Leistungskontrollen durchgeführt werden sollen. Folgt man* die bisherige Analyse, dann werden auch Studierenden mit Behinderungen, Neurodivergenz oder anderweitiger psychisch oder physischen Beeinträchtigung in die Verantwortung gestellt, sich Hilfe zu suchen, was wiederum Wissen über universitäre Abläufe voraussetzt. Unterstützungsangebote müssen erst im komplexen Aufbau der Universität gefunden werden. Außerdem müssen die Studierenden mit Behinderungen die Lehrenden über die eigene Lebensrealität und Bedürfnisse informieren und in einen Aushandlungsprozesse treten, um beispielsweise Prüfungen unter anderen Bedingungen schreiben zu dürfen. Wie offen der Lehrraum dafür an der Universität Wien konzipiert ist, wäre notwendig in weiteren Studien näher zu beforschen. Maria berichtet davon, da sie selbst aufgrund ihrer Depression und anderen affektiven Störungen einen Antrag bei „barrierfrei“ stellte, um ein Entgegenkommen von den Lehrpersonen offiziell einfordern zu können, was ohne Bescheid nicht möglich gewesen wäre (Maria_part1, S. 20, ab Z. 1022).

Die Charakteristika der universitären Dominanzgesellschaft, die sich in den Lebensrealitäten der befragten Minoritäten-Aufsteigerinnen sichtbar machen, verdeutlichen, aus welcher Perspektive heraus die Prototyp-Studierende als Zielgruppe konstruiert werden. Dies lässt die Interpretation zu, dass dadurch ein soziales Gefüge des ‚unter sich bleiben‘ reproduziert wird, etwas, was die Minoritäten-Studentinnen auch unter den Studierenden bemerken. Nikolina machte bereits deutlich, dass sich für sie Studierende nach ähnlicher Herkunft gruppieren, die entlang von sprachlichen Unterschieden festgestellt wird, wie ein Dialekt oder ein Akzent (vgl. Kapitel 5.2.2.).

Für Maria ist es schwierig, trotz intensiven Bemühungen, tiefergehenden Freundschaften an der Universität Wien zu schließen, weil *„everybody just keeps hanging out with the same friends“* (S. 12, Z. 599). In der Analyse zeigt sich, dass für die Minoritäten-Studentinnen neben sprachlichen bzw. herkunftsbezogenen Gemeinsamkeiten zudem ähnliche Lebensstile zu Gruppenbildungen führen. Prototyp-Studierende zeichnen sich durch weniger Zusatzverpflichtungen und größeren zeitlichen Ressourcen sowie finanzielle Stabilität aus. Dies begünstigt auch die Möglichkeit, den Fokus auf soziale Beziehungen sowie Freizeit legen zu können. Am universitären Sozialleben können die Minoritäten-Studentinnen nicht oder kaum teilnehmen. Für Aziza liegt der zentrale Grund, weniger in soziale Kontakte an der Universität investieren zu „wollen“, in ihrer Erwerbstätigkeit und den damit einhergehenden limitierten zeitlichen Kapazitäten. Nach einem Tag in der Arbeit und an der Universität fehle es ihr an Energie und Motivation, sich näher mit Studienkolleg*innen anfreunden zu wollen (S. 21, Z. 1049 ff.). Für Janka ist ebenfalls der Zeitfaktor ausschlaggebend, aber auch der Fokus bei sozialen Treffen auf abendliche Aktivitäten, was für sie als Mutter nicht machbar ist, wie sie im folgenden Zitat verdeutlicht:

„das war so schwierig ein Zeit- gemeinsame ehem Ding zu findn ja, und wie gsagt also am Abend kann ich nicht weg wegn dem Kind ja es ist noch zu klein und, mhm deswegn mir jemandn zu organisiern also nur damit ich paar Bier trinkn gehn kann das is halt, halt ahm nicht drinnen“ (Janka, S. 16, Z. 725 – 728)

Aber auch für Maria und ihre Freundschaften an der Universität lag der Fokus auf das Vorankommen im Studium, weshalb das zusammen Lernen, Lesen und Schreiben ihre Freizeit dominierte und nicht das Feiern gehen. Eine Zeit lang habe sie das „genervt“, da ihrer Ansicht nach auf Partys gehen auch zum Leben als Student*in gehöre. Jedoch stellte sie für sich fest:

„I was already struggling so, much [academically] (1) I knew, in my heart if I was to do partying or drugs or drink- also that stuff is not cheap (1) //yeah// no: it's illegal too“ (part1, S. 34, Z. 1731 – 1732)

Neben dem finanziellen Aspekt und Angst vor rechtlichen Konsequenzen zeigt das Zitat von Maria, dass Feiern gehen sich auf ihr Studium negativ auswirken hätte können und ihre bereits bestehenden Schwierigkeiten nur noch vergrößert hätte. Diese Erfahrung machte Nikolina selbst als sie *„bisschn in dieses Feiern gekommen“* ist und sie es eine Phase lang *„zu viel“* tat, dass sie oftmals zu *„verkatert“* war und das Studium dadurch vernachlässigte. Denn neben dem Feiern und der Erwerbsarbeit hatte sie keine Energie mehr, auch dem Studium noch intensiv nachzugehen (S. 11, Z. 530 ff.).

Die Analyse zeigt, dass die vorhandenen Ressourcen auch bestimmen, inwieweit sozialer Anschluss an der Universität stattfinden kann. Der Anschluss gestaltet sich zeitintensiv und wird vom nächtlichen

Ausgehen dominiert, was für die Minoritäten-Aufsteigerinnen schwer nachzugehen ist oder, wie im Fall von Nikolina, mit negativen Konsequenzen im Studienfortschritt verbunden ist. Aber auch wenn die notwendigen Ressourcen vorhanden wären, gestaltet sich das Knüpfen von sozialen Kontakten an der Universität Wien als schwierig. Nach dem Prinzip von „Gleich und gleich gesellt sich gern“ gelingt es den Minoritäten-Studentinnen kaum, in Gruppen von Prototyp-Studierenden zu gelangen, außer sie werden von ihnen dazu eingeladen, wie im Fall von Nikolina. Werden die Unterschiede als zu gravierend wahrgenommen, dann bringen die Bemühungen nichts, wie Maria aufzeigt, denn die Studierenden würden dennoch unter sich bleiben. Die Ressourcen der Prototyp-Studierende inkludieren somit aus der Sicht der Minoritäten-Aufsteigerinnen eine soziale Komponente. Sie finden an der Universität leichter ihnen ähnliche Personen, ob bei Studienkolleg*innen oder im Lehrkörper, um soziale Kontakte und Freundschaften knüpfen zu können. Außerdem können sie am nächtlichen Ausgehprogramm oder an universitären Veranstaltungen frei teilnehmen, was wiederum zur Stärkung dieser sozialen Netzwerke beiträgt.

Um nicht nur das Studium ohne Schwierigkeiten bewältigen zu können, sondern sich zudem auch als vollständiges Teil der Universität zu fühlen, ist es notwendig, die aufgezeigten Charakteristika eines*r Prototyp-Studierenden aufzuweisen. Jedoch zeigt sich im Studienalltag der Minoritäten-Aufsteigerinnen, dass es sich bei ihren Begegnungen mit Prototyp-Studierenden selten um eine „Reinform“ handelt, sondern diese Studierende selbst in unterschiedlichem Ausmaße Teilaspekte der konstruierten Kontrastgruppe besitzen. Die Bündelung der gesamten Erfahrungen von allen interviewten Minoritäten-Aufsteigerinnen verweist jedoch auf jene Zielgruppe, die von der Universität Wien bevorzugt adressiert wird. Diese Konstruktion basiert darauf, wie Studienanforderungen und die Möglichkeit, diese zu erfüllen, konzipiert sind. Damit die Minoritäten-Studentinnen diese unausgesprochenen Anforderungen der Universität umsetzen können, ist es für sie notwendig, eine Beziehung zu den von ihnen wahrgenommenen Prototyp-Studierenden während des Studiums aufzubauen.

Die weitere Analyse wird zeigen, dass das Verhältnis zwischen den befragten Minoritäten-Aufsteigerinnen und Prototyp-Studierende nicht nur hegemonial geprägt ist, sondern sich individuell unterschiedlich gestaltet; dennoch zeigen sich dabei strukturelle Wirkmechanismen, die die Beziehung zwischen den beiden Parteien auf bestimmte Weise bedingen.

5.4. Modell zur symbolischen Grenzziehung von Minoritäten-Aufsteigerinnen an der Universität Wien

Wie im vorherigen Kapitel ausgearbeitet wurde, wird entlang von unausgesprochenen Erwartungen der Universität an ihre Studierenden sowohl eine konkrete Zielgruppe der Prototyp-Studierende konstruiert als auch ein defizitorientiertes Selbstbild für all jene, die diese „*unspoken rules of the University*“ (Maria_part, S. 10, Z. 512) nicht befolgen können. Um die konstruierten Defizite im Studium zu bewältigen, treten die Minoritäten-Aufsteigerinnen auf unterschiedliche Weise in Beziehung zu den von ihnen wahrgenommenen Prototyp-Studierenden. Durch die Interaktion mit Prototyp-Studierenden entwickeln die befragten Minoritäten-Studentinnen Strategien, um in unterschiedlichem Ausmaß an der Universität Wien ‚mitspielen‘ zu können, wodurch wiederum die bestehenden Regeln der Universität reproduziert und aufrechterhalten werden. Wie sich zeigen wird, gibt es Versuche von den Minoritäten-

Aufsteigerinnen, diese Regeln für sich zu nutzen, jedoch alles innerhalb des vorgegebenen institutionellen Rahmens, ohne diesen herauszufordern.

Durch die Analyse wurde ein Modell konzipiert, um die Bewältigung von symbolischen Grenzen im vorliegenden Sample zu veranschaulichen. Dabei konnten zwei Achsen herausgearbeitet werden, die auf die individuelle Handlungspraxis der Minoritäten-Studentinnen (vertikal) sowie auf die machstrukturelle Rahmung der Universität Wien (horizontal) eingehen. Die vertikale Achse „*individuelle symbolische Grenzziehung*“ zeigt somit auf, *wie* die Minoritäten-Studentinnen mit den erlebten symbolischen Grenzen während ihres Studiums umgehen. Dies wird wiederum durch die horizontale Achse „*institutionelle symbolische Grenzziehung*“ beeinflusst, die aufzeigt, wie durch die Konstruktion der Prototyp-Studierende an der Universität bestimmte Varianten der Bewältigung von symbolischen Grenzen auf institutioneller Ebene *möglich gemacht oder verhindert* werden.

Aus diesem Modell ergaben sich die letzten zwei fokussierten Kodes der Masterarbeit, die sich in *symbolische Grenzüberbrückung* und *symbolische Grenzerhaltung* auf individueller und institutioneller Ebene unterteilen.

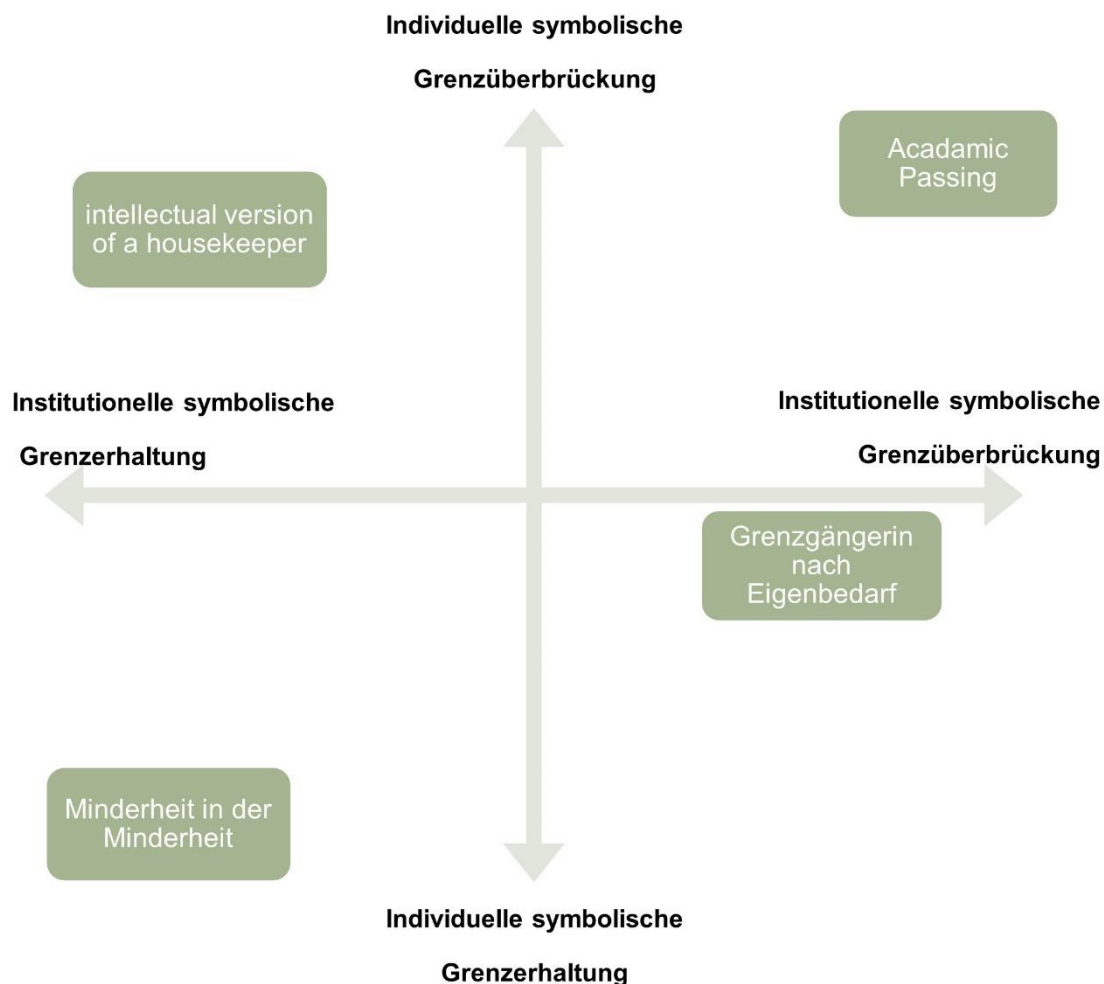


Abbildung 2: Modell zur symbolischen Grenzziehung von Minoritäten-Aufsteigerinnen an der Universität Wien; die Positionen der Bewältigungsstrategien entsprechen der Ausprägungsgraden entlang der Achsen

Ob es bei der *institutionellen symbolischen Grenzziehung* zu einer *Grenzüberbrückung* oder *Grenzerhaltung* kommt, hängt vom Grad der Überschneidung zu der universitär mitkonstruierten Idealgruppe der Prototyp-Studierenden ab. Dazu zählt einerseits der Grad der Anpassung an die institutionellen Maßstäbe, andererseits fällt die Durchlässigkeit der symbolischen Grenzen darunter; werden beispielsweise die Unterschiede als zu gravierend angesehen, dann gibt es keine Möglichkeit, die Differenzen zu überbrücken. Liegt das Ziel der Minoritäten-Aufsteigerinnen darin, die Grenzen zu den Prototyp-Studierenden zu minimieren und Teil der universitären Zielgruppe werden zu wollen, dann werden sie dem Kode der *individuellen symbolischen Grenzüberbrückung* (siehe Kapitel 5.4.1.) zugeordnet. Bei großen Überschneidungen mit den Prototyp-Studierenden (*institutionelle symbolische Grenzüberbrückung*) kommt es zum „*Academic Passing*“ (siehe Kapitel 5.4.1.1.). Bei geringeren Überschneidungen (*institutionelle symbolische Grenzerhaltung*) wurde im vorhandenen Sample die „*intellectual version of a housekeeper*“ als eigene Variante konzeptualisiert (siehe Kapitel 5.4.1.2.). Werden hingegen die Grenzen als zu fundamental unterschiedlich angesehen und/oder kein Interesse gezeigt, Teil der Prototyp-Studierenden werden zu wollen, dann liegt der Kode *individuelle symbolische Grenzerhaltung* (siehe Kapitel 5.4.2.) vor. Auch hier werden zwei konkretere Strategien je nach Grad der Überschneidung mit den Prototyp-Studierenden aufgeteilt, und zwar bei *institutioneller symbolischer Grenzüberbrückung* in „*Grenzgängerin nach Eigenbedarf*“ (siehe Kapitel 5.4.2.1.) und bei *institutioneller symbolischer Grenzerhaltung* in „*Minderheit in der Minderheit*“ (siehe Kapitel 5.4.2.2.).

Im Folgenden wird auf beide fokussierten Kodes sowie auf die darunterfallenden Bewältigungsstrategien der Minoritäten-Aufsteigerinnen näher eingegangen. Denn während die fokussierten Kodes/Achsen auf überindividuelle Dimensionen verweisen sollen, die das Erleben von Inklusion und Exklusion von einer Minderheit innerhalb einer dominierenden Mehrheit bedingen, sind die Bewältigungsstrategien aus den Lebensrealitäten der befragten Minoritäten-Aufsteigerinnen heraus konstruiert worden. Dadurch soll aufgezeigt werden, wie sich strukturelle Bedingungen und individuelle Handlungsstrategien gegenseitig beeinflussen und reproduzieren.

5.4.1. Strategien der individuellen symbolischen Grenzüberbrückung

In der durchgeführten Analyse zeigt sich, dass sich die Minoritäten-Studentinnen bei ihrer Entscheidung, welchen Umgang sie mit den symbolischen Grenzen wählen, an einem übergeordneten Ziel orientieren. Im Fall der individuellen symbolischen Grenzüberbrückung besteht das Ziel darin, Teil der Universität und ihrer Repräsentant*innen – inkludiert sind hierbei sowohl Personal/Lehrkörper als auch Prototyp-Studierende – werden zu wollen; dieses Ziel konnte bei Maria und Nikolina ausgemacht werden. An der Universität Wien und in den besuchten Lehrveranstaltungen zeigt sich dies bei ihnen unter anderem daran, dass trotz jeglicher Herausforderungen intensive Bemühungen gemacht werden, Lehrpersonen positiv auf sich aufmerksam zu machen, was mit dem Unterkode „*Bestreben nach Beziehung zu Lehrenden*“ bezeichnet wurde. Gewohnt aus den USA stellte sich Maria zu Beginn ihres Studiums in jeder Lehrveranstaltung den Lehrpersonen persönlich vor, auch in Vorlesungen. Außerdem entschuldigte sie sich direkt bei ihnen, falls sie einmal zu spät kam. Erst im weiteren Verlauf des Studiums wurde ihr bewusst, wie unüblich dies an der Universität Wien sei, da es sonst niemand anderes tu und auch die Lehrpersonen verärgert darauf reagierten (vgl. part1, S. 18, Z. 897 ff.). Aber auch danach bemühte sich Maria um einen Beziehungsaufbau zu den Lehrpersonen und

Mitstudierenden, indem sie am Ende von Seminaren offene Einladungen zum Treffen an alle aussprach. Auch hier reagierten die Lehrpersonen überrascht, da sie in diese Einladungen inkludiert wurden (vgl. part2, S. 13, Z. 641 ff.). Auch Nikolina spricht davon, wie sie sich bemühe, in Lehrveranstaltungen trotz mangelnden Selbstbewusstseins aktiv an Diskussionen teilzunehmen (S. 13, Z. 652 ff.), da sie, wie sie sagt, „*Teil davon sein*“ (ebd., Z. 668) möchte. Mit „davon“ ist nicht nur die Lehrveranstaltung an sich gemeint, sondern auch die Universität, wie der weitere Verlauf des Gesprächs zeigt:

„ich hatte auch das Gefühl natürlich gehör ich hierher [an die Universität] das war so ein bisschn so Spaltung im Kopf, doch du gehörst hierher nein du gehörst hier nicht her also, ein bisschn, ein innerer, Zwiespalt auch so wo ich mir auch die ganze Zeit eingeredet hab es is okay was zu sogn du bist im erstn Semester am Ende wenns du was Dummes sagst is=es okay ahm: ((lacht kurz)) und so ich hab imma ein bisschn Angst davo:r, was Dummes zu sogn und dass sich die Leute dann denkn oh nein was redet sie“ (Nikolina, S. 13 – 14, Z. 668 – 673)

Mit diesem Zitat verdeutlicht Nikolina, dass es sehr wichtig für sie sei, einen guten Eindruck bei den Personen an der Universität zu hinterlassen, um vor allem nicht als „dumm“ angesehen zu werden. Erst mit der Erfahrung, dass andere ihrer Meinung nach etwas „Dummes“ gesagt hätten und es zu keinen direkten Konsequenzen gekommen sei, konnte sie ihre „Angst“ überwinden und anfangen, an den Diskussionen teilzunehmen. Wie wichtig Nikolina der Kontakt zu Lehrpersonen und anderen Studierenden an der Universität ist, zeigt sich auch am geäußerten Wunsch nach „mehr Exkursionen“, in denen sie nähere Beziehungen zu Lehrpersonen aufbauen und „*Freundschaftn knpüfn*“ könnte, da es einen offeneren Rahmen darstelle als die Universität. Denn für Nikolina stellen vor allem Lehrpersonen potenzielle Mentor*innen dar, die ihr im Studienverlauf und vor allem beim Etablieren einer Karriere im „*Kulturbetrieb*“ behilflich sein könnten (S. 25, 1254 ff.).

Während es bei der individuellen symbolischen Grenzüberbrückung im Fokus steht, bei den Lehrenden positiv aufzufallen und einen guten Eindruck zu hinterlassen, geht es bei den wahrgenommenen Prototyp-Studienkolleg*innen, darum, so sein zu wollen, wie sie, was einen eigenen Unterkode in der Analyse darstellte („*wie Prototyp sein wollen*“). Neben dem Lebensstil, den Maria und Nikolina bewundern, erkennen sie ebenfalls, wie mühelos Prototyp-Studierende „Teil“ der Universität sind. Für Maria zeige sich das „Prototyp-Studierenden-Dasein“ vor allem im Lebensstil des vielen Verreisens und von Studienaufenthalten im Ausland (part1, S. 22, Z. 1091 ff.). Zusätzlich gehöre die Möglichkeit, feiern gehen zu können, ohne sich Gedanken über Finanzen oder den Studienfortschritt machen zu müssen (part1, S. 34, Z. 1721), dazu. Die Möglichkeit zu haben „*to enjoy myself*“, stelle für Maria ein „*part of being a student*“ dar (part1, S. 22, Z. 1098 – 1099). Klar sei für sie, dass dies den Prototyp-Studierenden vor allem aufgrund der sozialen Besserstellung möglich sei, da deren Eltern selbst Akademiker*innen (S. 14, Z. 707 ff.) und „*much more wealthier than [her]*“ (S. 14, Z. 691) wären. Auch für Nikolina spiegele sich die ökonomische Besserstellung der Prototyp-Studierende in deren Lebensstil wider, da ihnen, wie im Beispiel ihrer besten Freundin, von den Eltern der gesamte Lebensunterhalt und somit auch eine eigene Wohnung finanziert werde, während sie „*seit Ja:hr:en irgendein Ort an dem [sie] zur Ruhe kommn kann*“ (9, Z. 437) suche, da sie sich bisher nur prekäre Wohnverhältnisse leisten konnte. Außerdem zählen für Maria eine bestimmte äußere Erscheinung und Kleidungsstil zum Lebensstil der Prototyp-Studierenden. In den USA sei es ihr wichtig gewesen, anhand ihres „*signature*“ Looks (part1,

S. 33, Z. 1683) die Prototyp-Studienkolleg*innen zu beeindrucken, da diese aufgrund ihrer Privilegien großen Wert auf Markenkleidung gelegt hätten. In Wien sei ihr aufgefallen, dass dem ein geringerer Stellenwert beigemessen werde, weshalb sie sich nicht mehr die Mühe dazu machen würde, weil sie dadurch keinen Vorteil bekomme, um eher mit Prototyp-Studierenden in Kontakt treten zu können. Hinsichtlich des Einfindens in die Universität Wien zeigt sich für die beiden Minoritäten-Aufsteigerinnen, dass vor allem das selbstbewusste Auftreten (vgl. Kapitel 5.2.2., S. 16ff.) und die fehlende Angst, negativ aufzufallen (vgl. Kapitel 6.1., S. 46) den Unterschied ausmacht. Diese beiden Eigenschaften sehen Maria und Nikolina bei den Prototyp-Studierenden vertreten, weshalb sie zu ihnen aufschauen und sich bei ihnen Ratschläge einholen.

Was sich jedoch bei der Orientierung im akademischen Feld zeigt, ist, dass hier vor allem auf Ratschläge und Vorbilder von männlich gelesenen Personen aus dem persönlichen Umfeld zurückgegriffen wird. Dieser Umstand wurde unter den Unterkode *„Orientierung an männlichem* Prototyp-Student“* gefasst. Vor allem Beziehungspartner spielen bei Maria und Nikolina eine prägende Rolle. Neben der besten Freundin zeige sich bei Nikolina, dass ihre Beziehungspartner sowohl in der Schulzeit (S. 3, Z. 130 ff.) als auch in der Gegenwart (S. 15, Z. 725 ff.) einen Einfluss auf ihre Interessensentwicklung nehmen und sie sich auch an deren Interessen orientiere und diese für sich übernehme. Auch Maria erhielt von ihren Ex-Beziehungspartnern Insiderinformationen für den Bildungsaufstieg, was unter anderem den Rat inkludiert hat, dem *„honors program“* an der High School beizutreten, um eine bessere Vorbereitung für ein Studium zu erhalten (part1, S. 3, Z. 146) oder welche Arbeitserfahrungen langfristig nach dem Bachelor für einen Master besser wären (part1, S. 31, Z. 1587 ff.). Ebenfalls zentral für Maria war die Entdeckung eines Autors, der mehrere Ratgeber dazu verfasst hat, wie man(n) erfolgreich studiere. Sowohl beim Autor als auch bei den Ex-/Beziehungspartner der Minoritäten-Studentinnen zeigt sich ein gewisser Typ Mann*, den Maria wie folgt beschreibt: *„an educated white, cismale, dude a really good educated dude“* (part1, S. 10, Z. 510). Primär von diesem Typ Mann* holen sich Maria und Nikolina Ratschläge und orientieren sich an ihren Standpunkten. Der Grund dafür sei bei Maria der folgende:

„the way that he [the author] wrote, both books (2) was from that perspective but from those resources and from that social capital, so, how to win at college was not just how to get good grades it was the unspoken rules of the University,“ (part1, S. 10, Z. 510 – 513)

Dieser Ratgeber war für Maria die zentrale Ressource, um durch das Studium zu kommen. Hieraus erhielt sie alle ihr unbekannten Informationen zur Universität, die sie ansonsten von keiner Person in ihrem Umfeld bekommen hätte, da sie nicht die Perspektive eines weißen, privilegierten, gebildeten Cis-Mann aufwies. Auch wenn Maria den Ratgeber nicht unkritisch betrachte, so gestehe sie ein, dass dieser ihr zentral beim Aufzeigen und Erlernen der unausgesprochenen Erwartungen der Universität geholfen habe, weil

„it's helpful if you are a first generation college student like all of the unsaid rules (2) he [the author] outlined them for me, and I learned how to advocate myself from, that, I just I just followed the book it was like okay there is nothing to lose I'm following the book and it worked“ (part1, S. 15, Z. 582 – 585)

Die Erfolgserlebnisse, die mit dem Befolgen der Ratschläge einhergingen, machte für Maria deutlich, dass wenn sie sich den dominanten Verhaltensregeln der Universität anpasse und diesen genau Folge leiste, sie denselben Erfolg wie ihre privilegierten Studienkolleg*innen haben könne. Mittlerweile seien diese „*unsaid rules*“ in ihr so tief verwurzelt – „*very ingrained in me*“ (part1, S. 11, 522 – 523) – dass diese für sie selbst zu Selbstverständlichkeiten geworden seien und sie diese ganz ‚natürlich‘ im Studienalltag befolge.

Neben der Orientierung ziehen Nikolina und Maria Prototyp-Studierende – ob in Form von Freundschaften oder Partnerschaften – heran, um weitere Defizite im Studienalltag auszugleichen. Für Nikolina ist es sehr wichtig, Freundschaften an der Universität zu schließen, da sie ihr als Informationsquelle und auch Motivator im Studium dienen. So ist ihre beste Freundin ihre erste Anlaufstelle für Fragen bezüglich universitärer Abläufe (S. 11, Z. 552 ff.) sowie war sie zu Beginn des Studiums Nikolinas zentrale Lernpartnerin. Mittlerweile habe Nikolina Prototyp-Studienfreund*innen gefunden, die ihre Studienzeit „*richtig guUt*“ beeinflussen (S. 14 – 15, Z. 720 – 721). Dies liege daran, dass ihre neuen Freund*innen primär ihren eigenen Interessen im Studium nachgingen und „*mit denen [sie] dann, das irgendwie verbindn kann nach der Uni gehn wir einen Kaffee trinkn und redn darüba [über Lehrinhalte und die Universität]*“ (S. 15, Z. 724 – 725). Das würde Nikolina dabei motivieren, selbst zügiger im Studium voranzukommen, nachdem sie es, wegen einer Phase intensiven Partymachens, schleifen gelassen habe. Auch in dieser Zeit wurde Nikolina von ihrem damaligen Freundeskreis, wie sie nun rückblickend sagt: „*ganz schön schlecht beeinflusst*“ (S. 14, Z. 714 – 715). Jedoch dienen für Nikolina die Freundschaften zu Prototyp-Studierenden in beiden Fällen jeweilig unterschiedlichen Zielen. In Bezug auf ihren früheren Freundeskreis ginge es darum, die Enttäuschung über das Studium zu verarbeiten, indem sie dort weniger Zeit investierte und mehr Zeit mit dem Feiern verbrachte (S. 11, Z. 523 ff.). Nachdem sie realisiert habe, welche Konsequenz dies für ihren Abschluss und Lebensverlauf hatte, suchte sie sich neue Freund*innen, die dieselben Interessen im Studium verfolgten wie sie und sie dabei animierten, dem Studium wieder intensiver nachzugehen (S. 14, Z. 715 ff.).

Ein weiterer zentraler Defizitausgleich stellt die finanzielle Hilfe dar, die die beiden Minoritäten-Studentinnen von ihren Prototyp-Studienfreund*innen erhalten (Untercode „*Beziehung zu Prototyp-Studierende zum Kapitalausgleich*“). So beschreibt dies Nikolina folgenderweise:

„dadurch das ich dann:, auch Freunde hab die, ahm:, alle studiern ... habe ich dadurch auch einfach Freunde die meistens, Akademiker Eltern also Akademiker Kinder sind von Eltern die halt Geld habn und die borgn mir dann Geld, also wenn du halt keine Freund hast, die Geld habn dann kannst du dir auch nichts ausborgn zum Beispiel, man muss halt ich- für mich is=es halt voll wichtig dass ich irgendwie, ein gutes Supportsystem hab“ (S. 19 – 20, Z. 977 – 981)

Geld borge sie sich vor allem für die Studiengebühren aus, weswegen sie, wie sie sagt, „*so viele Schuldn*“ (S. 19, Z. 933) habe. Außerdem borge sie sich Sachgegenstände wie Bücher aus (S. 19, Z. 957 ff.) oder bekomme Dinge wie eine Matratze von ihren Prototyp-Studienfreund*innen geschenkt, da sie sich selbst diese nicht leisten könne (S. 25, Z. 1247 ff.). Auch bei Maria waren ihre Partnerschaften zu Prototyp-Studenten durch starke finanzielle Unterschiede geprägt, wovon sie zwar profitierte, es sie jedoch in ein Abhängigkeitsverhältnis gebracht hat. In den USA ermöglichte ihr ihr privilegierter Freund, der an Harvard studierte, während des Studiums Zugang zu elitären Kreisen und zeigte ihr seinen teuren

Lebensstil, bei dem er Maria ohne Probleme mitfinanzieren konnte. Ihre letzte Langzeitbeziehung führte Maria ebenfalls mit einem fertig studierten Prototyp-Absolventen, mit dem sie damals gemeinsam nach Wien ausgewandert ist, um ihren Master zu beginnen. Auch diese Beziehung war durch finanzielle Abhängigkeit geprägt, was jedoch erst in Wien begann, ein Problem zu werden. Über die Anfangsphase der Beziehung erzählt Maria folgendes:

„I felt actually a lot like a house like what people think of about housewife ..., and then except I applied for fellowships and (1) you know, you wait for your husband or whoever to come home and then you do things, but I, this is gonna sounds really sad but I actually didn't mind it because I knew, I knew I was taking care of (3) he made, I=I didn't feel bad about it the amount of money he made was:, he could afford all of this and more, and he appreciated it because it's a two way thing, ... I mean we were in love but=but it is true it is, relationships are a type of transaction, he got to have a beautiful intelligent person he got to have time spent, he got to have sex why not he's happy, I was happy too" (part2, S. 7 – 8, Z. 356 – 364)

Mit dem Umzug nach Wien veränderte sich jedoch die Gemütslage von Maria, da sie vom Studium so enttäuscht war und am liebsten abgebrochen hätte, sich jedoch nicht getraut habe, dies umzusetzen, da ihr Ex-Partner für alle Kosten aufkam. Über diese Zeit erzählt Maria:

"it became a really interpersonal thing ... I couldn't fully say it, because I you know I was powerless and you know to say (2) I felt bad also to him I'm being like I didn't want to complain about it [the University] because he's the one paying for this, (2) so I just try to be grateful," (part2, S. 9, Z. 459 – 462)

Diese finanzielle Abhängigkeit und das damit einhergehende schlechte Gewissen – das ihr es unmöglich machte, frei über ihre Gefühle sprechen zu können – konnte Maria mit der Zeit nicht mehr ertragen, weswegen sie die Beziehung beendet hat, was ebenfalls das Aufgeben ihrer finanziellen Absicherung inkludierte. Bis dahin versuchte Maria, das Bestmögliche aus dem Studium herauszuziehen, da sie es ihrem Ex-Freund ‚schuldig‘ gewesen sei; ab der Beendigung der Beziehung aber verringerte sich der Druck für Maria und sie hörte auf, „*being such a perfectionist*“ (part2, S. 11, Z. 539 – 540). Unter anderem liege es daran, dass Maria nun mehr Zeit für die Erwerbstätigkeit aufbringen müsse sowie es ihr wichtiger sei, bei der Mehrfachbelastung mehr Acht auf ihre mentale Gesundheit zu geben als den Lernerfolg auf Bestniveau aufrechtzuerhalten, da sie wie sie sagt, von da an „*okay with getting a Zwei or even Drei:*“ sei und ihr „*focus*“ nun „*just [her] health*“ (part 2, S. 11, Z. 541 - 542) wurde.

Etwas, was sich im vorherigen Zitat, in dem Maria davon spricht, es klinge „*sad*“, dass sie kein Problem damit gehabt habe, wie eine „Hausfrau“ in der Beziehung zu sein sowie an einer anderen Stelle, wo sie davon erzählt, dass bei Verabredungen für sie die Männer* bezahlen sollen, lässt zunächst bei Maria auf ein traditionelles Genderrollenverständnis schließen, jedoch wie sie im folgenden Zitat ausführt, stellt es für sie eher eine pragmatische Strategie dar, wodurch es ihr über das sich-Einladen-lassen überhaupt möglich ist, gewisse Freizeitaktivitäten nachzugehen, anstatt es als Aufgabe des Mannes* anzusehen:

„I don't have money to go to I don't have even money to go to resteraunt for me (1) and then she was like well a walk is free, what a walk does this look like walk () I'm dealing with structural oppression, I'm the=the very least these people could do is pay for a coffee for me“ (Maria_part1, S. 39, Z. 1991 – 1995)

Diese Haltung kritisiere eine Studienfreundin jedoch an ihr, weil sie sich dadurch „*making yourself looking like an object*“ (part1, S. 39, Z. 1975 ff.). Beide Stellen verweisen darauf, dass es bei den Bestrebungen, wie eine Prototyp-Studierende sein zu wollen, zusätzliche unausgesprochene Regeln für weiblich gelesene Personen zu beachten gibt (Unterkode „*Vorstellung von idealen Prototyp-Studentin*“). Denn als ‚aufgeklärte‘ Frau*, die studiert, solle Maria es besser wissen und einem emanzipierten Frauenbild entsprechen. Folge sie diesem Rollenbild nicht, erfülle sie auch nicht die Erwartungen, die an eine Akademikerin gestellt werden. Dies folgt jedoch einem weiß-privilegierten Verständnis, das die individuelle Ausgangslage und vor allem Mehrfachdiskriminierungen von migrantischen Frauen* und Frauen of Colour nicht berücksichtigt. Anhand von Marias Erfahrungen erfolgt die folgende Interpretation, dass es bei der individuellen symbolischen Grenzüberbrückung an der Universität Wien nicht ausreicht vorhandene Defizite auszugleichen, sondern dies ebenfalls in Einklang mit dem vorherrschenden Genderrollenverständnis im universitären Feld verlaufen soll, damit Inklusion erlebt werden kann.

Über den Unterkode „*Beobachten und Nachahmen*“ wurde analysiert, wie die beiden Minoritäten-Aufsteigerinnen versuchen, Teil der Universität zu werden. Vor allem durch genaues Beobachten ihres Umfeldes an der Universität versuchen Maria und Nikolina die individuelle symbolische Grenzüberbrückung zu erreichen. Darauf folgt die Imitation der Verhaltensweisen der dominanten Gruppe sowie die Anpassung an die von ihnen gestellten Maßstäbe, um Teil der Universität zu werden. So berichtet Maria an einer Stelle, wie sie dies durchführt:

"I'm like, I took notes I took notes I I still do that I still take notes I'm like what did they say how are they talking" (part1, S. 14, Z. 718 – 719)

Auf diese Notizen greift Maria, wie sie erzählt, immer wieder zurück, um sich zu erinnern „*how to do this upper class talk*“ (part1, S. 15, Z. 757). Durch die engen Beziehungen in den USA zu dieser „*upper class*“ konnte sie vieles beobachten und sich dadurch sowie mithilfe des Ratgebers gefragte Verhaltensweisen antrainieren, um Beziehungen in exklusiven Kreisen aufzubauen. Dies änderte sich jedoch für Maria in Wien, da sie hier keinen Zugang mehr zu solchen Kreisen bekam, wodurch eine zentrale Hilfsressource für sie weggebrochen sei, wie sie erzählt:

„I don't have that type of resource (1) because I learned a lot from my peers ... I would be like okay that's how they're, navigating the world they would help me vice versa, but I don't have that here [in Vienna]“ (part2, S. 17, Z. 878 – 879)

Ebenfalls zentral für Nikolina ist die Strategie des Beobachtens und in weiterer Folge die des Nachahmens, wie sie an dieser Stelle im Interview verdeutlicht:

„es war halt auch einfach eine neue Umgebung eine unbekannte Umgebung, und da schaut man imma erst okay wie verhalten sich die andern“ (S. 13, Z. 665 – 666)

Wie Nikolina bereits an anderen Stellen ausgeführt hat, ist es ihr, nachdem sie beobachtet habe, wer, Teil' der Universität ist, wichtig, sich auch wie sie zu verhalten, vor allem so wie sie zu sprechen und sich an ihre Interessen anzupassen. Der zentrale Unterschied zwischen Nikolina und Maria zeigt sich jedoch entlang der zweiten Achse „*institutionelle symbolische Grenzziehung*“. Diese verdeutlicht, dass die Möglichkeit zur individuellen symbolischen Grenzüberbrückung dadurch bedingt wird, wie hoch die wahrgenommene Ähnlichkeit zwischen den Minoritäten-Studentinnen und den Prototyp-Studierenden ausfällt.

5.4.1.1. Bedingt durch institutionelle symbolische Grenzüberbrückung: Academic Passing

Der in der Masterarbeit konstruierte Unterkode „*Academic Passing*“ lehnt sich am Phänomen des „*white-passings*“ (Dreisinger 2008) an und konnte aufgrund von bereits bestehendem Wissen über Critical Whiteness Ansätze in der Analyse entwickelt werden. Laut dem „*white-passings*“ (ebd.) ist es für eine Person aufgrund phänotypischer Marker möglich, als Mitglied der weißen Dominanzgruppe optisch „to pass“ bzw. ‚durchzukommen‘, obwohl die Person bei anderen nicht sichtbaren Markern von der Dominanzgruppe „abweicht“ oder sich selbst auch nicht als „weiß“ bezeichnen würde. Dennoch werden white-passing Personen gewisse Privilegien der Dominanzgruppe zugesprochen, zu denen eine von Rassismus betroffene Person, der auf phänotypischen Fremdzuschreibungen basiert, keinen Zugang hat (ebd.). Da in der akademischen Dominanzgruppe ebenfalls überwiegend die weiße Dominanzbevölkerung vertreten ist sowie die Universität als Institution eine weiße Vormachstellung im Wissenschafts- und Lehrbetrieb reproduziert (Bhambra et al. 2018; Cupples und Grosfoguel 2018), kann das Phänomen des „*Academic Passings*“ ebenfalls primär bei weiß-gelesenen Personen auftreten. Die Privilegien, die damit einhergehen, als weiß gelesen zu werden, sind eng mit den Privilegien verbunden, als Teil der Akademiker*innen ‚durchzugehen‘. Das Spezifische im akademischen Kontext hierbei ist, dass durch die bewusste Übernahme von Sprache sowie Denk- und Verhaltensmustern der wahrgenommenen Prototyp-Studierenden und der Lehrpersonen an der Universität Wien, andere potenzielle Marker des „Anders“-Seins, wie beispielsweise Akzente, Kleidungsstile, Freizeitaktivitäten uvm., sukzessive bewusst umgewöhnt werden, um den Maßstäben der akademischen Dominanzgruppe zu entsprechen, wie sich in Marias und Nikolinas Erzählungen zeigte. Aus der Analyse folgt, dass dadurch Indikatoren des Ursprungskontexts überlagert werden und ein einseitiger Assimilationsprozess von der Minderheits- an die Dominanzgruppe durchgeführt bzw. eine vollständige Grenzüberbrückung angestrebt wird. Diese Entwicklung konnte bei Nikolina am besten festgestellt werden: Einerseits zeigt sich das darin, dass Nikolina die Lehrende an der Universität idealisiert und als Vorbild für sich heranzieht (Unterkode „*Professor*innen als Ideal*“). Andererseits stellt sie große Bemühungen an, in den Kreis der von ihr wahrgenommener Prototyp-Studierenden aufgenommen zu werden, da es ihr möglich ist alle potenziellen Marker des „Anders“-Seins bei sich zu ‚entfernen‘ (Unterkode „*Strategie der Angleichung*“).

Für Nikolina stellen Lehrende an der Universität den Inbegriff von Akademiker*innen dar, die aufgrund ihres Wissenstandes und Selbstbewusstseins von der Gesellschaft „respektiert“ werden (S. 15, Z. 752 ff.). Dass dies so sei, bekomme Nikolina bereits früh in der Schule vermittelt:

„also wenn, irgendein Schüler oda eine Schülerin irgendwie, nFehler macht oda Mist baut oda so, dann is=das wenn die Eltern komm'n und das sind Akademiker Eltern, dann werd'n die Lehrer ganz klein und sag'n ach das war eh nicht so schlimm ja, da drück ma ein Auge zu" (S. 26, Z. 1296 – 1298)

Im Gegensatz dazu wurde ihre Mutter aufgrund ihres serbischen Akzents von den Lehrpersonen am Gymnasium nicht ernst genommen, was für sie ein Schock gewesen sei, weil ihre Mutter für sie eine Autoritätsperson darstelle (S. 20, Z.1020 – 1026). Seit jeher sei es ihr Ziel, genauso wie Akademiker*innen zu werden, um denselben Respekt zu erhalten. Dies zeigt sich in ihrem Studium unter anderem darin, dass es Nikolina ein großes Anliegen ist, positiv bei den Lehrenden an der Universität aufzufallen. Sie erzählt von einer Situation, wo sie einem Lehrenden in einem Gespräch persönlich ein positives Feedback zu seiner Lehrveranstaltung gab, der daraufhin aus ihrer Perspektive wie folgt reagierte:

„da war sein Blick is mir irgendwie in Erinnerung gewesen weil er war so, so froh das zu hör'n glaub ich ((lacht kurz)) voll das so ein Erlebnis" (S. 16, Z. 801 – 802)

Dass Nikolina mit ihrem Feedback einen Professor, den sie idealisiert, froh machen konnte, war für sie ein einschneidendes Erlebnis und verweist darauf, wie wichtig ihr es ist, welches Bild sie bei Personen an der Universität vermittelt. Wie viel Wert sie auf die Meinung der Lehrenden legt, macht ein weiteres Erlebnis deutlich, in dem ihre schriftliche Abgabe gemeinsam mit anderen Mitstudierenden in einem Seminar von der Lehrperson als so gut bewertet wurde, dass ein Sammelband daraus gemacht werden sollte. Dazu kam es zwar nicht, aber es hinterließ bei Nikolina einen bleibenden Eindruck, wie folgendes Zitat zeigt:

„das war, voll wichtig irgendwie dieses Feedback zu bekommen so hej, dein Text deine Arbeit is gu:t das kann man veröffentlic'h'n das kann man herzeig'n das war echt supa is leida nie wieder passiert aba trotzdem ((lacht)) es war es war schön" (S. 15, Z. 766 – 768)

An diesem einmaligen Erlebnis macht Nikolina für sich eine Legitimierung der eigenen Fähigkeiten sowie ihrer Daseinsberechtigung an der Universität fest. Sie sei gut genug, um studieren und Texte veröffentlichen zu können. Um das auch in die Tat umzusetzen, müsse sie sich lediglich mehr in die Lehre einbringen und dadurch den Lehrenden noch positiver auffallen. Denn auf diese Weise erhoffe sich Nikolina, bei einer Lehrperson eine*n Mentor*in zu finden, die ihr bei ihrem Karriereeinstieg im Kultur-/Literaturbetrieb behilflich sein könne (S. 25, Z. 1253 ff.). Aber aufgrund der Idealisierung der Lehrpersonen an der Universität sei es für Nikolina zwar möglich, während der Lehrveranstaltungen mitzudiskutieren, jedoch sei sie zu eingeschüchtert, um Lehrende außerhalb der Einheiten anzusprechen und so auf sich aufmerksam zu machen (S. 13, Z. 652ff.). Dadurch zeigt sich, dass die Idealisierung zwar förderlich dabei ist, ein Vorbild für sich zu konstruieren, es Nikolina jedoch auch an ihrem Ziel hindert, vollständiger Teil der Universität zu werden. Ihre Strategie dies dennoch zu erreichen, liegt darin, sich vollkommen an die unausgesprochenen Erwartungen der Universität anzupassen und sich den universitären Habitus gänzlich anzueignen. Wie bereits aufgezeigt, erreicht Nikolina das, indem sie sich an den Interessen ihrer privilegierten Prototyp-Studierende orientiert und sie zu ihren eigenen macht. Eine weitere zentrale Strategie zur individuellen symbolischen Grenzüberbrückung ist für Nikolina die Anpassung ihrer Sprechweise:

„noch mehr so sprechn wie die Professorn wei:l, ich einfach gerne: so respektiert werdn würde, und, anscheinend geht das nicht anders“ (S. 21, Z. 1034 – 1035)

Wie Professor*innen sowie Prototyp-Studierende sprechen, wurde bereits in Kapitel 5.2.2. aufgezeigt, und zwar präsentieren sie sich für Nikolina selbstbewusst sowie sprechen sie fließend und „schönes“ Hochdeutsch. Daran orientiere sich Nikolina und strebe die gleiche Sprechweise an, weshalb sie sich unter anderem ihren serbischen Akzent abgewöhne, wie sie an dieser Stelle deutlich macht:

„man merkt nicht an meina Sprache dass ich ahm:, dass meine Eltern aus Serbien sind und bei vieln Leute merkt man das weil sie das R rolln zum Beispiel was ich eh auch manchmal oda mal gemacht hab“ (S. 20, Z. 1009 – 1011)

Der Wechsel von Präsens zu Perfekt und somit von Gegenwart zu Vergangenheit ab „manchmal“ das „R [zu] rolln“, als etwas, das sie „gemacht“ habe, lässt die Interpretation zu, dass sie sich diesen Akzent, der eine Markierung als „anders“ von außen zulässt, bewusst abtrainiert hat, um ihr Hochdeutsch zu perfektionieren. Mit dem Blick auf Janka und Maria zeigt sich, dass an der Universität Wien ein bestimmter „Akzentismus“ besteht, worunter die linguistische Diskriminierung entlang der Sprechweise verstanden wird (The Accentism Project 2023). Dabei folgen Akzente ebenfalls einer diskriminierenden Hierarchisierung, vor allem entlang von Rassismus und Klassismus (ebd.). Während ‚slawische‘ Akzente, wie im Serbischen oder Polnischen, zu negativen Reaktionen im Bildungskontext führen, wird der amerikanischen Akzent als positiv angesehen, wie es die Erfahrungen der Interviewpartnerinnen zeigen, die zudem darauf verweisen, wie dieser Akzentismus von den Interviewpartnerinnen internalisiert wurde. So basieren für Maria ihre Diskriminierungserfahrungen an der Universität Wien darauf, dass sie eine Frau* of Colour sei, jedoch betone sie gleichzeitig, dass sie aufgrund ihres „Americanisms“ und Englisch als Erstsprache bestimmte Privilegien an der Universität zugesprochen bekomme (S. 13, 631 ff.), die andere internationale Studierenden mit weder Erstsprache Deutsch noch Englisch nicht aufweisen.

Die Analyse stellt außerdem Akzentismus basierend auf Klassismus fest, wie Nikolina verdeutlicht. Nicht nur die Sprechweise spiele eine zentrale Rolle, sondern auch der Inhalt, genauer die Verwendung von bestimmten Begriffen:

„ich arbeite imma dran ich möchte, irgendwann auch meine ganzn, Wörter die ich mir so in der Jugendzeit angewohnt hab oda auch mein Denglisch eigentlich los werdn ahm:, und noch mehr so sprechn wie die Professorn ... man kommt ja auch in gewisse Kreise auch nur wenn man eine gewisse Sprache beherrscht, man muss wissn was ein Disku:rs is was is eine Theorie is und solche Sachn“ (S. 20 – 21, Z. 1031 – 1045)

Um als Academic Passing durchzugehen ist es daher nicht nur notwendig, die Sprechweise der Dominanzgruppe makellos zu beherrschen oder zumindest in ‚angesehenen‘ Akzenten zu sprechen, sondern auch den Soziolekt der Akademiker*innen zu beherrschen. Neben der Sprechweise und dem Teilen derselben Interessen, gehört zum Academic Passing auch das Nachgehen derselben Freizeitaktivitäten der Dominanzgruppe. Wie bereits angeführt, zeigt sich das bei Nikolina, indem sie je Prototyp-Studierendenfreundeskreis, entweder beim übermäßigen Feiern-gehen mitgemacht hat oder beim Kaffeetrinken und über Lehrinhalte diskutiert. Alles zusammen führt dazu, dass sich Nikolina im

Sinne des Lebensstils zunehmend den Prototyp-Studierenden anpasst und sich als Teil von ihnen fühlt. So sagt Nikolina selbst, dass sie „*durch das Studium ... recht viel an Selbstbewusstsein bekommen*“ (S. 20, Z. 988) hat, obwohl es noch nicht an das Ausmaß von Prototyp-Studierenden herankäme. Auch sei es ihr wichtig, sich selbst wegen des Abschlusses nicht unter Druck zu setzen und nicht auf ihre Freizeit zu „*verzichten*“ (S. 19, Z. 944 ff.). Dafür nehme sie in Kauf, länger zu studieren und Schulden bei ihren Prototyp-Studienfreund*innen zu machen, um Studiengebühren oder andere Zusatzkosten bezahlen zu können. Mit Nebenjobs und Geldausborgen laufe es für Nikolina bereits so lange gut, dass sie der Meinung sei, „*es wird immer gut gehen*“ (S. 8, Z. 367 ff.). Auf diese Weise möchte Nikolina genauso ‚sorgenfrei‘ studieren, wie ihre Prototyp-Studienfreund*innen, was jedoch für Nikolina nie zur Gänze möglich sein wird; da sie nicht dieselben finanziellen Ressourcen wie ihre Prototyp-Freund*innen aufweist. Außerdem verlängerte sich ihr Studium bisher auf das Doppelte der vorgesehenen Mindeststudienzeit, da sie unter anderem neben der Erwerbsarbeit viele Ressourcen in ihre Bemühungen investiert hat, sozialen Anschluss an der Universität zu finden. Die damit einhergehenden finanziellen Zusatzkosten und fehlende Unterstützung bei der Etablierung einer zukünftigen Karriere bescheren ihr durchaus Sorgen, was sie jedoch „*versuche, es nicht zu sehr, zu übertreiben*“ (S. 8, Z. 371), indem sie mit ihren Prototyp-Studienfreund*innen vergnüglichen Dingen nachgehe und dabei die Verantwortungen, die sie im Gegensatz zu ihren Freund*innen habe, ausblende.

Es ist Nikolina zwar möglich als Academic Passing durchzugehen, jedoch verweist der Begriff zugleich darauf, dass sich dadurch die benachteiligte Ausgangslage der Minoritäten-Aufsteigerin nicht verändert und während des Studiums konstant eine Rolle spielt. Bei Nikolina ist zwar der höchste Anteil an symbolischer Grenzüberbrückung festzustellen, aber das Gefühl der Nicht-Zugehörigkeit in der Universität verschwindet nicht zur Gänze, was sich in ihrem Erleben eines „*inneren Zwiespalts*“ (S. 13, Z. 670) manifestiert.

5.4.1.2. Bedingt durch institutionelle symbolische Grenzerhaltung: „Intellectual version of a housekeeper“

Im Fall von Maria zeigt sich, dass sie zwar eine symbolische Grenzüberbrückung im Sinne der Partizipation und Teilhabe an der Universität, anstrebt, jedoch aufgrund von Prozessen des „Anders“-Machens den Prototyp-Studierenden als zu unähnlich positioniert wird. Es werden nicht nur von außen symbolische Grenzen zu Maria gezogen, sondern sie selbst lernt durch das „Othering“ Personen aus der universitären Dominanzgruppe als „fremd“ und „anders“ im Vergleich zu sich selbst zu markieren. Dennoch herrscht bei Maria ein stark ausgeprägter Wunsch vor, Teil der Universität werden zu wollen, um so Wege für ihr ähnliche Personen an die Hochschule zu ebnen, indem sie die Universität durch ihre Anwesenheit und wissenschaftliche Praxis „aufräumt“. Diese Haltung habe sich bei Maria vor allem während ihres Studiums in Wien ausgeprägt, da sie hier für sich große Unterschiede zu ihren Erfahrungen an der Universität in den USA feststellen konnte. Vor allem die institutionellen Hilfestellungen für verschiedene Gruppen an Minoritäten-Studierende sowie die Unterstützung seitens Lehrenden seien für Maria in den USA präsenter bzw. existierten sie dort überhaupt. Bevor sie nach Wien gekommen sei, sei sie es gewohnt gewesen, intensiven Austausch mit Lehrenden zu pflegen und viel Unterstützung bei ihrer akademischen Arbeit zu erhalten. Auf so einen Beziehungsaufbau habe Maria viel Wert gelegt, da es ihre Ratgeberlektüre empfohlen habe, um den Lehrpersonen nicht nur als Studentin aufzufallen, sondern auch als intellektuelle Kollegin (part1, S. 11, Z. 547 ff.). Ebenfalls

existiere an ihrer Universität in den USA ein*e „*academic adviser*“, der*die als zentrale Anlaufstelle für alle universitätsbezogene Anliegen zur Verfügung stehe (part1, S. 20, Z. 994 ff.). Zur ihrer „*academic adviser*“ hatte Maria ein sehr gutes Verhältnis und erhielt ihrerseits zusätzlich viel Unterstützung, wie beispielsweise den Rat, einen Antrag als „*disability student*“ zu stellen, um mehr Verständnis und Entgegenkommen in der Lehre zu erhalten (part1, S. 20, Z. 1018 ff.). Aufgrund dessen, sowie der höheren Sensibilisierung einiger Lehrender für die Herausforderungen von Minoritäten-Studierenden an der Universität (part1, S. 21, Z. 1062 ff.), habe Maria ihre Defizite besser ausgleichen können, auch wenn gewisse persönliche Merkmale erst in der Universität zu Defiziten konstruiert wurden. Dadurch habe sich Maria mit ihrer Lebenslage an der Universität in den USA wahr- und ernstgenommen gefühlt.

Diese Art der Unterstützung repräsentiert, auf welche Weise Maria in der universitären Ausbildung sozialisiert wurde und hat ihr aufgezeigt, was an Hochschulen seitens der Institution möglich wäre. Als sie jedoch an die Universität Wien kam, zeigte sich für sie ein konträres Bild der institutionellen Unterstützungskultur. Vor allem bei ihren Versuchen, ähnliche Beziehungen zu Lehrenden an der Universität Wien wie in den USA aufzubauen, erkenne sie eine stark-distanzierte Haltung (Unterkode „*American vs. Austrian Profs.*“). Sie erzählt, dass nur jene Lehrpersonen „*who have experienced academia in the US they know how to socialize with me they=they know, and they treat me very differently I noticed that then=then then some of my other [non-american] peers*“ (part2, S. 13, Z. 674 – 676). Mit den unterschiedlichen Verhaltensweisen ihr gegenüber, meine Maria, dass die Lehrpersonen mit US-amerikanischer Hochschulbildung ihr gegenüber aufgeschlossener und weniger „*formal*“ wären, sich mit Maria außerhalb der Universität trafen, von sich selbst erzählten (part2, S. 14, Z. 680 ff.), die regelmäßigen Besuche in der Sprechstunden nicht als ungewöhnlich betrachteten (part2, S. 13, Z. 660 ff.), und, wie bereits aufgezeigt, ihr mehr entgegenkämen, indem sie an Diskussionen auf Englisch teilnehmen oder die Prüfungen auf Englisch abhalten könne (vgl. Kapitel 5.2.2.). Jedoch stelle dies für Maria in ihrem Studium in Wien die Ausnahme dar, denn das restliche Institut sei für sie ein „*hot mess*“ (part2, S. 12, Z. 607), weshalb sie „*as least possible classes in this department*“ (ebd., Z. 608) absolviere. Hingegen informiere sie sich bei ihren Studienkolleg*innen, welche Lehrpersonen „*emotional draining*“ (ebd., Z. 614) seien, um deren Lehrveranstaltungen zu vermeiden. Außerdem habe sie sich so viel wie möglich von ihrem Bachelor anrechnen lassen und die meisten Lehrveranstaltungen in verschiedenen Studiengängen und anderen Universitäten in Wien absolviert (part2, S. 12, Z. 611 ff.). Diese Strategien wurden unter den Unterkode „*Ausweichmöglichkeiten in einem „hot mess“ Studium*“ gefasst. Diese Zeit in ihrem Studium beschreibt Maria folgenderweise:

"I just tried I was really pushing myself like (1) just try to get the best out of this system try: try try: (3) you know doing internship doing research you know (1) really pushing myself pushing myself to do like really to do not just well, like the best in the classes, (1) but it took it took a very big emotional toll on me (3) because I was trying so: hard to make the system work, even though I hated it (3)" (part2, S. 10, Z. 469 – 473)

Dass sie all ihre Energie außerhalb ihres Instituts fokussiert, verweist nicht nur darauf, dass es anstrengend sei, all diese Ausweichmöglichkeiten zu suchen und die Bürokratie dahinter zu erledigen, sondern auch dass es, wie sie sagt, emotional auslaugend für sie sei. Maria muss erkennen, dass weder

ihre Interessen noch ihre Bedürfnisse Platz im eigenen Institut finden, dennoch gestehe sie sich ein, sich in keinem anderen Land ein Masterstudium hätte leisten zu können (part2, S. 18, Z. 922 ff.).

Die Möglichkeit, einen Hochschulabschluss zu erhalten, hebe für Maria jedoch nicht den Umstand auf, dass klare symbolischen Grenzen zu ihr an der Universität Wien gezogen werden. Einerseits erkenne sie das daran, dass die Prototyp-Studierende unter sich bleiben wollen: Trotz intensiven Bemühungen, wie dem aktiven Ansprechen, beim Dazusetzen an öffentlichen Orten an der Universität (part2, S. 16, Z. 826 ff.) oder beim alleine Feiern-gehen in ‚Student*innen-Clubs‘ (part2, S. 17, Z. 851 ff.), konnte Maria keine Freundschaften an der Universität schließen. Am Anfang nahm sie dies noch persönlich, habe aber mit der Zeit gelernt, dass die sozialen Gruppen in Wien viel geschlossener seien, als sie es aus den USA kenne, wie sie im folgenden Zitat verdeutlicht:

„I have my theory about it with the culture here is that it's, my philosophy is (2) no more no less, we have our friends we have our jobs we have our family we have our this we have our that, no more no less“ (part1, S. 38, Z. 1939 – 1940)

Mit dieser „Philosophie“ (In-Vivo-Kode „*no more no less-philosophy*“) des geschlossenen persönlichen Umfelds, wo nicht mehr, aber auch nicht weniger dazukommen solle, verweist Maria auf den großen Aufwand, der aufgebracht werden muss, um symbolische Grenzen zu überbrücken. „*No more no less*“ kann auch hinsichtlich der Homogenität dieser Gruppen interpretiert werden, denn Mitglieder sollen von den Gruppennormen nicht zu sehr abweichen. Am Beispiel von Prototyp-Studierenden heiße dies, sich also nicht zu sehr von dem gruppenspezifischen Herkunftskontext zu unterscheiden sowie nicht viel mehr oder viel weniger Ressourcen aufzuweisen, wie es der Status quo der Gruppe vorgebe. Erst wenn die Gruppenmaßstäbe zu einem zufriedenstellenden Ausmaß vorhanden seien, könne, wie der Fall Nikolina zeigt, Academic Passing stattfinden. Diese Möglichkeit wird Maria in Wien gar nicht geboten, da sie von der dominanten Gruppe der Prototyp-Studierenden und des Lehrkörpers auf ihr Minoritäten-Sein und damit auf ihr ‚*Anders-Sein*‘ reduziert werde. Dies wurde im Unterkode „*Reduktion auf Herkunft*“ analysiert, was sowohl die soziale als auch ethnisch-markierte Herkunft umfasst, wie sich hier zeigt:

„the thing is I'm first ge:n I'm I'm all of the, demographics but also again I have that social capital, and the thing w-, freaks people out here [at University of Vienna], ... because of my trai- my academic training, ... people are shocked by that (1) they're sh:ocked they're like, this level of education I also because I know how to critic things I know ho- I I'm familiar with text I'm familiar with theories“ (part1, S. 37, Z. 1872 – 1879)

Durch diesen „Schock“ wird darauf verwiesen, dass die Dominanzgruppe Personen wie Maria dieses Niveau an Wissen nicht zutraut, was auf diskriminierende symbolische Fremdzuschreibungen hindeutet, als sei eine Person mit ihrem Hintergrund mit so einem Wissensstand gedanklich nicht vereinbar. Weiters wird sie als Frau* of Colour im akademischen Feld als Repräsentantin dieser Gruppe angesehen und auf gruppenverbundenen Themen reduziert, was Maria als „nervig“ empfindet:

„something that annoys me at at (1) Uni Wien or Austria but it h-has a place, as a marginalized person you're in this thing between oppression and resistance, ahm: it's this band, I'm not that band I have intellectual ideas I have contributions“ (part1, S. 37, Z. 1885 – 1887)

Diese Haltungen, mit denen Maria an der Universität Wien konfrontiert wird, führten nicht nur dazu, dass ihr von außen ihr ‚Anders‘-Sein vorgehalten wird, sondern dass sie ebenfalls lernt, sich selbst als zu unterschiedlich von der universitären Dominanzgruppe zu positionieren, aber dadurch auch gleichzeitig einige Verhaltensweisen der Dominanzgruppe übernimmt. Diesen Prozess bezeichnet sie als „*I became Austrianized*“ (part2, S. 17, Z. 855). Damit meine sie angefangen zu haben, Personen ebenfalls auf Distanz zu halten; jedoch täte sie dies zum Schutz vor diskriminierenden Vorfällen, wie sie bereits mehrmals an der Universität Wien erleben musste. Diese Erlebnisse führten bei Maria dazu, eine defensive Haltung anzunehmen, wie folgende Stelle klar macht:

"I noticed that about me and I'm really trying best, to, ahm to kind of unlearn this (1) I've becoming very defensive (1) like for example the meetings I have to come (1) not just prepared on what to say and how to present myself but like (1) literally prepare myself what if they say this what if they something ignorant like what happens I had literally have to, I've had to train my body and like to literally (1) take it and because (1) and also to respond in like a polite way, (1) it's exhausting“ (part2, S. 22, Z. 1116 – 1121)

Spricht Maria diese Dinge bei der universitären Dominanzgruppe an, wird sie mit „*white fragility*“ konfrontiert. Das bedeutet, dass das Hinweisen auf die Diskriminierung als persönlicher Angriff auf das Mitglied der Dominanzgruppe gewertet wird und dieser anstelle der eigentlichen Problematik in den Vordergrund tritt. Auf diese Weise muss die Dominanzgruppe nicht die eigenen diskriminierende Verhaltensweise aufarbeiten, sondern verschiebt die Aufmerksamkeit auf die betroffene Person als Täter*in (Saad 2022).

In den USA erlebte Maria diese Art der symbolischen Grenzziehung nicht. Sie erlernte vielmehr von der „*very elite intellectual class*“ (part1, S. 14, Z. 695), wie sie mit dieser Gruppe interagieren müsse und wurde auch, bis zu einem gewissen Grad, in diese Kreise aufgenommen. Sie verstand sich als Grenzgängerin, die zwischen „*the lowest and the highest*“ Gesellschaftsgruppen wandern und Kontakte knüpfen konnte (vgl. Kapitel 5.4.2.1. „Grenzgängerin nach Eigenbedarf“), etwas, was ihr in Wien nicht mehr ermöglicht wird. So habe sie, seitdem sie in Österreich sei, dieses „*skill set*“ verloren, worauf sie sonst sehr stolz war (part1, S. 14, Z. 693ff.; part2, S. 17, Z. 861 ff.) sowie für sich selbst als Alleinstellungsmerkmal definiert hatte (part1, S. 28, Z. 1417ff.). An der Universität Wien sei sie keine Grenzgängerin der sozialen Klassen mehr, sondern wurde zur „*intellektuellen Haushälterin*“ (In-Vivo Kode) degradiert, wie folgende Stelle aufzeigt:

"another world is possible ... when I see this ... this is some real Nazi shit going on, this is like there is still you know what it's like it's the structures of the empire this is the structures of the Nazis they're gone empire is gone Nazi is gone but the structure is there (1) and the way that I feel about it with my academic work, I almost **feel like a housekeeper** like I'm cleaning the cling cling cling but not cleaning in the sense of like (1) hiding it but I'm like **I'm repairing it, I'm literally taking it down, I putting new curtains, I'm putting stuff in the trash, I feel like that, like an intellectual version of that** it's like uff sometimes I think man that isn't even my country and I'm doing this" (part1, S. 36, Z. 1836, Hervorhebung durch Autorin)

Genau diese Motivation, an der Universität ‚aufzuräumen‘, hält Maria noch im Studium. Worauf die Analogie der „*Haushälterin*“ verweist, ist, dass nicht nur im privaten Bereich zunehmend migrantische

Frauen* und Frauen* of Colour eingestellt werden, um unter prekären Verhältnissen für Ordnung zu sorgen (Abbasian und Hellgren 2012), sondern ihnen diese Rolle auch im intellektuellen Wissensproduktionsbetrieb zuteilwird. An Hochschulen müssen sie diese Rolle einnehmen, um, wie Maria es sagt, „Reparaturen“ im System durchzuführen, da sie als Gruppe am meisten von den daraus resultierenden Mehrfachdiskriminierungen betroffen sind und wenn sie keine Veränderung anstreben, es sonst keine*r täte. So berichtet Maria davon, dass sie ihren Abbruchswünschen nicht nachgeben möchte, da das sei, was die Universität Wien anstrebe. Wie sie sagt „*it's why it's designed for*“ (part1, S. 37, Z. 1871), um marginalisierte Personen auszuschließen, damit jene Strukturen, die soziale Ungleichheit erzeugen, nicht angefochten werden und der Status quo, wovon die privilegierte Dominanzgruppe profitiert, erhalten bleibt. Mit dem Verb „reparieren“ verweist Maria aber gleichzeitig darauf, dass sie mit dem vorhandenen Material arbeiten müsse, was bedeute, dass sie innerhalb der existierenden Strukturen Veränderungen anstreben könne, jedoch keine vollkommene Systemveränderung möglich sei. Um dies zu erreichen, nutzt die „intellektuelle Haushälterin“ das Phänomen des „*Tokenismus*“ für sich aus. Darunter wird die performative Einbindung von Minoritätsgruppen in sonst von der Dominanzgruppe belegten Bereichen verstanden, wie in Unternehmen oder Bildungsinstitutionen, um nach außen zwar ein Symbol von Diversität zu schaffen, aber ohne die ungleichheitsfördernden Strukturen von innen her aufzuarbeiten (Saad 2022). Diesen Umstand macht sich Maria in ihrer universitären Laufbahn zu Nutze, indem sie ihre benachteiligte Lage zur selbstbestimmten Selbstvermarktung anwendet, um an universitäre Ressourcen zu gelangen, die sonst der privilegierten Dominanzgruppe vorbehalten sind (part1, S. 37, Z. 1894 ff.). Ein zentrales Tool für Maria ist hierzu das Bewerbungssystem für „*grants*“. Von einer anderen Studierenden of Colour hat sie gelernt, wie Bewerbungen aus der Perspektive einer Minoritäten-Aufsteiger*in verfasst werden müssen, um Förderungen und Stipendien zu erhalten und sich somit den Tokenismus, der im Wissenschaftsbetrieb herrscht, zu Nutze zu machen (part1, S. 23, Z. 1141 ff.; part2, S. 9, Z. 423 ff.). Durch den „*selbstbestimmten Tokenismus*“, der einen eigenen Unterkode in der Analyse der „intellektuellen Haushälterin“ darstellt, erhält Maria Zugang zu Ressourcen, die ihr sonst verwehrt blieben und gleichzeitig integriert sie sich aus der Perspektive der Universität in die vorherrschenden Strukturen. Auf diese Weise bemüht sich Maria, ebenfalls eine Arbeitsstelle an der Universität Wien zu erhalten und erträgt die diskriminierenden Anstellungspraktiken, die bereits im Kapitel 5.2.2. dargelegt wurden. Neben den finanziellen Vorzügen, die eine Anstellung an der Universität für sie als internationale Studierende mit sich bringt, möchte sie ebenfalls von innen heraus, im Rahmen ihres Wirkungsrahmens, die vorherrschenden Erwartungshaltungen gegenüber marginalisierten Arbeiter*innen aufbrechen, wie sie im folgenden Zitat klar macht:

"I think this is a migrant thing this is BIPOC this is a marginalized student thing I'm getting over this by the way (1) work hard be nice do everything, don't hurt anyone's feelings do, do the work and better, you have to shine (1) fuck that shit ((whispering)), my philosophy is like I'm only getting paid this I'm only gonna do the work you tell me to do no more no less I'm being Susi and Fritz here no more no less ... I'm I'm beha- behaving like that I'm not being paid for diversity work," (part2, S. 22, Z. 1099 – 1106)

Damit deutet Maria auf den Umstand hin, dass marginalisierte Personen, um in Bereiche der Dominanzgruppe zu gelangen, überdurchschnittlich viel leisten und sich nicht negativ äußern dürfen,

da sie sonst Angst haben müssen, ihre Stelle zu verlieren. Jedoch will Maria genau diese Haltung aufbrechen, indem sie sich als Minoritäten-Studentin wie die Prototyp-Studierenden – Susi und Fritz – verhalte und sich so nach eigenen Bedingungen in das Arbeitsfeld integriere. Außerdem habe sie ihre Stelle als Tutorin an der Universität Wien in der Vergangenheit dazu genutzt, um ihre „*little door*“ für „*andere*“ Minoritäten-Studierenden zu öffnen (part2, S. 19, Z. 960 ff.). Denn auch sie habe in der Vergangenheit vor allem von der Solidarität anderer Studierender, ob aus der Dominanzgruppe oder aus der Minderheit, profitiert und sei so auf Arbeitsstellen gestoßen (part2, S. 19, Z. 659 ff.; S. 22, Z. 1226 ff.) oder habe bei diskriminierenden Erlebnissen emotionale Unterstützung erhalten (part1, S. 19, Z. 968ff.).

Die „intellektuelle Haushälterin“ integriert sich zunächst in die vorherrschenden hegemonialen Strukturen der Universität, versucht jedoch durch die Grundhaltung des „*systematic thinking*“ (part2, S. 19, Z. 989), wie Maria sie beschreibt, den Strukturen sukzessive entgegenzuwirken, um so von innen heraus als Teil des Systems dieses zu verändern:

„I'm in the system but like it's more like (1) my metrics be like (1) how I'm working with people (1) how I'm my (entering) like h-how I'm evaluating the power structure how I'm using the resources that I have in the University to distribute them, who I'm bringing in whom I'm hiring whom I'm this" (part2, S. 19 – 20, Z. 991 – 994)

5.4.2. Strategien der individuellen symbolischen Grenzerhaltung

Individuelle symbolische Grenzerhaltung unterscheidet sich von der individuellen symbolischen Grenzüberbrückung dahingehend, dass die symbolischen Grenzen zur dominanten Gruppe der Prototyp-Studierenden aufrechterhalten werden sollen. Im befragten Sample zeigt sich bei Aziza und Janka, dass sie den Austausch mit Prototyp-Studierenden auf das Notwendigste beschränken. Während Aziza in zweiter Migrationsgeneration aufgrund ihrer vorschulischen Laufbahn mehr Überschneidungen zu den Prototyp-Studierenden hat, erscheinen sie für Janka als Kontrastgruppe im Vergleich zu sich selbst, da sie keine Gemeinsamkeiten in ihren Lebensrealitäten aufweisen, wie Janka im folgenden Zitat verdeutlicht:

„das sind halt die Weltn dazwischn ja also halt nicht irgendwie negativ be- aber sind einfach unterschiedliche Lebensweisen“ (S. 16, Z. 739 – 740)

Aber auch innerhalb der Minoritäten-Aufsteigerinnen stellt Janka mit ihrer „Lebensweise“ eine Minderheit dar, was das Finden von ihr ähnlichen Personen nochmals erschwert. Da Janka nicht nur zu den Prototyp-Studierenden große Unterschiede aufweist, sondern in der Intersektion von Ungleichheitskategorien auch zu anderen Minoritäten-Aufsteigerinnen, wurde die ihr zugeordnete Bewältigungsstrategie mit symbolischen Grenzen als „Minderheit in der Minderheit“ bezeichnet, wodurch auf ihre multiplen Marginalisierungen auf struktureller Ebene verwiesen werden soll, was für sie wiederum ein Zugehörigkeitsempfinden und somit Überbrückung der symbolischen Grenzen an der Universität momentan nicht ermöglicht. Im Gegensatz dazu hält Aziza Prototyp-Studierende trotz potenzieller Überschneidungen bewusst auf Distanz und erhält somit symbolische Grenzen in ihrem Studienalltag aufrecht:

„ich hab halt mein Lebn hier ich hab halt meine Familie da ich hab meine Freunde da ich brauch, ni:cht an der Uni Freunde suchn das=is jetzt nicht mein primäres Ziel dort gewesn, dass ich irgendwie dort jemandn kennenlerne: oda:, ehm ne=ne beste Freundin finde oda sowas (S. 21, Z. 1078 – 1081)

Dadurch werde Azizas Desinteresse an sozialen Beziehungen an der Universität deutlich, da ihr soziales Netzwerk außerhalb der Hochschule bereits etabliert sei. Dies stellt das Gegenteil zu Maria und Nikolina dar: Beide streben an, durch intensiven Austausch soziales Mitglied an der Universität zu werden, was je nach Ausmaß der Überschneidungen zur Dominanzgruppe ihnen leichter oder schwerer gemacht wird. Dadurch erhoffen sich beide, aus der Gruppe der symbolischen Grenzüberbrückung nicht nur einen Zugang zu akademisch geschlossenen Kreisen zu erhalten, sondern auch deren Lebensstil übernehmen zu können, den sie bewundern (siehe Kapitel 5.1.). Daran haben weder Janka noch Aziza Interesse, denn der Kontakt zu Prototyp-Studierenden diene ihnen primär als notwendige Hilfsressource, um besser in ihrem Studium vorankommen zu können (Unterkode „*Prototyp-Studierende nicht als Freund* aber Helfer**). Aziza beschreibt das wie folgt:

"das=is schon essentiell an der Uni weil das is wirklich eigentlich kein Einzelkampf das=is fast nicht zu bewältign, wenn du nie jemandn um Hilfe bittn kannst oda nie jemandn, e:hm nach etwas fragn kannst was du halt einfach (1) gerade nicht schaffst" (S. 18, Z. 885 – 888)

Bei Aziza werden Defizite aufgrund von mangelnden Zeitressourcen hervorgehoben, wie sie an einer anderen Stelle näher ausführt, da sie es aufgrund der Erwerbsarbeit nicht immer zu den Einheiten schaffe und daher „*sehr oft*“ nach den Mitschriften ihrer Studienkolleg*innen fragen müsse, um in den Lehrveranstaltungen mitzukommen (S. 18, Z. 883 ff.). Dabei ist es Aziza wichtig zu betonen, dass ihr die Studienkolleg*innen nicht „*wurscht*“ seien, aber die Bekanntschaften an der Universität auf „*gegenseitige Hilfestellung*“ beschränkt blieben (ebd., Z. 881) sowie ihr der Austausch mit Prototyp-Studierenden zur Abklärung des eignen Vorankommens im Vergleich zu ihnen diene:

„i=mein=man macht die ganze Arbeit schon: größtels selba aba man weiß halt irgendwie so ja, die und der sind da auch grad mittn drinnen, man kann halt imma mal so wieda nachfragn wie läuft's bei dir was machst du was machst du gerade und bei was bist du jetzt e:hm (1) im Moment“ (S. 20, Z. 1002 – 1004)

Dadurch erhalte Aziza einen „Gegencheck“ zu ihrem eigenen Fortschritt und könne für sich evaluieren, wie ‚gut‘ oder ‚schlecht‘ sie dabei sei. Somit dienen die Prototyp-Studierenden hier ebenfalls als Orientierung, jedoch stärker fokussiert auf den eigenen Lernerfolg und nicht zum Einholen von Ratschlägen oder dem Abgucken der ‚richtigen‘ Verhaltensweisen an der Universität, wie es in der Gruppe der individuellen symbolischen Grenzüberbrückung der Fall sei. Für Janka beschränke sich der soziale Austausch an der Universität ebenfalls auf das leichtere Meistern der Anforderungen. Sie äußere den Wunsch nach Lerngruppen (S. 6, Z. 280 ff.) oder nach Unterstützung beim Verfassen und/oder Korrigieren von schriftlichen Abgaben (ebd., Z. 258 ff.). In ihrem vorherigen Bildungsweg, sowohl am Kolleg als auch an der Fachhochschule (S. 7, Z. 323 ff.), war es Janka gewohnt, diese Art von „*Freundschaftshilfe*“ (ebd., 262) zu erhalten. An der Universität, vor allem während der Fernlehre-Semester aufgrund von Covid-19, sei es für sie schwieriger, solche Kontakte zu knüpfen, denn ihre bisherige Kennenlerntaktik sei für sie im digitalen Setting nicht umsetzbar:

"Ja für solch'n Austausch ja und=und natürlich dann weißt eh wenn man zum Beispiel bei einer Vorlesung is oder einer Verant- ahm Lehrveranstaltung irgendwas ja ahm:, wenn man dann zum Beispiel rausgeht ja dann, dann kann ich einfach jemandn fragn oder so oder halt wie war das für dich oder Ding oder, **man merkt dann auch während der Veranstaltung dass gewisse Leute sich da besser auskennen oder weniger** und dass man sagt okay willst du, ahm dass ma uns da zaumsitzn, und das fehlt dir total ja weil in dem Moment wo die Lehrveranstaltung vorbei ist dann: drückn alle auf ro- ahm rotn Knopf" (S. 22, Z. 988 – 994, Hervorhebung durch Autorin)

Mit dem Zitat zeigt Janka, dass ihr Ansprechen anderer Studierende taktisch verläuft, indem sie jene Studierende während der Einheiten ausfindig mache, die sich „*besser auskennen*“, was, wie bereits aufgezeigt wurde, vor allem Prototyp-Studierende seien, da sie sich selbstbewusst in die Lehrveranstaltungen einbrächten und sich den Raum zum Sprechen nähmen sowie die Lehrpersonen ihnen aufmerksam zuhörten. Das digitale Setting verhindere zwar dieses Ansprechen, folgt man* jedoch der bisherigen Analyse, dann würde auch im Vor-Ort-Setting aufgrund der wahrgenommenen Verschiedenheit erschwert näherer Austausch zwischen Janka als Minoritäten-Studentin und den Prototyp-Studierenden stattfinden. Solch eine Erfahrung konnte Janka jedoch noch nicht machen, weil sie bis zum Zeitpunkt des Interviews nur Fernlehre an der Universität Wien erlebt hatte.

Etwas, was sich in der Gruppe der individuellen symbolischen Grenzerhaltung, jedoch nicht in jener der Grenzüberbrückung, zeigt, ist, dass die Angewiesenheit auf die Hilfe von Prototyp-Studierenden als Belastung wahrgenommen wird, wie Janka im folgenden Zitat verdeutlicht:

"aber ich merk auch bei mir was mich so bissl belastet die Sache ist, ahm, dass ich, oft manchmal den Eindruck hab dass ich, auf Unterstützung angewiesn bin von anderen Leutn oder, ah einfach öfters um Hilfe bittn muss wegn Sachn die, tut das keiner ja also halt die hier zu Schule gegangen sind oder Deutsch als Muttersprache hat oder halt schon hier maturiert hat ja, ah und=und=und da besteht so a Ungleichheitsverhältnis sag ich mal ja weil ich dann also ich mag das nicht ja ehm machn müssn ja manchmal ist es halt der einfacherer und der kürzere Weg ja jemanden anzurufn und sagt kannst du dir das durchlesen" (S. 8, Z. 363 – 369)

Während sich das Ungleichheitsgewicht bei Maria und Nikolina vor allem auf die finanzielle Lage und sich damit einhergehend weniger im Lebensstil leisten zu können fokussiert, erwähnt keine der beiden solche Schwierigkeiten wie sie Janka im Studium erlebt. Denn im Vergleich zu Janka haben Maria, Nikolina, aber auch Aziza das Privileg, eine der zwei dominanten Wissenschaftssprachen an der Universität Wien auf Erstsprachenniveau zu beherrschen. Die Unsicherheit bezüglich der Strenge der sprachlichen Bewertung in schriftlichen Abgaben treibe jedoch Janka in Abhängigkeitsverhältnisse zu ihren Studienkolleg*innen und halte ihr das eigene Defizit somit ständig vor Augen. Außerdem sei sie es gewohnt, als alleinerziehende Mutter alles allein zu regeln, wodurch so eine Abhängigkeit zu anderen eine zusätzliche Belastung darstelle. Würde die Unterstützung von anderen Prototyp-Studierenden Janka jedoch fehlen, glaube sie die Leistungskontrollen im Studium nicht positiv meistern zu können, da sie keine Absicherung seitens der Universität erhalte. Bei Aziza zeigt sich eine andere Form der Abhängigkeit bei „*Unifreundschaftn*“ (S. 20, Z. 998). Sie könne „*nicht großartig wählerisch*“ (S. 4, Z. 160) bei der Auswahl der Personen sein, mit denen sie sich anfreunde, da es vor allem nach den

Veranstaltungen für Studienanfänger*innen schwierig sei, näheren Kontakt zu anderen Studierenden zu knüpfen. Deswegen blieb Aziza in ihrem ersten Studium auch bei einer „nicht so netten“ Lerngruppe hängen, weil sie auf ihre Unterstützung angewiesen war und sonst keine Alternativen Anlaufstellen hatte (S. 4, Z. 159 ff.). Außerdem musste Aziza während der Umstellung auf digitale Lehre aufgrund von Covid-19 die Erfahrung machen, dass diese „Unifreundschaftn ... von der Uni [leben]“, denn „wenn ... es die Uni nicht gibt dann gibts halt auch die Freundschaftn halt e:hm diese Bekanntschaftn natürlich nicht mehr und da:mit fällt halt schon so ein (1) wichtiga, Pfeila halt weg“ (S.20, Z. 998 – 1001). Aziza und Janka erkennen für sich somit Nachteile, die aufgrund der hegemonialen Dynamik in Beziehungen zwischen ihnen als Minoritäten-Studentinnen und Prototyp-Studierende entstehen. Daher auch die Benennung des Unterkodes mit „Prototyp-Studierende nicht als Freund* aber Helfer*“ (angelehnt an der Redewendung „Polizei als Freund* und Helfer*“): Eine Hilfe von außen wird aufgrund dessen notwendig gemacht, wie die Universität aufgebaut ist; dadurch wird jedoch auch jenes Ungleichheitsverhältnis geschaffen, in dem eine Freundschaft auf Augenhöhe für die Minoritäten-Aufsteigerinnen nicht möglich gemacht wird. Außerdem ist beiden Interviewpartnerinnen ihre Selbstständigkeit sehr wichtig, weshalb sie sich dem Abhängigkeitsverhältnis zu Prototyp-Studierenden nur in den notwendigsten Fällen aussetzen, um ihr größeres Ziel – das erfolgreiche Bestreiten des Studiums – zu erreichen. Aufgrund der Überschneidungen zur Dominanzgruppe (institutionelle symbolische Grenzziehung) bestehen für Janka und Aziza unterschiedliche Möglichkeiten der individuellen symbolischen Grenzerhaltung, was in den folgenden zwei Kapiteln näher ausgearbeitet wird.

5.4.2.1. Bedingt durch institutionelle symbolische Grenzüberbrückung: Grenzgängerin nach Eigenbedarf

Bei Aziza zeichnet sich eine gewollte symbolische Grenzerhaltung ab, in der die Trennung zwischen der Universität und deren Dominanzgruppe auf der einen Seite und ihren anderen Lebensbereichen auf der anderen aufrechterhalten wird. „Grenzgängerin nach Eigenbedarf“ wurde Azizas Bewältigungsstrategie mit symbolischen Grenzen genannt, weil sie selbstgesteuert den Kontakt zur Dominanzgruppe aufsucht oder diese auf Distanz hält und dadurch symbolische Grenzen zeitweise überschreitet. In diesen Phasen der Überbrückung passt sie sich den symbolischen Maßstäben der Dominanzgruppe an, da sie erkannt hat, dadurch erfolgreicher im Studium vorankommen zu können. Gleichzeitig hält sie engen Kontakt zu ihrem Herkunftsmilieu und wandert daher wie eine Grenzgängerin regelmäßig zwischen diesen beiden sozialen Kontexten hin und her.

Aziza äußert kein Interesse daran, ein Sozialleben an der Universität Wien haben zu wollen, da sie bereits aufgrund der Erwerbsarbeit limitierte Kapazitäten aufweise und den Aufwand dafür ebenfalls als zu hoch einstufte; die vorhandenen Ressourcen investiere Aziza lieber in ihr bereits bestehendes soziales Netzwerk:

"also meine Freun- meine Freunde kenne ich schon größtenteils durch die Schule und das impliziert wiederum dass ich die einfach schon sehr=sehr lange kenne, a:hm das sind halt, ja Verbindungen die schon sehr tiefgehend sind und damit kann eine neue Bekanntschaft ehm, oftmals nicht mithaltn, u:nd wenn man da jetzt noch de:n ahm:, den zeitlichn Aspekt mit, hinein, nimmt is=es halt doch eha so dass wenn ich Freizeit hab ich m:- die viel lieba in: Freundschaftn

investiere die halt, schon fundiert sind und mit denen ich halt auch Zeit verbringen möchte natürlich" (S. 21, Z. 1049 – 1054)

Der Zeitfaktor spielt für Aziza eine große Rolle und ist für sie ein zentrales Unterscheidungsmerkmal zu den Prototyp-Studierenden, die im Gegensatz zur ihr, vor allem während des Bachelors, nicht „so viel ... gearbeitet [haben] a:hm oda so regelmäßig“ (S. 17, Z. 875 – 876). Im Masterstudium habe sie hingegen mehrere berufstätigte Studierende wie sie kennengelernt, jedoch bestand auch hier bei ihr nicht die „Priorität“ darin, nähere Kontakte zu ihnen außerhalb der Universität aufzubauen (ebd. Z. 876 ff.). Azizas „Priorität“ liege darin, ihr Studium möglichst zügig zu absolvieren, weshalb sie alle anderen Lebensbereiche darauf abstimme. So sei es ihr bei der Wahl ihrer Erwerbsarbeit wichtig, „dass, die Arbeit der Nebnjob ist und nicht das Studium“ (S. 11, Z. 558), weshalb ihr Nebenjob mit dem Studium „zeitlich aufeinander abgestimmt werden muss“ (S. 10, Z. 516). Auch wähle Aziza dediziert keine körperlich anstrengende Erwerbsarbeit aus, um keine Einschränkungen aufgrund von Müdigkeit beim Studieren zu erleben. Zudem sei es ihr wichtig, eine Festanstellung zu erhalten, um nicht nur Sicherheit hinsichtlich ihres regulären Einkommens zu haben, sondern auch die Sicherheit, während des Studiums nicht ständig kleinere Nebenjobs suchen und ihnen nachgehen zu müssen. Daher nehme Aziza in Kauf, eine Stelle anzunehmen, bei der sie trotz Teilzeitanstellung eine Fünftageswoche habe und somit zeitlich weniger flexibel sein könne, weshalb die Hilfe von Prototyp-Studierende für sie so essenziell sei (S. 10, Z. 497 ff.). Um ihr Studium so zügig wie möglich bestreiten zu können, ordnet Aziza auch ihre Freizeit dem Studienfortschritt unter: dies tue sie bereits seit der Schulzeit, wo sie neben ihrem allgemeinen Unterricht innerhalb des Tutor*innen-Systems ihrer Schule anderen professionell Nachhilfe gab und dadurch, wie sie sagt, sich selbst „sehr viel Zeit von meina eigenen Freizeit weggenommen“ (S. 7, Z. 356) habe. Daher sei sie es früh gewohnt gewesen, Schule/Studium und Erwerbsarbeit der Freizeit voranzustellen, was beispielsweise bei Nikolina nicht der Fall ist, da sie genügend Freizeit als Ausgleich benötige und das Studium dem hintenanstelle (vgl. Kapitel 5.1.1.). Dahingegen nehme sich Aziza „imma Urlaub ... zum Lernen und für die Prüfungen“ sowie mache sie von ihrem „Recht Gebrauch ... dass=es bei uns in der Firma ... im Jahr ... drei Sonderurlaubstage für Prüfungen“ (S. 14, Z. 704 – 707) gebe.

Ebenfalls in Abgrenzung zu der Gruppe der individuellen symbolischen Grenzüberbrückung lässt sich Aziza nicht von den Interessen ihres Freundeskreises beeinflussen, wie sie an dieser Stelle verdeutlicht:

„also da bin ich imma ganz klar nach meinen Interessn gegangen, ... ja also für mich is=das wirklich komplett getrennt man kann auch nachm Unterricht noch befreundet sein“ (S. 8, Z. 371 – 376)

Dies verweist darauf, dass Aziza für sich den Einfluss von ihren Freund*innen minimiert, um ihre Ziele ungestört verfolgen zu können. Die bisherige Analyse verweist darauf, warum im Untercode „nach Eigenbedarf“ steht, denn Aziza geht bei all ihren Entscheidungen rational vor und wägt ab, wie sie mit ihrem Umfeld (Erwerbsarbeit, Familie, Freundschaften) umgehen muss, um ihr eigenes Ziel den Studienabschluss bestmöglich zu erreichen. Dieses Ziel eines linearen Bildungsaufstieges scheint in ihr tief verankert zu sein, unter anderem da es ihr über den Bildungsweg als Ideal aufgezeigt wurde, wie auch an der Universität unter anderem durch die Ausrichtungen der universitären Strukturen an Prototyp-Studierende. Daraus folgt die Interpretation, dass die Absolvierung eines Studiums in Mindeststudienzeit für Aziza einen Indikator dafür darstellt, genauso gut wie die Prototyp-Studierenden

zu sein und somit das internalisierte Leistungsprinzip als erfüllt ansieht. Dem folgend stellt die Universität für Aziza kein „Freizeitsetting“ (S. 21, Z. 1056) dar, denn sie sei dort nicht zum Vergnügen sondern zum Studieren, wie sie hier erzählt:

„wenn ich fertig war mit der Uni wollte ich weg, also ich bin nie die Studentin gewesen die dann irgendwie noch so: a-, am Campus abhängt oda sowas weil, entweder ich war davor in der Arbeit oda ich musste danach in die Arbeit oda ich hatte halt genug für den Tag, und, ja wenn ich gehn kann dann bin froh darüba, also es=es=es wahrscheinlich, kann ich das an beiden Händn abzähl'n wie oft ich dann nochmal mit was trinkn gegangn bin oda essn gegangn bin“ (S. 17, Z. 858 – 866)

Dieses auf Distanz halten von anderen Studienkolleg*innen kann einerseits auf mangelnde Ressourcen zurückgeführt werden, sowohl zeitlich als auch hinsichtlich geringerer Energie, wegen der Erwerbstätigkeit; andererseits wird die negative Erfahrung mit den ersten Bekanntschaften an der Universität Wien dahingehend interpretiert, dass Aziza dadurch gelernt habe, dass im universitären Kontext Vorsicht geboten sei, mit wem sie sich näher anfreunde. Denn da sie nicht „wählerisch“ sein könne, laufe sie Gefahr bei „nicht so netten“ Studienkolleg*innen hängen zu bleiben. Darum kann dieses strikte Trennen zwischen Privatem und Studium auch als Schutz vor persönlichen Angriffen und Diskriminierung interpretiert werden, die sie als Minoritäten-Studentin in der Vergangenheit selbst oder bei anderen miterlebt hat (S. 3, Z. 155 ff.). Aziza habe bereits in der Schule lernen müssen, dass Personen mit ihrem Hintergrund gewisse Fähigkeiten nicht zugestanden werden, weshalb sie sich beweisen müsse, wie im Fall mit ihrer Deutschlehrerin, der sie ihr tatsächlich „so gutes Deutsch“ demonstrieren musste (S. 5, Z. 247 ff.). Dies tat sie im ‚im Stillen‘, indem sie ihre sehr guten Leistungen für sich sprechen gelassen habe (S. 6, Z. 274 ff.). Auch an der Universität konnte sie durch ihre Leistungen und ihr Auftreten in den Einheiten die Aufmerksamkeit der Lehrpersonen auf sich ziehen, da diese sowohl im Bachelor als auch im Master an sie herangetreten seien und ihr Jobangebote machten (S. 15, Z. 744 ff.). Daraus folgt die Interpretation, dass Aziza durch diese Erlebnisse ihre Fähigkeiten und Kompetenzen von den Lehrpersonen als Repräsentant*innen der Bildungsinstitutionen bestätigt und validiert wurden, was ihr Vertrauen in ihre Selbstwirksamkeit bestärkte. Aziza sehe daher keine Notwendigkeit darin, engere Kontakte mit Prototyp-Studierenden knüpfen zu müssen, da sie aus eigener Erfahrung gelernt hat, es durch genügend Fleiß und sehr gute Leistungen an der Universität selbst schaffen zu können und es ausreicht „nach Eigenbedarf“ und nicht permanent symbolische Grenzen zu überqueren. Sie hat gelernt, selbstständig Lösungen zu entwickeln und nur dann nach Hilfe zu fragen, wenn es für sie sonst keine andere Möglichkeit gibt, wie es beispielsweise wegen der Erwerbsarbeit nicht zu den Einheiten schaffen zu können. Der Wechsel zwischen den sozialen Felder Universität, Erwerbsarbeit und Privatleben erscheint Aziza beim Überqueren von symbolischen Grenzen keine Probleme zu bereiten; jedoch wird die bewusste Trennung der Lebensbereich dahingehend interpretiert, dass sie sich als Minoritäten-Aufsteigerin nur jeweils einem Kontext widmen und sich dessen Vorgaben anpassen kann. Als „Grenzgängerin“ ist Aziza somit bestrebt in jedem Feld, die vorherrschenden Maßstäbe zu erfüllen, was die Voraussetzung dafür ist, dass eine institutionelle symbolische Grenzüberbrückung stattfinden kann.

5.4.2.2. Bedingt durch institutionelle symbolische Grenzerhaltung: Minderheit in der Minderheit

Im Fall der „*Minderheit in der Minderheit*“ bestehe zwar an sich der Wunsch einer symbolischen Grenzüberbrückung, jedoch unterscheiden sich die Lebensbedingungen von Janka als Minoritäten-Studentin von jener der wahrgenommenen Prototyp-Studierenden so gravierend, – in Alter, Elternschaft, Vollzeiterwerbstätigkeit, Geburtsland/Sprache – dass die Differenzen als unüberbrückbar erscheinen. Dies verdeutlicht, welchen Einfluss die institutionelle symbolische Grenzziehung, hier die Durchlässigkeit der Grenzen, auf individuelle Strategien im Umgang mit symbolischen Unterschieden und Gemeinsamkeiten hat: Die institutionelle symbolische Grenzerhaltung der Universität Wien im Fall von Janka verweist darauf, dass sie aufgrund ihrer fehlenden Möglichkeiten der Anpassung an die Prototyp-Studierenden-Kriterien nur zu jenen Studierenden mit ähnlicheren Lebensbedingungen Gemeinsamkeiten aufbauen kann. Auf diese Weise würden die Minderheit sowie die dominierende Mehrheit getrennt voneinander unter sich bleiben. Gleichzeitig zeigt sich bei Janka die individuelle symbolische Grenzerhaltung zu Prototyp-Studierenden bzw. zur universitären Dominanzgruppe, da sie die Bemühung, symbolische Grenzen abzubauen, ebenfalls als nicht zielführend ansieht, was bedeutet, dass es ihr bewusst ist, nicht wie ein*e Prototyp-Studierende*r sein zu können.

Janka fehle nicht nur an der Universität eine Identifikationsgruppe, sondern ebenfalls in ihrem Herkunftsmilieu, wodurch sie eine Minorität in beiden Kontexten darstellt. Seit der Schulzeit habe sie sich gegenüber ihrer Familie für ihre Entscheidungen im Bildungsweg rechtfertigen müssen und stoße vor allem bei ihrer Mutter auf Unverständnis, warum sie überhaupt oder erneut studiere. In den Augen ihrer Mutter sei ihr „*langweilig*“ (S. 9, Z. 402); sie solle lieber ihren Pflichten als Mutter nachgehen und sich um ihr Kind und den Haushalt kümmern (ebd., S. 406 ff.). Auch übe sie, aus der Perspektive ihrer Mutter, keine ‚richtige‘ Arbeit aus, da für ihre Familie nur körperlich anstrengende Arbeitstätigkeiten als ‚echte‘ Erwerbsarbeit gelten. Hingegen gehe nur die „*Elite*“ einem Studium (S. 9, Z. 380 ff.) oder Arbeitstätigkeiten in einem Büro nach, wo man* „*den ganzen Tag [nur] redet*“ (S. 24, Z. 433). Die Erzählung von Janka verweist einerseits darauf, dass sie in einem Milieu aufgewachsen ist, in dem soziale Klassen strikt voneinander getrennt wurden; andererseits zeigt sich darin ebenfalls die traditionelle Rollenvorstellungen einer Frau*, deren Aufgabe der Haushalt und die Erziehung sei und nicht das Studieren. Ihre Familie vom Gegenteil zu überzeugen, dass sie ‚richtig‘ arbeite und ein anderes Rollenverständnis einer Frau* möglich sei, schaffe Janka nicht mehr, da ihre Eltern „*in der Nähe von Auschwitz ja und diese Nachkriegszeitn ... und dann [im] Kommunismus*“ (S. 9, Z. 413 – 414) aufgewachsen seien. Die Lebensrealität ihrer Eltern wurden dadurch nach dem Modus des Überlebens geformt, eine Beschäftigung mit Literatur oder Studieren erscheine für sie hingegen unnötig (ebd. Z. 415 ff.). Daher sei es Janka wichtig, ihrem Kind als Vorbild voranzugehen, wenn sie selbst schon keines hatte, und ihm*ihr zu zeigen, dass es auch als vollzeiterwerbstätige Alleinerziehende mit Nicht-Erstsprache Deutsch oder Englisch möglich sei, ihren Wunsch eines Studiums an der Universität nachzugehen. Da Janka aber auch an der Universität Wien eine Identifikationsgruppe fehle, müsse sie für sich selbst Strategien suchen, um den Studienalltag mit ihrem weiteren Alltag zu vereinbaren, damit sie es ihrem Kind vorlebe. Daher beziehe sie ihr Kind in ihren gesamten Alltag mit ein, denn das „*zuschauen*“ beim Studieren stelle für Janka einen „*gutn Einfluss*“ dar, solange „*man* ... nicht übertreib[t]*“ (S. 13, Z. 593 – 594). Sie inkludiere ihr Kind ins Lernen, indem sie es beispielsweise selbst

Aufgaben lösen lasse oder nehme ihr Kind in die Bibliothek oder wie bereits in der Vergangenheit in anwesenheitspflichtige Lehrveranstaltungen mit, da sie sonst keine Aufsicht für ihr Kind habe (ebd., Z. 598 ff.). Dass dies ihr Kind positiv beeinflusse, macht Janka unter anderem daran fest, dass ihr Kind und deren Freund*innen sich interessiert zeigten (ebd., Z. 589 ff.) und an ihrem Bachelorabschluss an der Fachhochschule, was ein einschneidendes Erlebnis darstelle, bei dem ihr Kind

„Tränen in den Augn gehabt [hat] ja also das war- [er*sie] hat schon die Stimmung mitgekriegt und das is so das is a so großer Erfolg für uns sein musste weil [er*sie] halt weil da so viele sich gefreut habn und ... das hat [ihn*sie] sehr beeindruckt“ (S. 12, Z. 559 – 561)

Davon erzähle ihr Kind heute noch, obwohl bereits mehrere Jahre vergangen seien (ebd.). Daraus folgt die Interpretation, dass die Aufgabe, als Vorbild zu fungieren, zusammen mit dem Ziel, sich den Lebenswunsch eines Studiums an einer Universität zu erfüllen, Janka trotz jeglicher Herausforderungen im Studium bleiben ließen. Dass es ihr an der Universität nicht leicht gemacht wird, wurde bereits an mehreren Stellen in dieser Arbeit ersichtlich. Bei ihren Mehrfachverantwortungen ist die Planbarkeit und Einhaltung von Routinen die zentrale Voraussetzung zum Studieren, worin die Universität ihr nicht entgegenkommt, wie anhand der universitären Studienlaufbahn-Empfehlungen oder dem System der Platzvergabe aufgezeigt wurde (vgl. Kapitel 5.2.1.). Ebenfalls stellt die Ressource Zeit, genauer flexibel mit der Zeit sein zu können sowie sich frei nach eigenem Belieben für alle inner- und außeruniversitäre Aktivitäten Zeit nehmen zu können, ein zentrales Differenzmerkmal für Janka zu den „*jungen*“ (S. 5, Z. 226) Prototyp-Studierenden dar, die ohne oder mit wenigen Zusatzverpflichtungen studieren (vgl. Kapitel 5.3.). Neben dem Zeitfaktor stellt vor allem das Studieren in Fremdsprachen eine Herausforderung für Janka dar, wie sie in folgender Interviewstelle deutlich macht:

"hab ich gesehn dass ich einfach aufgrund der Sprachkenntnissn also dass ich einfach viel mehr Zeit brauche als bei anderen weil ich einfach mit=mit=mit eh Ausdrückn Begriffn konfrontiert werd die ich einfach nicht verstandn hab das heißt für mich manchmal einfach zuerst war die Fachausdrücke zu ler-also zu übersetzn sonst was ja und dann erst lernen ja ich hab teilweise halt Sätze auswendig gelernt obwohl ich nicht mal gewusst hab was da drinnen tatsächlich steht" (S. 6, Z. 246 – 251)

Täglich zwischen drei Sprachen wechseln oder diese auch gleichzeitig anwenden zu müssen, sei für Janka „*anstrengend*“ und koste ihr „*viel Energie*“ (S. 7, Z. 308; 313), die bereits durch ihre Mehrfachverpflichtungen limitiert sei. Würden dann im Studium Leistungskontrollen vorgegeben, ohne klare Angaben, in welchem Ausmaß sprachliche Fähigkeiten in die Benotung miteinflößen, ohne konkrete universitäre Hilfsstellungen anzubieten oder Englisch auf Erstsprachenniveau vorausgesetzt wird, dann stellt dies Janka vor besondere Herausforderungen, mit denen sie sich zusätzlich „*herumschlagen*“ (S. 21, Z. 940) müsse. Das ist etwas, wovon weder die Prototyp-Studierenden betroffen sind noch die anderen Minoritäten-Studentinnen berichten. Daher auch die Benennung des vorliegenden Unterkodes als „*Minderheit in der Minderheit*“, da Janka ebenfalls innerhalb des Samples eine eigene Minderheit darstellt und zu den anderen befragten Minoritäten-Aufsteigerinnen symbolische Grenzen ziehen würde, vor allem entlang von Elternschaft und Alter. Dass Janka „*nicht die Einzige*“ (S. 13, Z. 602) vollzeiterwerbstätige Studierende mit Kindern sei und/oder die mit Nicht-Erstsprache Deutsch oder Englisch studiere, davon sei sie überzeugt. Darum äußert sie mehrmals den Wunsch, ihr

ähnliche Studierende an der Universität treffen zu wollen, zu denen die symbolischen Grenzen als nicht so unüberbrückbar erscheinen würden, wie zu den bisher kennengelernten Prototyp-Studierenden. Der Wunsch nach Weggefährt*innen wird unter anderem an folgender Stelle ersichtlich:

„also ich kenne kaum Leute, ja a:hm u:nd a:uch also ich würde gerne zum Beispiel solche Leute die auch denke ich mal aus in=in höheren Alter im Vergleich zu jungn Student*innen einfach studieren und die auch berufsbeglei- also dass quasi neben Job und Kindern machn dass man sich da austauschen könnte ja, u:nd genau, vielleicht wird sich eh sich das jetzt irgendwie mal langsam setzn ja“ (S. 5, Z. 225 – 229)

Wenn es jemanden wie sie an der Universität gebe, dann sei Janka davon überzeugt, müsse sie nur Wege finden, um an ihr ähnlichere Weggefährt*innen zu gelangen. Damit die Minderheit in der Minderheit zueinanderfinden könne, spricht sich Janka für institutionelle Unterstützung in Form einer universitätsübergreifenden Plattform für Studierende aus (S. 20, Z. 906). Dieser ausgeprägte Wunsch, Weggefährt*innen zu finden, kann unter anderem darauf zurückgeführt werden, dass bisherige Kontakte an der Universität Wien durch ein hegemoniales Abhängigkeitsverhältnis geprägt waren und eine Belastung darstellten, weshalb daraus keine Freundschaften auf Augenhöhe werden konnten (vgl. Kapitel 5.2.).

Es ist für die Minoritäten-Studentinnen zwar möglich, auf verschiedene Weisen die konstruierten Defizite im Studium auszugleichen, indem sie sich vor allem über hegemonial geprägten Beziehungen zu den Prototyp-Studierenden an deren Habitus anpassen oder über sie fehlende Ressourcen erhalten. Etwas, was sich jedoch nur schwer kompensieren lässt, ist das Fehlen von lebensweltlichen Gemeinsamkeiten, wie im Fall von Janka deutlich wird. Denn ihr Wunsch nach Weggefährt*innen richtet sich nicht nur an Personen mit ähnlichen Mehrfachverpflichtungen, sondern auch an jene, die ähnlich wie Janka aufgewachsen sind: Sie erzählt an einer Stelle, dass sie ebenfalls bei österreichischen Gleichaltrigen Schwierigkeiten habe, vergleichbare Erfahrungen ausfindig zu machen, da sie unter ganz unterschiedlichen Bedingungen aufgewachsen seien und bereits in einfachen Dingen wie Musik oder Fernsehsendungen keine Gemeinsamkeiten aufwiesen (S. 8, Z. 354 ff.). Das verdeutlicht, dass es vor allem über Gemeinsamkeiten, die den Lebensstil und die eigene Sozialisierung betreffen, möglich ist, symbolischen Grenzen zu überqueren und ein Gefühl der Zugehörigkeit zu konstruieren. Fehlen jegliche Gemeinsamkeiten ist eine individuelle *und* institutionelle symbolische Grenzüberbrückung erschwert möglich, da grundlegende Differenzen immer präsent bleiben. Dies ist Janka klar geworden, weshalb sie sich nicht um eine stärkere Teilhabe in den ihr bisher bekannten universitären Kreisen bemühte, sondern lieber nach ihr ähnlichere Personen Ausschau halte, auch wenn es sich als schwierig gestaltet:

„man sagt ja auch dass das halt beim Auswandern das schlimmste also schwierigste ist richtige Freundschaftn zu schließn“ (S. 8, Z. 350 – 351)

Mit diesem Zitat meint Janka zwar jene Schwierigkeiten bei der Überbrückung von symbolischen Grenzen, wenn man* zwischen Nationalstaaten auswandert, jedoch konnte die Analyse aufzeigen, dass auch beim „Auswandern“ zwischen sozialen Räumen Schwierigkeiten im Finden eines sozialen Anschlusses bestehen. Am Beispiel der Universität Wien konnte eine institutionelle symbolischen Grenzziehung festgestellt werden, die repräsentiert, welche Merkmale Studierende aus der Perspektive der Universität aufweisen müssen, um problemlos studieren zu können, wodurch sich in der Folge ein

Gefühl der Zugehörigkeit entwickeln kann. Für alle Personen, die jedoch zu sehr von den abgeleiteten universitären Vorstellung abweichen, stellt sich ein Gefühl der Nicht-Zugehörigkeit ein.

6. CONCLUSIO

Die vorliegende Interpretation der empirischen Daten zeigt, dass symbolische Grenzziehungen unter anderem institutionell von der Universität erzeugt werden, indem strukturelle Rahmenbedingungen an eine gewisse Zielgruppe von Studierenden ausgerichtet sind. Dabei handelt sich es nicht um offenkundige Rahmenbedingungen, sondern vielmehr um unausgesprochene Erwartungen darüber, was eine*n erfolgreiche*n Student*in laut der Universität Wien ausmacht. Wie sich in der Analyse zeigt, erleben Minoritäten-Aufsteigerinnen Abweichungen und Diskrepanzen bei dem Versuch, diese unausgesprochenen universitären Erwartungen selbstständig zu erfüllen. Jedoch macht es der Aufbau der Universität Wien notwendig, diese Erwartungen zu erfüllen, um reibungslos studieren zu können. Die zentrale Strategie für die befragten Minoritäten-Aufsteigerinnen ist es daher, in Interaktion mit jenen zu treten, die aus ihrer Perspektive den universitären Erwartungen bzw. Maßstäben entsprechen. Daraus resultiert die Interpretation, dass die Universität Wien und die befragten Minoritäten-Studentinnen gemeinsam eine Idealgruppe der „Prototyp-Studierende“ konstruieren. Aufgrund der wahrgenommenen Unterschiede zu dieser Idealgruppe entwickeln die befragten Minoritäten-Aufsteigerinnen bestimmte Strategien der symbolischen Grenzziehung, wodurch die Universität Wien und die befragten Minoritäten-Studentinnen ein Defizitbild von denen entwickeln, die ihre unausgesprochenen Erwartungen nicht erfüllen.

Diese beidseitig konstruierte quasi-reale Zielgruppe an Studierenden wurde in der Masterarbeit als „Prototyp-Studierende“ (vgl. Kapitel 5.3.) bezeichnet, da durch den Begriff des „Prototyps“ verdeutlicht wird, dass in deren Konstruktion einerseits die Idealvorstellungen eines*r Student*in aus der Sicht der befragten Minoritäten-Aufsteigerinnen einfließen und andererseits das gesellschaftlich-symbolisch aufgeladene Bild von Student*innen aufgegriffen wird, welches historisch gewachsenen ist und sich in den gegenwärtigen institutionellen Praktiken an der Universität Wien widerspiegelt. Die aus der Analyse abgeleiteten Charakteristika und die Ressourcenausstattung von Prototyp-Studierenden decken sich unter anderem mit den „erfolgreichen Studierenden“ aus der Perspektive von angehenden Studierenden mit Fluchterfahrung in der deutschen Studie von Berg (2020) sowie den „traditionellen Studierenden“ aus den Arbeiten von Nairz-Wirth und Kolleg*innen (2017, 2018, 2021) mit Fokus auf österreichische Hochschulen: So handelt es sich bei Prototyp-Studierenden um junge Studierende, die ihrem Studium gleich nach dem Erhalt der Matura/Abitur in Vollzeit nachgehen und nebenbei kaum bis gar nicht erwerbstätig sein müssen, da genügend finanzielle Unterstützung vor allem durch die Familie vorhanden ist. Außerdem weisen deren Eltern selbst einen akademischen Bildungsgrad sowie Deutsch als Erstsprache auf, wodurch die Prototyp-Studierenden von Anfang an die „Sprache der Universität“ beherrschen. Diese zeichnet sich durch akzentfreies und fließendes Hochdeutsch mit bereits bestehendem Fachjargon aus den jeweiligen Studiendisziplinen aus. Zusätzlich kann auf das soziale Netzwerk der Familie zurückgegriffen werden, um den eigenen Karriereweg während des Studiums zu etablieren, beispielsweise durch unbezahlte Fachpraktika oder nach dem Abschluss durch Kontakte in den gewünschten Branchen. Diese Beschreibung deckt sich mit der in den oben genannten Studien (Berg 2020; Nairz-Wirth et. al 2017, 2018, 2021) dargelegten Kapitalausstattung auf ökonomischer,

kultureller und sozialer Ebene. Mit der „Sprache der Universität“ wird außerdem darauf verwiesen, dass die Prototyp-Studierenden durch diese Kapitalausstattung in einem Umfeld mit einem bestimmten Habitus aufgewachsen sind, welcher sie dazu befähigt, sich an der Universität Wien leichter zurechtzufinden. Dies inkludiert neben dem, was sie inhaltlich in Diskussionen im Studium einbringen können, ebenfalls ihre Art des Sprechens, ihre Verhaltensweisen sowie ihren Lebensstil. Während die Kapitalausstattung vor allem die Ressource Zeit, die Prototyp-Studierende in ihr Studium investieren können, erweitert, ermöglicht es ihnen ihr sozialisierter Habitus, sozialen Anschluss im universitären Umfeld zu finden.

Besonders die Kapitalausstattung und der Habitus von Prototyp-Studierenden werden von der Universität Wien als notwendige Voraussetzung angesehen, um hier reibungslos studieren zu können. Dies konnte durch die Analyse der unausgesprochenen Erwartungen der Universität Wien herausgearbeitet werden (vgl. Kapitel 5.2.), welche sich in den Lebensrealitäten der befragten Minoritäten-Aufsteigerinnen manifestieren. Mit Blick auf den Aufbau der Universität Wien (vgl. Kapitel 5.2.1.) hat sich im Sample gezeigt, dass vor allem genügend zeitliche Ressourcen, die sich in der Forderung von Flexibilität widerspiegeln, ausreichende finanzielle Ressourcen zum Bestreiten des Studiums sowie Wissen über universitäre Abläufe die zentralen Voraussetzungen für das Absolvieren eines Studiums in der gewünschten Mindeststudienzeit sind. Basierend auf dem empfohlenen Studienablauf, den die meisten Studiengänge ihren Studierenden als Orientierung anbieten, sowie dem System der Platzvergabe für Lehrveranstaltungen und die Voraussetzung der Fähigkeit, einen eigenen Stundenplan erstellen und vor allem einhalten zu können, ohne konkrete Hilfsressourcen dafür zu haben, führte zu dem Ergebnis, dass der Studienablauf in den vertretenen Studiengängen so konzipiert ist, dass Vollzeit-Studierende mit genügend finanziellen Ressourcen und der Vertrautheit mit universitären Strukturen begünstigt werden. Bei den befragten Minoritäten-Studentinnen hingegen konnte ein Kaskaden-Effekt herausgearbeitet werden, der veranschaulicht, wie alle genannten Punkte miteinander in Zusammenhang stehen, wenn der empfohlene Studienablauf nicht eingehalten werden kann: Wegen des aufwändigen Zurechtfindens in die universitären Abläufe für die Minoritäten-Studentinnen und der komplizierten Planung des individuellen Studienpfads sowie fehlender spezifischer Anlaufstellen und entsprechender Maßnahmen an der Universität Wien äußern sie erschwerte Startbedingungen für ihr Studium. Zusätzlich gleicht das Anmeldesystem für Lehrveranstaltungen für sie einem Glückspiel, in dem persönliche Dringlichkeiten keine Berücksichtigung finden. Nicht wahrgenommene Zuteilungen zu den Lehrveranstaltungen führen wiederum zu Wartezeiten; Wartezeiten führen zur Verlängerung des Studiums; diese führt zu finanziellen Zusatzbelastungen; welche wiederum zu Mehrarbeit und einem längeren Studium führt.

Mehrarbeit bzw. Erwerbsarbeit oder andere Verpflichtungen wie Erziehung oder Pflege wirken sich erneut auf das Erleben des Studienalltages aus, da weniger Zeit für die Auseinandersetzung mit Studieninhalten sowie für die Teilhabe an universitäre Aktivitäten aufgebracht werden kann. Dies verhindert nicht nur eine Vertiefung des Lehrstoffes, sondern erschwert den Minoritäten-Studentinnen den sozialen Anschluss im Studium (vgl. Kapitel 5.2.1. und 5.3.). Es kann somit weniger Zeit und Energie darin investiert werden, sich an den vorherrschenden Habitus an der Universität anzupassen. Denn durch die hegemoniale Aufstellung der Universität ist eine Anpassung unidirektional ausgerichtet, indem die Minoritäten-Studentinnen sich bemühen, den unausgesprochenen Erwartungen gerecht zu werden

und sie diese erfüllen müssen, sich die Erwartungen umgekehrt jedoch nicht an die Diversität der Studierendenpopulation angleichen.

Dieses hegemoniale Machtgefälle erleben die befragten Minoritäten-Studentinnen vor allem in der Lehre (vgl. Kapitel 5.2.2.), da die Lehrenden einen Lernraum konstruieren, in dem bestimmte Wissensbestände auf eine spezifische Weise präsentiert werden und in der Folge von den Studierenden reproduziert werden sollen. Voraussetzung, an der Lehre teilzunehmen, stellt für die Minoritäten-Aufsteigerinnen die Beherrschung der Dominanzsprachen Deutsch und Englisch dar und das sowohl im Reden als auch im Schreiben. Dabei genügt es nicht, diese fachlich auf hohem Niveau zu beherrschen; das Sample macht vor allem entlang der Art des Sprechens, ob mit Akzent oder im Dialekt, ihre Erfahrungen von Inklusion und Exklusion während des Studiums fest. Denn ob die Lehrpersonen sowie die Mitstudierenden einer Person aktiv zuhören und näher auf sie*ihn eingehen, hängt davon ab, als wie ähnlich deren Sprech- und Verhaltensweisen den ihrigen angesehen wird; etwas, was Kernegger (2023) ebenfalls in ihrer Arbeit zu Diskriminierungserfahrungen von Studierenden und Lehrpersonen an der Universität Wien festmachen konnte. Die vorliegende Arbeit konnte ebenfalls aufzeigen, dass Minoritäten-Aufsteigerinnen vor allem über institutionelle konstruierte Sprachdefizite während ihres Studiums Diskriminierung gegen sich selbst erleben oder bei anderen beobachten. Weiters konnte aufgezeigt werden, dass darüber auch der soziale Anschluss erschwert wird, da die Sprechweise auch als Distinktionsmittel dient, um soziale Gruppen zu bilden (vgl. Kapitel 5.2.2.). Für die befragten Minoritäten-Studentinnen bestimmen die Lehrpersonen außerdem, inwieweit sich die Studierenden in ihren Lehrveranstaltungen einbringen können. Auf der einen Seite wird ein Extremfall aufgezeigt, in dem die Interviewpartnerinnen von fehlenden Möglichkeiten zur Beteiligung und der Auslegung der Lehrveranstaltung auf die Reproduktion der vorgetragenen Inhalte erzählen, ohne dass eine kritische Auseinandersetzung stattfindet. Auf der anderen Seite eines Verantwortlichkeitsspektrums wird von einem gegensätzlichen Extrembeispiel erzählt, in dem die Minoritäten-Studentin in die Rolle der Lehrenden versetzt wird, wodurch zwar die Möglichkeit besteht, Themen außerhalb des Fachkanons präsentieren zu können, diese sich jedoch selbstständig erarbeitet werden müssen. Gleichzeitig birgt dies für Minoritäten-Studentinnen die Gefahr, sich dadurch in eine vulnerable Position zu begeben, da sie aufgrund ihres Minoritäten-Hintergrunds und/oder der präsentierten marginalisierten Wissensbestände mit diskriminierenden Aussagen konfrontiert werden könnten (vgl. Kapitel 5.2.2.). Das verweist einerseits auf die mangelnde Repräsentation von Personen mit Minoritätshintergrund im Lehrstuhl sowie auf einen Mangel an Wissensbeständen in den vorgetragenen Lehrinhalten, mit denen sich die Minoritäten-Studentinnen identifizieren können; andererseits wird durch diese Gefahr von diskriminierenden Übergriffen zudem auf eine fehlende oder mangelnde Umsetzung für ungleichheits-sensible und diskriminierungskritische Lehre hingedeutet, wie es vor allem die Minoritäten-Studentinnen of Colour an der Universität Wien erlebt haben. Diese Erkenntnisse aus der Masterarbeit decken sich mit jenen aus den de- und postkolonialen Ansätzen (vgl. Kapitel 2.2.), die darauf verweisen, dass die einseitig gestaltete und ausschließende Lehrpraxis an gegenwärtigen Hochschulen eine lange Geschichte habe und vor allem auf das koloniale und imperiale Erbe zurückzuführen sei, weshalb die „westernized“ Universitäten heute auf globaler Ebene den Wissenschaftsbetrieb dominierten (Cupples und Grosfoguel 2018; Bhambra et al. 2018). Dadurch werden eurozentristische Wissensbestände sowie ausschließende Forschungs- und Lehrpraktiken nach wie vor mit universeller Gültigkeit versehen und

weltweit an Hochschulen gelehrt. Die darauf basierende Bildung führe dazu, dass die zukünftigen Generationen an Studierenden und später Forscher*innen durch die eigene Forschungspraxis dieselben Ungleichheitsstrukturen reproduzieren (ebd.).

Außerdem zeigt die dekoloniale Perspektive auf den Hochschulraum (vgl. Kapitel 2.2.) auf, wie sich dieser zunehmend zu einem neoliberalen marktbasierten System entwickelt, in dem Forschung und Lehre immer profitabler werden müssen – sowohl in der Menge der Forschungsgelder als auch in der Anzahl der aktiven Studierenden bzw. Abschlüssen (Holmwood 2018; Schwoerer 2018). Dadurch erhöhe sich ebenfalls der Wettbewerbsdruck unter den Studierenden, wie ihn die befragten Minoritäten-Studentinnen selbst vor allem im Hinblick auf ihre Zukunft erleben (vgl. Kapitel 5.2.3.). Hierbei betonen sie, dass ihnen, im Gegensatz zu den von ihnen wahrgenommenen Prototyp-Studierenden, vor allem das notwendige soziale Netzwerk fehle und dadurch keine Kontakte zum Arbeitsmarkt bestünden. Diese Defizite werden nochmal durch die Universität Wien verstärkt, da ihnen nicht genügend Anhaltspunkte oder konkrete Berufsmöglichkeiten während des Studiums präsentiert werden, damit sie wissen, für welche Stellenausschreibungen sie sich nach ihrem Abschluss bewerben können. Diese fehlende universitäre Anleitung gepaart mit der schlechteren Wettbewerbsfähigkeit führt im Sample zu solchen Unsicherheiten im Hinblick auf ihre eigene Zukunft, dass entweder der Abschluss weiter hinausgezögert oder ein weiteres Studium drangehängt wird. Spätestens hier erkennen die Minoritäten-Studentinnen, dass das meritokratische Prinzip, mit dem sie in der Schule noch Erfolg hatten und welche die Grundhaltung für den Beginn ihres Studiums darstellte (vgl. Kapitel 5.1.), gegen Ende hin allein nicht ausreicht, um bessere Chancen am Arbeitsmarkt zu haben.

Die befragten Minoritäten-Studentinnen erkennen, dass sie durch sehr gute Leistungen im Studium zwar vorankommen, jedoch reichen diese nicht aus, um die unausgesprochenen Erwartungen der Universität erfüllen zu können oder im Sinne von Bourdieus Theorie (1990, 2007) nach den institutionellen Spielregeln ‚richtig‘ mitzuspielen (vgl. Kapitel 2.1.). Denn nur, wenn die Minoritäten-Studentinnen die gefragte Kapitalausstattung sowie den vorherrschenden Habitus der Universität aufweisen, ist es ihnen möglich, eine vollwertige Spielerin im Feld der Universität Wien zu werden, so die Theorie Bourdieus (ebd.). In der Analyse spiegelt sich dies dahingehend wider, dass alle Minoritäten-Aufsteigerinnen auf unterschiedliche Weise in Interaktion mit den von ihnen wahrgenommenen Prototyp-Studierenden treten, die, um in der Analogie von Bourdieu zu bleiben, eine Art von „Stammspieler*innen“ darstellen, um einerseits die Spielregeln (unausgesprochenen Erwartungen) der Universität Wien zu erlernen und andererseits Strategien zu entwickeln, wie sie diese Spielregeln mithilfe der „Stammspieler*innen“ meistern können. Die Analyse fand heraus, dass sich diese „Spielstrategien“ je nach Umgang der Minoritäten-Aufsteigerinnen mit den symbolischen Grenzen in Interaktion mit den Prototyp-Studierenden unterscheiden sowie danach, wie stark „Othering“-Prozesse im Verhältnis zu der konstruierten Gruppe der Prototyp-Studierenden während des Studiums auftreten, oder anders formuliert, als wie un-/ähnlich diese beiden Gruppen zueinander wahrgenommen werden. So folgt aus der Analyse: Je unähnlicher die Minoritäten-Studentin dem Ideal der Prototyp-Studierenden ist, desto undurchlässiger sind die gezogenen symbolischen Grenzen, was eine Erfüllung der unausgesprochenen Erwartungen der Universität Wien erschwert (vgl. Kapitel 5.4.). Der letzte Punkt hebt die strukturelle hegemoniale Machtdynamik hervor, die vor allem in den de- und postkolonialen Theorien thematisiert wird (Bhambra et al. 2018; Connell 2018; Cupples und Grosfoguel 2018). Hiermit

wird betont, dass aus der anhaltenden eurozentristischen und bildungsbürgerlichen Position der Universität Wien heraus spezifische Spielregeln konzipiert werden, die nur bestimmte Gruppen erfüllen können und im Vorhinein andere Gruppen ausschließt, die dadurch unabhängig von ihren individuellen Bemühungen nie ein ‚vollwertiges‘ Mitglied der Academia nach universitären Maßstäben werden können.

Basierend auf den zwei Dimensionen, die sich in der Analyse gezeigt haben, wurde ein Modell erstellt, das veranschaulichen soll, wie die individuellen Handlungspraktiken der Minoritäten-Studentinnen durch die institutionellen Maßstäbe der Prototyp-Studierenden beeinflusst werden und in der Folge Inklusions- und Exklusionserfahrungen während des Studiums an der Universität Wien bedingen (vgl. Kapitel 5.4.). Beide Dimensionen bilden die Hauptachsen im Modell ab: Die vertikale Achse der *individuellen symbolischen Grenzziehung* bezieht sich auf die individuelle Handlungspraxis der Minoritäten-Studentinnen. Die horizontale Achse umfasst die machtsstrukturelle Rahmung der Universität Wien und wurde als *institutionelle symbolische Grenzziehung* bezeichnet. Sowohl auf individueller als auch auf institutioneller Ebene stellen die zwei Gegenpole der Achsen entweder die *symbolische Grenzüberbrückung* oder die *symbolische Grenzerhaltung* dar.

Liegt das Ziel der Minoritäten-Aufsteigerinnen darin, die Grenzen zu den Prototyp-Studierenden zu minimieren und Teil der universitären Zielgruppe werden zu wollen, dann werden sie der Kategorie der *individuellen symbolischen Grenzüberbrückung* (vgl. Kapitel 5.4.1.) zugeordnet. Diese Ausprägung zeichnet sich im Sample dadurch aus, dass sich aktiv darum bemüht wird, die Lehrpersonen an der Universität positiv auf sich aufmerksam zu machen, indem die Minoritäten-Studentinnen entweder aktiv Kontakt zu ihnen suchen oder sich bemühen, in den Lehrveranstaltungen durch gute Mitarbeit positiv aufzufallen. Außerdem zeichnen sich Minoritäten-Aufsteigerinnen dieser Kategorie durch den Wunsch aus, so wie die Prototyp-Studierende sein zu wollen, vor allem hinsichtlich ihres Lebensstiles. Dieser zeichne sich für die Minoritäten-Aufsteigerinnen dahingehend aus, dass Prototyp-Studierenden im Studium ihren Interessen frei nachgehen können, viel verreisen, ein Auslandssemester und/oder unbezahlte Fachpraktika machen. Außerdem weisen sie genügend Ressourcen auf, um kulturelle Veranstaltungen besuchen und/oder viel feiern gehen zu können. Daher dienen die Beziehungen zu Prototyp-Studierenden in der Kategorie der individuellen symbolischen Grenzüberbrückung vor allem zum Defizitausgleich ihrer Kapitalausstattung, um am Sozialleben dieser teilhaben zu können (z.B.: ökonomisch – sich Geld ausborgen; kulturell – die Interessen der Prototyp-Studierenden aneignen; sozial – Zugang zu ihren sozialen Netzwerken erhalten). Außerdem orientieren sich die Minoritäten-Studentinnen dieser Kategorie vor allem an männlichen* Prototyp-Studenten und holen sich von ihnen Ratschläge ein, da sie erkennen, dass sich diese Gruppe am besten im Studium zurecht- und einfindet. Wie erfolgreich die individuelle symbolische Grenzüberbrückung verläuft, ist von der institutionellen symbolischen Grenzziehung abhängig.

Werden hier große Überschneidungen mit den Prototyp Studierenden festgestellt, liegt eine *institutionelle symbolische Grenzüberbrückung* vor, was sich anhand der Bewältigungsstrategie des „Academic Passing“ (vgl. Kapitel 5.4.1.1.) veranschaulichen lässt. Da hier dieselben Mechanismen wie beim „white passing“ greifen, ist es für Personen, die als Prototyp-Studierende ‚durchgehen‘ („to pass“) ohne tatsächlich denselben Hintergrund und Ressourcen aufzuweisen, möglich, dennoch als Teil der

Universität wahrgenommen zu werden und damit einhergehende Privilegien zu erhalten. Dazu ist es nicht nur notwendig, die Sprechweise der Dominanzgruppe makellos zu beherrschen oder zumindest in ‚angesehenen‘ Akzenten zu sprechen, sondern auch den Soziolekt der Akademiker*innen wiedergeben zu können. Neben der Sprechweise und dem Teilen derselben Interessen gehört zum Academic Passing auch das Nachgehen derselben Freizeitaktivitäten wie die Dominanzgruppe. Dies alles führt zu einer Übernahme des dominanten Habitus, der den ursprünglichen Habitus überlagert. Im Sample konnte hier der größte Grad an Erfüllung der Kriterien der Prototyp-Studierenden festgemacht werden, jedoch gelingt auch hier keine vollständige Anpassung, da der betroffenen Minoritäten-Studentin die Unterschiede selbst immer bewusst bleiben, auch wenn sie nach außen hin die institutionelle symbolische Grenzüberbrückung erreicht hat.

Das Gegenstück dazu stellt die Bewältigungsstrategie der *„intellectual version of a housekeeper“* (vgl. Kapitel 5.4.1.2.) dar, bei der es trotz jeglicher Bestrebungen einer individuellen symbolischen Grenzüberbrückung bei einer *institutionellen symbolischen Grenzerhaltung* bleibt. Im vorliegenden Sample wird dies von der betroffenen Minoritäten-Aufsteigerin auf die diskriminierenden Strukturen der Universität Wien zurückgeführt, wodurch migrantische Studierende, Studierende of Colour sowie „working-class“ Studierende in der Konzeption der Prototyp-Studierenden ausgeschlossen und dadurch nicht als potenzieller Teil der Universität Wien angesehen werden. Dieser Schluss wird auf ihre eigenen Erfahrungen mit Rassismus und Klassismus an der Universität Wien zurückgeführt; um dagegen vorzugehen, sei es für sie als „intellektuelle Haushälterin“ die einzige Option, die Institution von innen heraus durch ihr Studium und ihre Forschungspraxis zu „reparieren“. Dazu müsse sie jedoch zunächst Teil des Systems werden, was der betroffenen Minoritäten-Studentin unter anderem durch einen „selbstbestimmten Tokenismus“ gelingt. Aufgrund aktueller Diversitätsagenden an Universitäten bekomme sie aufgrund ihres Minoritäten-Hintergrundes eher Zugang zu universitären Ressourcen, wenn sie in Einklang mit den institutionellen Vorgaben ihre „Diversitätsmarker“ passend „selbstvermarktet“. Während dies institutionell einen performativen Akt darstellte, da es durch Diversitätsagenden zu keinen strukturellen Veränderungen in Hochschulen kommt (Last 2018; vgl. Kapitel 2.2.) und es somit bei institutioneller symbolischer Grenzerhaltung bleibt, nutze sie ihre individuelle symbolische Grenzüberbrückung dafür, einen Platz im Universitätsbetrieb zu erhalten, um dennoch den Weg für weitere ihr ähnliche Personen zu ebnen und so die Institution von innen heraus „in Ordnung“ zu bringen.

Werden die Grenzen von den Minoritäten-Aufsteigerinnen im Sample hingegen als zu fundamental unterschiedlich angesehen und/oder kein Interesse gezeigt, Teil der Prototyp-Studierenden werden zu wollen, dann liegt die Kategorie der *individuellen symbolischen Grenzerhaltung* (vgl. Kapitel 5.4.2.) vor. Hier würde sich der Kontakt zu Prototyp-Studierende auf Hilfestellungen für das Vorankommen im Studium beschränken, wie beispielsweise das Ausleihen von Mitschriften oder das Korrekturlesen von Abschlussarbeiten. Aufgrund der konstruierten Defizite und des Aufbaus der Universität Wien sind die betroffenen Minoritäten-Studentinnen auf diese Hilfe angewiesen, was sie, im Gegensatz zur Gruppe der individuellen symbolischen Grenzüberbrückung, als Belastung wahrnehmen und daher eine Freundschaft zu Prototyp-Studierenden auf Augenhöhe nicht möglich bzw. nicht wünschenswert erscheint.

In der Bewältigungsstrategie „*Grenzgängerin nach Eigenbedarf*“ (vgl. Kapitel 5.4.2.1.) zeigt sich, dass es trotz graduell höheren Überschneidungen zu den Prototyp-Studierenden und der damit eher gegebenen *institutionellen symbolischen Grenzüberbrückung* bei der individuellen symbolischen Grenzerhaltung bleibt. Die betroffene Minoritäten-Studentin hat gelernt, dass die Aneignung des vorherrschenden Habitus in den jeweiligen Bildungsinstitutionen Vorteile mit sich bringt und das Vorankommen in der Schule oder nun im Studium positiv begünstigt. Gleichzeitig habe sie jedoch erkannt, dass es für sie reiche, diese Übernahme des universitären Habitus nur phasenweise zu vollziehen, da sie ihre gewünschten Ergebnisse, wie die Aufmerksamkeit der Lehrenden oder Hilfestellungen von Mitstudierenden, auch auf diese Weise erhalte. Eine über das Studium hinausgehende symbolische Grenzüberbrückung, um sozialen Anschluss an der Universität zu finden, betrachte die betroffene Minoritäten-Studentin aufgrund ihres bereits bestehenden stabilen sozialen Netzwerks in ihrem Herkunftsmilieu als nicht notwendig. Durch diese Bewältigungsstrategie verdeutlicht sich jedoch, dass es auch als „Grenzgängerin“ notwendig ist, die unausgesprochenen Erwartungen der Universität zu erfüllen, damit institutionelle symbolische Grenzüberbrückung stattfinden kann, wenn auch nur nach Bedarf.

Wenn sowohl die Universität als auch die Minoritäten-Aufsteigerin die symbolischen Grenzen zu der Idealgruppe der Prototyp-Studierenden als unüberbrückbar wahrnehmen, dann liegt laut der Analyse institutionelle *und* individuelle *symbolische Grenzerhaltung* vor, die sich im vorliegenden Sample in der Bewältigungsstrategie der „*Minderheit in der Minderheit*“ (vgl. Kapitel 5.4.2.2.) abzeichnet. Bei dieser Minoritäten-Aufsteigerin sind nicht nur die meisten Unterschiede zu den Prototyp-Studierenden gegeben, sondern ebenfalls zu den anderen interviewten Minoritäten-Studentinnen. Vor allem entlang von Alter, Erstsprache, Ausmaß an Erwerbstätigkeit sowie Elternschaft weist sie zentrale Differenzen zu beiden Gruppen auf und stellt durch ihre intersektionale Verflechtung eine Minderheit innerhalb der im Sample aufgefassten Minderheit dar. Dennoch weise die betroffene Minoritäten-Studentin den Wunsch auf, andere ihr ähnliche Studierende kennenzulernen. Hierbei sei sie sich sicher, diese finden zu können, wenn sie sich bei der Suche nur genügend anstrengt. Vor allem als spezifische Minderheit würde sie es begrüßen, wenn dafür universitäre Unterstützungsleistungen vorhanden wären, um leichter zueinander zu finden. Durch diese Bewältigungsstrategie zeigt sich, dass es bei der Wahrnehmung von zu großen Differenzen sowohl auf institutioneller als auch auf individueller Seite zu einer gegenseitigen Exklusion kommt. Anstatt Distanzen zu überbrücken, werden Gruppen konzipiert, bei denen durch ähnliche Merkmale Inklusion stattfindet bzw. stattfinden soll und auf beiden Ebenen eine Gruppe der „seines*ihren Gleichen“ konstruiert wird.

Aufgrund der begrenzten Zeitressourcen der vorliegenden Masterarbeit stellt eine der Limitationen der Arbeit den zu gering durchgeführten letzten Schritt der theoretischen Kodierung laut der konstruktivistischen Grounded Theory nach Charmaz (2014) dar. Hierbei würde es vor allem darum gehen, die erhaltenen Erkenntnisse aus der eigenen Studie in einen breiteren Wissenschaftskontext einzubetten und mit bestehenden Wissensbeständen in Zusammenhang zu setzen. Daher wäre es bei mehr Ressourcen notwendig, die Literaturrecherche zu vertiefen. Da der Fokus der Masterarbeit auf der Universität Wien als deutschsprachiger Universität lag und vor allem Erkenntnissen aus dem deutschsprachigen Raum herangezogen wurden, müsste in weiterer Folge nach Studienergebnissen außerhalb dieser geographischen Region gesucht und in einer fortführenden Analyse miteinbezogen

werden. Zusätzlich würde eine weitere Analyse davon profitieren, wenn bei der Recherche des Forschungsstandes nicht nur nach inhaltlichen Überschneidungen, sondern ebenfalls nach methodischen gesucht würde, um weitere Arbeiten, die nach der konstruktivistischen Grounded Theory geforscht haben, mitaufzunehmen.

Einen ersten Anknüpfungspunkt des konstruierten Modells der vorliegenden Masterarbeit an bestehende Modelle und Wissensbestände stellen Berrys (2019) Akkulturationsstrategien dar. Hier handelt es sich zwar um ein psychologisches Konzept, jedoch werden auch soziokulturelle und strukturelle Dimensionen mitberücksichtigt. Berry (ebd.) definiert Akkulturation als einen Prozess, der in der Interaktion zwischen einer oder mehrerer ethnokulturellen Gruppen und deren einzelner Mitglieder erzeugt wird und strukturelle sowie individuelle Veränderungen mit sich bringt. Auf struktureller bzw. „cultural group“ (ebd., S. 10) Ebene würden durch Akkulturationsprozesse Veränderungen der sozialen Strukturen, Institutionen und kulturellen Normen herbeigeführt. Auf individueller psychologischer Ebene komme es zu Verhaltens- und Einstellungsveränderungen sowie zu Anpassungen des interkulturellen Austauschs – dies inkludiert Lebensstile, Ernährung, Sprechweisen, Werte und Identität. Hier betont Berry (ebd.), dass ein Verständnis der kontextuellen Bedingungen notwendig sei, um individuelle psychologische Vorgänge adäquat interpretieren zu können. Dennoch gehe nicht jede Gruppe oder jedes Individuum trotz ähnlicher Bedingungen gleich mit Akkulturationsprozessen um; darum sollten sowohl der Kontext aus der ‚eigenen‘ Gruppe sowie aus der ‚anderen‘ Gruppe berücksichtigt werden sowie die individuellen Ausprägungsformen von Akkulturationsprozessen (vgl. ebd., S. 10 ff.). Während der Fokus bei Berry auf unterschiedliche ethnokulturelle Gruppen gelegt wird, nimmt die vorliegende Arbeit zudem die Dimension der sozialen Herkunft und Gender in ihrem Konzept mit auf. Denn wie bereits aufgezeigt wurde, dominiert die Gruppe mit „akademischem Habitus“ (Nairz-Wirth et al. 2021) an der Universität Wien, wo sich eine Verschränkung jener Kategorien wiederfindet, die in der (österreichischen) Gesellschaft mit großen Privilegien einhergehen: weiß/autochthon, Deutsch sprechend, Eltern mit Hochschulabschluss und gut situierter finanzieller Lage, männlich gelesen. Beim Aufeinandertreffen von verschiedenen Gruppen, vor allem zwischen dominanten und nicht-dominanten Gruppen, spielen nicht nur nationale oder ethnokulturelle Unterschiede eine Rolle, sondern, wie gezeigt wurde, ebenfalls die Intersektion mit spezifischen Klassen- und Genderunterschieden, die sich aufgrund des Samples auf Personen, die sich als Frauen identifizieren und aus einem Arbeiter*innenmilieu kommen, beschränken. Welchen Einfluss weitere Ausprägungen der genannten oder andere Differenzkategorien auf die Interaktion zwischen dominanter und nicht-dominanter Gruppe haben, wäre interessant in weiterführenden Studien herauszufinden. Es lassen sich zwar Parallelen zu den Akkulturationsstrategien nach Berry (2019) erkennen, jedoch werden diese im konstruierten Modell weiter gefasst. Berry (ebd., S. 18 ff.) unterteilt die Akkulturationsstrategie entlang von zwei Hauptachsen: Die vertikale Achse „Kontakt und Partizipation“ umfasst den Beziehungsaufbau zwischen einer dominanten und einer nicht-dominanten Gruppe, welche sich in dieser Arbeit mit der Achse der individuellen symbolischen Grenzziehung überschneidet, welche die beiden Pole „individuelle symbolische Grenzüberbrückung“ und „individuelle symbolische Grenzerhaltung“ aufweist. Entlang der horizontalen Achse „kulturelle Kontinuität“ unterscheidet Berry (ebd.) danach, inwieweit ein Individuum aus der nicht-dominanten Gruppe die eigene Identität und Kultur im Austausch mit einer dominanten Gruppe beibehalten kann oder möchte. In der vorliegenden Arbeit wird unter der horizontalen Achse die

„institutionelle symbolische Grenzziehung“ gefasst, denn hier wird neben den Selbstzuschreibungen zusätzlich die Dimension des Anders-Machens mitberücksichtigt, um nicht nur aufzufangen, inwieweit sich die Minoritäten-Studentinnen mit den Prototyp-Studierenden identifizieren, sondern auch, inwieweit eine Identifikation aufgrund von Othering-Prozessen verhindert wird. Diese Machtdimension wird ebenfalls von Berry (ebd., S. 22 ff.) aufgegriffen, indem die ungleich verteilten Wahlmöglichkeiten, den eigenen Präferenzen entlang der Achsen nachgehen zu können, betont werden. So ein Entscheidungsspielraum hänge von der Dominanzgruppe ab, die vorgebe, unter welchen Bedingungen interkultureller Austausch und Akkulturation stattfinden könne. Darin finden sich die „Akkulturationserwartungen“ (ebd. S. 23 ff.) der Dominanzgruppe wieder, die darauf verweisen, *„how dominant people think that non-dominant groups and individuals should acculturate; they also include views about how dominant members of the larger society should themselves acculturate.“* (Berry 2019, S. 23). Diese Erwartungshaltung bedingt somit, welche der Akkulturationsstrategien zum Einsatz kommen können. Je nach Kontext bestehen jedoch nicht nur unterschiedliche Akkulturationserwartungen, sondern auch individuelle Präferenzen für Akkulturationsstrategien, wie Berry (ebd. S. 21 ff.) aufzeigt. Daher ist es möglich, bei einer Einzelperson gleichzeitig verschiedene Präferenzen für Akkulturationsstrategien zu machen, die sich voneinander und je Kontext graduell unterscheiden (ebd., S. 23 ff.). Dies hat sich in der vorliegenden Analyse in verschiedenen Spannungsverhältnissen vor allem bei institutioneller symbolischer Grenzerhaltung gezeigt, wie beispielsweise anhand der „intellektuellen Haushälterin“, die Teil der Universität werden möchte, gleichzeitig aufgrund von Othering-Prozessen lernt, individuelle symbolische Grenzerhaltung als Schutzmechanismus gegenüber der universitären Dominanzgruppe aufzubauen oder im Fall der „Minderheit in der Minderheit“, die die individuelle symbolische Grenzüberbrückung an der Universität nur zu ihr ähnlichen Studierenden anstrebt und gleichzeitig die symbolischen Grenzen während des Studiums aufrechterhält. Berry (ebd.) macht diese Ko-Existenz von Akkulturationsstrategien daran fest, dass die Wahl einer Akkulturationsstrategie keine passive Antwort auf kontextuelle Bedingungen sei, sondern eine zielorientierte Entscheidung darstelle. Dies kann auf die Wahl der individuellen symbolischen Grenzziehungsstrategien im vorliegenden Sample übernommen werden.

Das Ziel des erstellten Modells war es, die erfassten Erfahrungen aus dem Sample miteinander in Zusammenhang zu bringen, indem trotz individueller Wahl der symbolischen Grenzziehungsstrategien, die durch die unterschiedlichen Lebenserfahrungen im Sample bedingt werden, die dahinterliegenden geteilten Strukturen herausgearbeitet wurden. Dadurch sollte veranschaulicht werden, wie es einer Minderheit, wie sie die Minoritäten-Studentinnen darstellen, innerhalb einer dominierenden Mehrheit, wie der Universität Wien, möglich gemacht wird, sich zugehörig und als Teil der Mehrheit zu empfinden. Die Analyse konnte zeigen, dass diese Zugehörigkeitskonstruktion einerseits von individuellen Bestrebungen der Minderheit, Teil der dominierenden Mehrheit werden zu wollen, bedingt wird sowie andererseits von den Vorstellungen der dominierenden Mehrheit über die eigenen idealen Mitglieder. Ob das Modell ein empirisches Artefakt der vorliegenden Masterarbeit ist oder theoretische Tragweite aufweist, müsste durch weitere Studien herausgefunden werden. Die Limitationen der vorliegenden Masterarbeit stellen gleichzeitig Anschlusspunkte für weiterführenden Forschungen dar: Da vor allem keine theoretische Sättigung im Sinne der Grounded Theory (Charmaz 2014; Strübing 2019) erreicht werden konnte, wäre es auf der einen Seite notwendig, das Sample mit weiteren Interviewpartnerinnen

mit ähnlichen Merkmalen zu vertiefen. Auf der andere Seite müsste das Sample auf weitere Minderheiten in der Studierendenpopulation erweitert werden, wie beispielsweise jene in erster Migrationsgeneration, die im Kindesalter nach Österreich migriert sind; männlich gelesene Minoritäten-Studenten und hier mit den Ausprägungen wie im vorliegenden Sample (älter/jünger, mit/ohne Kinder, Teil-/Vollzeit erwerbstätig, Studenten of Colour/“white passing“ Studenten, Deutsch oder Englisch als Nicht-Erstsprache) oder ebenfalls Studierende mit Behinderungen, Neurodivergenz oder anderen psychischen und affektiven Störungen. Denn im Modell geht es nicht darum, einzelne Minderheiten separat voneinander zu denken, sondern um die Herausarbeitung eines Konsenses, wie Inklusions- und Exklusionspraktiken innerhalb des universitären Feldes zwischen Minderheiten und der dominierenden Mehrheit stattfindet. Dabei wäre es außerdem notwendig, vermeintliche „reale“ Prototyp-Studierende zu ihrer symbolischen Grenzziehung zu beforschen, um im Sinne der maximalen Kontrastierung (Strübing 2019) zu sehen, ob das erstellte Modell auch auf diese Studierendenpopulation angewendet werden kann. Dadurch wäre es möglich, einen gesamtheitlichen Blick auf die symbolischen Grenzziehungen innerhalb einer Studierendenpopulation zu erhalten und welche Rolle die institutionellen Erwartungen der Universitäten dabei spielen. Denn wie Nairz-Wirth und Kolleg*innen (2021) in ihrer Studie zu Studienabbrecher*innen in Österreich zeigen, beeinflusse unter anderem das Gefühl der Zugehörigkeit an der Universität die Wahrscheinlichkeit des Studienabbruches, die vor allem bei „nicht-traditionellen“ Studierenden mit 30 Prozent besonders hoch ist. Neben den Argumenten der Autor*innen, aufgrund von volkswirtschaftlichen und arbeitsmarkttechnischen negativen Konsequenzen dagegen vorgehen zu müssen, möchte die vorliegende Arbeit dies durch das Postulat der praktischen und aktiven Umsetzung von Inklusion und Diversität an Hochschulen erweitern. Denn die Zugehörigkeitskonstruktionen von Minderheiten in einer Universität können Aufschluss darüber geben, welche strukturellen Veränderungen notwendig sind, um ein tatsächlichen „Ort der Gleichberechtigung“ (Kroher et al. 2023) zu schaffen und dadurch dem kolonialen Erbe entgegenzuwirken und somit Diversität und Inklusion auf allen Ebenen des Universitäts- und Wissenschaftsbetriebs zu erreichen, die über einen performativen Akt hinausgehen.

LITERATUR

- Abbasian, Saeid, und Carina Hellgren. 2012. Working Conditions for Female and Immigrant Cleaners in Stockholm County – An Intersectional Approach. *Nordic Journal of Working Life Studies* 2:161.
- Andrews, Kehinde. 2018. The challenge for Black Studies in the neoliberal university. In *Decolonising the university*, Hrsg. Gurminder K. Bhambra, Dalia Gebrial und Kerem Nişancioğlu, 129-144. London, Berlin: Pluto Press; Knowledge Unlatched.
- Anthias, Floya. 2013. Identity and Belonging: conceptualisations and political framings. http://www.kompetenzla.uni-koeln.de/fileadmin/WP_Anthias.pdf.
- Arbeiterkammer. 2023. Bildungsgerechtigkeit in Zahlen. https://www.arbeiterkammer.at/interessenvertretung/arbeitsundsoziales/bildung/AK-Chancen-Index/Bildungsgerechtigkeit_in_Zahlen.html (Zugegriffen: 8. August 2023).
- Astleithner, Franz, Susanne Vogl und Michael Parzer. 2021. Zwischen Wunsch und Wirklichkeit. Zum Zusammenhang von sozialer Herkunft, Migration und Bildungsaspirationen. *Österreichische Zeitschrift für Soziologie* 46:233–256.
- Beaufays, Sandra. 2012. Führungspositionen in der Wissenschaft. Zur Ausbildung männlicher Soziabilitätsregime am Beispiel von Exzellenzeinrichtungen. In *Einfach Spitze? Neue Geschlechterperspektiven auf Karrieren in der Wissenschaft*. Sozialwissenschaften 2012, 1. Aufl., Hrsg. Sandra Beaufays, Anita Engels und Heike Kahlert, 87-118. s.l.: Campus Verlag.
- Berg, Jana. 2020. Which Person Is Presumed to Fit the Institution? How Refugee Students' and Practitioners' Discursive Representations of Successful Applicants and Students Highlight Transition Barriers to German Higher Education. In *European higher education area. Challenges for a new decade*, Hrsg. Adrian Curaj, Ligia Deca und Remus Pricopie, 211-227. Cham, Switzerland: Springer.
- Berry, John W. 2019. *Acculturation. A personal journey across cultures*. Cambridge, United Kingdom, New York, NY: Cambridge University Press.
- Bhambra, Gurminder K., Dalia Gebrial und Kerem Nişancioğlu, Hrsg. 2018. *Decolonising the university*. London, Berlin: Pluto Press; Knowledge Unlatched.
- Bourdieu, Pierre. 1990. *The Logic of Practice*: Stanford University press.
- Bourdieu, Pierre. 1998. Die männliche Herrschaft. In *Ein alltägliches Spiel. Geschlechterkonstruktion in der sozialen Praxis*. Gender studies, 1732 = N.F., 732, 1. Auflage, Hrsg. Irene Dölling, 153-217. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre. 2007. Outline of a Theory of Practice. In *On Violence*, Hrsg. Bruce B. Lawrence und Aisha Karim, 189-198: Duke University Press.
- Bourdieu, Pierre. 2015 (1992). Ökonomisches Kapital - Kulturelles Kapital - Soziales Kapital. In *Die verborgenen Mechanismen der Macht*. Schriften zu Politik & Kultur, / Pierre Bourdieu. Hrsg. von Margareta Steinrücke ; 1, Durchgesehene Neuauflage der Erstauflage 1992, Hrsg. Margareta Steinrücke, 49-79. Hamburg: VSA Verlag Hamburg.
- Bourdieu, Pierre, und Achim Russer. 2018 (1987). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*, Bd. 658. 26. Auflage 2018. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre, und Bernd Schwibs. 2018 (1998). *Homo academicus*, Bd. 1002. 7. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Cambridge Dictionary. 2023. binge. <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/binge> (Zugegriffen: 18. Juni 2023).
- Charmaz, Kathy. 2014. *Constructing grounded theory*. 2nd edition. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC: SAGE.
- Connell, Raewyn. 2018. Decolonizing Sociology. *Contemporary Sociology: A Journal of Reviews* 47:399–407.
- Crul, Maurice, Jens Schneider, Elif Keskiner und Frans Lelie. 2016. The multiplier effect. How the accumulation of cultural and social capital explains steep upward social mobility of children of low-educated immigrants. *Ethnic and Racial Studies* 40:321–338.
- Cupples, Julie. 2018. Introduction. Coloniality resurgent, coloniality interrupted. In *Unsettling Eurocentrism in the westernized university*. Routledge research in new postcolonialisms, Hrsg. Julie Cupples und Ramón Grosfoguel, 1-22. London, New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Cupples, Julie, und Ramón Grosfoguel, Hrsg. 2018. *Unsettling Eurocentrism in the westernized university*. Routledge research in new postcolonialisms. London, New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Dang, Anika. 2023. Arbeiterkind an der Uni. "Ein Studium bleibt für viele unerreichbar". <https://www.derstandard.at/story/2000145666963/arbeiterkind-an-der-uni-ein-studium-bleibt-fuer-viele-unerreichbar> (Zugegriffen: 8. August 2023).
- Davis, Kathy. 2008. Intersectionality as buzzword. *Feminist Theory* 9:67–85.
- Dear, Lou. 2018. The university as branch plant industry. In *Unsettling Eurocentrism in the westernized university*. Routledge research in new postcolonialisms, Hrsg. Julie Cupples und Ramón Grosfoguel, 23-41. London, New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Dennis, Carol Azumah. 2018. Decolonising Education. A Pedagogic Intervention. In *Decolonising the university*, Hrsg. Gurminder K. Bhambra, Dalia Gebrial und Kerem Nişancioğlu, 190-207. London, Berlin: Pluto Press; Knowledge Unlatched.
- Duden. 2023. Prototyp. <https://www.duden.de/rechtschreibung/Prototyp> (Zugegriffen: 18. Juni 2023).
- El-Mafaalani, Aladin. 2012. *BildungsaufsteigerInnen aus benachteiligten Milieus*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- El-Mafaalani, Aladin. 2020. *Mythos Bildung. Die ungerechte Gesellschaft, ihr Bildungssystem und seine Zukunft*. 1. Auflage. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Erkurt, Melisa. 2020. *Generation haram. Warum Schule lernen muss, allen eine Stimme zu geben*. 4. Auflage.
- Fanon, Frantz. 2010. *Piel Negra, Máscaras Blancas*. Madrid: Akal.
- Gebrial, Dalia. 2018. Rhodes Must Fall. Oxford and Movements for Change. In *Decolonising the university*, Hrsg. Gurminder K. Bhambra, Dalia Gebrial und Kerem Nişancioğlu, 19-36. London, Berlin: Pluto Press; Knowledge Unlatched.
- Glaser, Barney G., und Anselm L. Strauss. 2009 (1967). *The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research*. 4. paperback printing. New Brunswick: Aldine.
- Golubovic, Esmeralda. 2022. *Dekolonialisierung, was hat das mit der Universität zu tun? Und warum die Soziologie auch davon profitieren würde*.

- Gramsci, Antonio, und Andreas Merken, Hrsg. 2012. *Erziehung und Bildung*. Gramsci-Reader. 2. Aufl. Hamburg: Argument-Verl.
- Grosfoguel, Ramón. 2018. What is racism? Zone of being and zone of non being in the work of Frantz Fanon and Boaventura de Sousa Santos. In *Decolonising the university*, Hrsg. Gurinder K. Bhambra, Dalia Gebrial und Kerem Nişancioğlu, 264-273. London, Berlin: Pluto Press; Knowledge Unlatched.
- Hafez, Farid. 2021. Das "andere" Österreich abseits männlich-weiß-heteronormativ-deutsch-katholischer Identitäten. In *Das "andere" Österreich. Leben in Österreich abseits männlich-weiß-heteronormativ-deutsch-katholischer Dominanz*, Hrsg. Farid Hafez, 7-12. Wien: new academic press.
- Hoffmann-Riem, Christa. 1980. Die Sozialforschung einer interpretativen Soziologie. Der Datengewinn. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*:339–372.
- Holmwood, James. 2018. Race and the Neoliberal University. Lessons from the Public University. In *Decolonising the university*, Hrsg. Gurinder K. Bhambra, Dalia Gebrial und Kerem Nişancioğlu, 37-52. London, Berlin: Pluto Press; Knowledge Unlatched.
- Icaza, Rosalba, und Rolando Vazquez. 2018. Diversity or Decolonisation? Reasearching Diversity at the University of Amsterdam. In *Decolonising the university*, Hrsg. Gurinder K. Bhambra, Dalia Gebrial und Kerem Nişancioğlu, 108-128. London, Berlin: Pluto Press; Knowledge Unlatched.
- Institut für höhere Studien. 2020. Sozialerhebung 2019 auf einen Blick. <http://www2.sozialerhebung.at/index.php/de/ergebnisse/2019> (Zugegriffen: 21. Juli 2021).
- Kernegger, Margarete. 2023. *Global Citizenship Education - machtkritische Lehre und postkoloniale Perspektive als transformative Kräfte an der Universität. Qualitative Interviewstudie mit Lehrenden der Universität Wien aus dem Blickwinkel von Global Citizenship Education und Marginalisierungsprozessen von nicht-privilegierten Studierenden (aus dem globalen Süden)*, Bd. 84. [Wien]: Südwind-Verlag.
- Kroher, Martina, Mareike Beuße, Sören Isleib, Karsten Becker, Marie-Christin Ehrhardt, Frederike Gerdes, Jonas Koopmann, Theresa Schommer, Ulrike Schwabe, Julia Steinkühler, Daniel Völk, Frauke Peter und Sandra Buchholz. 2023. *Die Studierendenbefragung in Deutschland: 22. Sozialerhebung. Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2021*.
- Kull, Annatina, Suse Petersen und Marc-Antoine Camp. 2019. *Sprachlich-kulturelle Herausforderungen bei der qualitativen Inhaltsanalyse musikbiografischer Interviews mit chinesischen und schweizerischen Musikstudierenden*. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research: Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research.
- Lähdesmäki, Tuuli, Tuija Saresma, Kaisa Hiltunen, Saara Jäntti, Nina Sääsilahti, Antti Vallius und Kaisa Ahvenjärvi. 2016. Fluidity and flexibility of "belonging". *Acta Sociologica* 59:233–247.
- Lamont, M., S. Beljeau und M. Clair. 2014. What is missing? Cultural processes and causal pathways to inequality. *Socio-Economic Review* 12:573–608.
- Lamont, Michele, Sabrina Pendergrass und Mark Pachucki. 2015. Symbolic Boundaries. In *International encyclopedia of the social & behavioral sciences*, 2. ed., Hrsg. James D. Wright, 15341-15347. Amsterdam: Elsevier.

- Lamont, Michèle, und Virág Molnár. 2002. The Study of Boundaries in the Social Sciences. *Annual Review of Sociology* 28:167–195.
- Last, Angela. 2018. Internationalisation and interdisciplinarity. Sharing across Boundaries? In *Decolonising the university*, Hrsg. Gurminder K. Bhambra, Dalia Gebrial und Kerem Nişancioğlu, 208-230. London, Berlin: Pluto Press; Knowledge Unlatched.
- Lehmann, Wolfgang. 2007. "I just didn't feel like I fit in": The role of habitus in university dropout decision 89. *Canadian Journal of Higher Education* 37:89–110.
- Loveday, Vik. 2016. Embodying Deficiency Through 'Affective Practice'. Shame, Relationality, and the Lived Experience of Social Class and Gender in Higher Education. *Sociology* 50:1140–1155.
- Maldonado-Torres, Nelson, Rafael Vizcaino, Jasmine Wallace und Jeon Eun A. We. 2018. Decolonising Philosophy. In *Decolonising the university*, Hrsg. Gurminder K. Bhambra, Dalia Gebrial und Kerem Nişancioğlu, 64-90. London, Berlin: Pluto Press; Knowledge Unlatched.
- Nagiller, Juliane. 2021. Frau Professor aus dem Arbeitermilieu? <https://science.orf.at/stories/3203646/> (Zugegriffen: 8. August 2023).
- Nairz-Wirth, Erna, und Klaus Feldmann. 2018. Hochschule relational betrachtet. In *Durchlässigkeit in der Hochschulbildung. Beiträge zur 5. AQ Austria Jahrestagung 2017*, [1. Auflage]. Wien: Facultas.
- Nairz-Wirth, Erna, Klaus Feldmann und Christian Gehart. 2021. *STOP dem DROPOUT. Eine Best-Practice-Studie zur Vermeidung von Studienabbruch in Zeiten des Fachkräftemangels*.
- Nairz-Wirth, Erna, Klaus Feldmann und Judith Spiegl. 2017. Habitus conflicts and experiences of symbolic violence as obstacles for non-traditional students. *European Educational Research Journal* 16:12–29.
- OeAD, Agency for Education and Internationalisation. 2023. Visa. <https://studyinaustria.at/de/tipps/fragen-und-antworten/visa#c14750> (Zugegriffen: 20. Juni 2023).
- Pete, Shauneen. 2018. Meschachakanis, a Coyote Narrative. Decolonising Higher Education. In *Decolonising the university*, Hrsg. Gurminder K. Bhambra, Dalia Gebrial und Kerem Nişancioğlu, 173-189. London, Berlin: Pluto Press; Knowledge Unlatched.
- Pfaff-Czarnecka, Joanna. 2012. *Zugehörigkeit in der mobilen Welt. Politiken der Verortung*, v.3. 1. Aufl. s.l.: Wallstein Verlag GmbH.
- Przyborski, Aglaja, und Monika Wohlrab-Sahr. 2021. *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch*. 5. Auflage. Berlin, Boston: DE GRUYTER OLDENBOURG.
- Reay, Diane, Gill Crozier und John Clayton. 2009. 'Strangers in Paradise'? *Sociology* 43:1103–1121.
- Richardson, William Jamal. 2018. Understanding Eurocentrism as a structural Problem of Undone Science. In *Decolonising the university*, Hrsg. Gurminder K. Bhambra, Dalia Gebrial und Kerem Nişancioğlu, 231-247. London, Berlin: Pluto Press; Knowledge Unlatched.
- Saad, Layla. 2022. *Me and White Supremacy*: Quercus Books.
- Said, Edward W. 2019. *Orientalismus*. 6. Auflage. Frankfurt am Main: S. Fischer.
- Schaffer, Tom. 2020. Bildung wird in Österreich vererbt. <https://www.moment.at/story/bildung-wird-oesterreich-vererbt> (Zugegriffen: 8. August 2023).
- Scheibelhofer, Elisabeth. 2008. Combining Narration-Based Interviews with Topical Interviews. Methodological Reflections on Research Practices. *International Journal of Social Research Methodology* 11:403–416.

- Scheibelhofer, Elisabeth, Clara Holzinger und Anna-Katharina Draxl. 2023. Confronting Racialised Power Asymmetries in the Interview Setting. Positioning Strategies of Highly Qualified Migrants. *Social Inclusion* 11.
- Schütze, Fritz. 2016. Biographieforschung und narratives Interview. In *Sozialwissenschaftliche Prozessanalyse. Grundlagen der qualitativen Sozialforschung*. ZBBS-Buchreihe, Hrsg. Fritz Schütze, Werner Fiedler und Heinz-Hermann Krüger, 55-73. Leverkusen-Opladen: Budrich Barbara.
- Schwoerer, Lili. 2018. Can the master's tools dismantle the master's logic? Negotiating postcoloniality in the neoliberal university. In *Unsettling Eurocentrism in the westernized university*. Routledge research in new postcolonialisms, Hrsg. Julie Cupples und Ramón Grosfoguel, 56-72. London, New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Shilliam, Robbie. 2018. Black / Academia. In *Decolonising the university*, Hrsg. Gurinder K. Bhambra, Dalia Gebrial und Kerem Nişancioğlu, 53-63. London, Berlin: Pluto Press; Knowledge Unlatched.
- Slootman, Marieke. 2018. Ethnic-minority climbers. Evaluating "minority cultures of mobility" as a lens to study Dutch minority student organizations. *Ethnic and Racial Studies* 42:838–856.
- Spivak, Gayatri Chakravorty. 2013. Can the Subaltern Speak? In *Colonial discourse and post-colonial theory. A reader*, Hrsg. Patrick Williams und Laura Chrisman, 66 - 111. London: Routledge.
- Strauss, Anselm L., und Juliet M. Corbin. 1999. *Grounded theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Strübing, Jörg. 2019. Grounded Theory und Theoretical Sampling. In *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*, 2. Aufl. 2019, Hrsg. Nina Baur und Jörg Blasius, 525-544. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- The Accentism Project. 2023. Welcome to The Accentism Project. <https://accentism.org/> (Zugegriffen: 30. Juni 2023).
- Unger, Martin, David Binder, Anna Dibiasi, Judith Engleder, Nina Schubert, Berta Terzieva, Bianca BThaler, Sarah Zaussinger und Vlasta Zucha. 2020. Studierenden-Sozialerhebung 2019. Kernbericht. Research Report. http://www.sozialerhebung.at/images/Berichte/Studierenden-Sozialerhebung_2019_Kernbericht.pdf.
- Universität Wien. 2023. Zahlen, Daten & Publikationen. <https://www.univie.ac.at/ueber-uns/auf-einen-blick/zahlen-daten-broschueren/> (Zugegriffen: 16. Juni 2023).
- Van Milders, Lucas. 2018. The white university. A platform of subjectification/subjugation. In *Unsettling Eurocentrism in the westernized university*. Routledge research in new postcolonialisms, Hrsg. Julie Cupples und Ramón Grosfoguel, 42-55. London, New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Weiß, Anja. 2017. *Soziologie globaler Ungleichheiten*, Bd. 2220. Erste Auflage. Berlin: Suhrkamp.
- Wimmer, Andreas. 2008. Ethnische Grenzziehung in der Immigrationsgesellschaft. Jenseits des Herder'schen Commonsense. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*:57–80.
- Witzel, Andreas. 2000. Das problemzentrierte Interview. *Forum: Qualitative Sozialforschung*:26–34.
- Yağdı, Şenol. 2020. Von der Bildungsferne zum Bildungsaufstieg. Transformationsprozesse bei türkischstämmigen Studierenden in Österreich im Hinblick auf Identität, Tradition und Religion. *Limina* 3:62–95.

ANHANG

Abstract

Deutsch

Die Universität stellt eine Institution dar, die zunächst einen Ort der Forschung und Lehre darstellt, in dem „neutrales“ und „objektives“ Wissen produziert und gelehrt werden soll. Dadurch wird ein Bild von Universitäten suggeriert, in dem sie autonom agieren und frei von Machtverhältnissen bestehen. Universitäten bilden jedoch nicht nur Orte der Wissensproduktion ab, sondern auch Orte der Macht. Vor allem Arbeiten von Bourdieu und dekoloniale und postkoloniale Ansätze zeigen auf, wie Universitäten als Ort der Inklusion und Exklusion in Erscheinung treten, sowohl gegenüber bestimmten Personengruppen als auch gegenüber gewissen Wissensbeständen und Forschungspraktiken. Darauf aufbauend wird in der vorliegenden Studie der Frage nachgegangen, wie das Studium aus der Perspektive einer Minderheit innerhalb einer dominierenden Mehrheit in einem spezifisch-konzeptualisierten Raum, wie der Universität Wien, erlebt wird und wie Gemeinsamkeiten oder Unterschiede zueinander entlang von symbolischen Grenzen gezogen werden. Basierend auf den Prinzipien der konstruktivistischen Grounded Theory wurden Daten in qualitativen Interviews mit Studentinnen aus Arbeiter*innen-Familien und mit Migrationsgeschichte (*Minoritäten-Aufsteigerinnen*) erhoben. Die Analyse zeigt, dass sowohl die Universität Wien als auch die Minoritäten-Aufsteigerinnen einen idealen Studierenden-Typus konstruieren, die den Maßstab für universitäre Anforderungen darstellen. Aufgrund dessen wird der Hintergrund der Minoritäten-Aufsteigerinnen als defizitär für das Studium konstruiert, weshalb es ihnen nur über die Interaktion mit den „idealen“ Student*innen möglich ist, die universitären Anforderungen zu erfüllen. Die Analyse zeigt, dass die individuellen Wahrnehmungen von Unterschieden und Gemeinsamkeiten der Minoritäten-Aufsteigerinnen zu der dominierenden Mehrheit durch das institutionelle Ideal der Universität (*institutionelle symbolische Grenzziehung*) auf bestimmter Weise beeinflusst werden. Dies führt bei den Minoritäten-Aufsteigerinnen zu Strategien, entweder die aufkommenden Differenzen ausgleichen (*individuelle symbolische Grenzüberbrückung*) oder diese aufrechterhalten wollen (*individuelle symbolische Grenzerhaltung*), was anhand eines konstruierten Modells der symbolischen Grenzziehung über die aufgezeigten Bewältigungsstrategien der Minoritäten-Aufsteigerinnen – *Academic Passing, intellectual version of a housekeeper, Grenzgängerin nach Eigenbedarf* und *Minderheit in der Minderheit* – veranschaulicht wird.

English

Universities are institutions that, at first glance, appear as place of research and teaching, where “neutral” and “objective” knowledge is produced and taught. This suggests an image of universities acting autonomously and being above power structures. Universities, however, do not only represent sites of knowledge production, but also sites of power. Bourdieu’s work and current decolonial and postcolonial approaches especially show how universities appear as sites of inclusion and exclusion, both towards certain groups of people and towards certain types of knowledge and research practices. Building on this, the present study explores the question of how studying is experienced from the perspective of a minority within a dominant majority in a specifically conceptualised space such as the University of Vienna and where similarities and differences are drawn towards each other along symbolic boundaries. Based on the principles of constructivist Grounded Theory, data was collected in qualitative interviews with female students from working-class families and with a migration history (*minority climbers*). The analysis shows that both the University of Vienna and the minority climbers construct an ideal type of student who represents the standard for university requirements. As a result, minority students are only able to fulfil the university requirements by interacting with the “ideal” students. Furthermore, the analysis shows that the individual perceptions of similarities and differences between the minority climbers and the dominant majority are influenced in certain ways by institutional ideal of the university (*institutional symbolic boundaries*). This leads to strategies among the minority climbers to either adjust the emerging differences (*individual symbolic boundary-bridging*) or to maintain them (*individual symbolic boundary-maintenance*), which is illustrated by a constructed model of symbolic boundaries drawing by means of the coping strategies of the minority climbers that emerged – *academic passing, intellectual version of a housekeeper, border crosser by own demand and minority in the minority*.

Interviewleitfaden

Erzählaufforderung

Erzähl mir von deiner Zeit im Studium und allem, was du damit verbindest, ob Personen, Hobbys, die Schulzeit davor oder auch andere Dinge. Eben alles, was dir für deine Zeit im Studium bis zum heutigen Tag als wichtig erscheint.

Du kannst dir dazu so viel Zeit nehmen, wie du möchtest. Ich werde dich auch erst mal nicht unterbrechen, mir nur einige Notizen zu Fragen machen, auf die ich später zurückkommen werde.

Leitfaden:

Schulzeit:

- Erzähl mir mehr über deine Wahl der Schulen.
- Erzähl mir mehr über deine Interessen während deiner Schulzeit.
- Erzähl mir mehr über das erste Mal als du den Wunsch hattest Studieren gehen zu wollen.
- Welche Rolle spielten deine Lehrer*innen in deiner Schulzeit?
- Welche Rolle spielte deine Familie (Eltern, Geschwister) in deiner Schulzeit?
- Welche Rolle spielten dein Freund*innen in deiner Schulzeit?
- Erzähl mir mehr über erlebte Herausforderungen in deiner Schulzeit.
 - Wie hast du diese gelöst?

Übergang von Schule zu Studium:

- Erzähl mir von der Zeit, wo es für dich nun klar war, dass du jetzt ein Studium anfangen willst.
 - Wie kam es zu deiner Studienwahl?
 - Wie bist du an Informationen gekommen?
 - Wie verläuft die Anmeldephase?
 - Falls es ein Aufnahmeverfahren gab, wie hast du diese erlebt?
- Umzug: Erzähl mir von der Zeit als du dann für das Studium nach Wien gezogen bist.
- Welche Rolle spielte deine Familie und Freund:innen in dieser Zeit?

Studienzeit:

- Erzähl mir mehr von der Zeit als dein Studium dann begonnen hat.
 - Wie hast du dich zurechtgefunden? (organisatorisch, örtlich)
 - Wie hast du deine ersten Lehrveranstaltungen erlebt?
 - Wie hast du das Zurechtfinden in den Universitätsgebäuden erlebt? Wie fühlst du dich an diesen Orten?
- Erzähl mir davon, wie es für dich war mit Mitstudierenden in Kontakt zu treten.
 - Wie gestaltet sich das Kennenlernen und der weitere Kontakt mit ihnen?
 - Welche Rolle spielen deine Mitstudierenden in deinem Studium?
 - Wie erlebst du deine Freundschaften an der Uni im Vergleich zu Freundschaften außerhalb der Uni?
- Welche Rolle spielen die Lehrenden in deinem Studium?
 - Erzähl mir von Situationen mit Lehrenden im Studium, die dir besonders im Gedächtnis geblieben sind.

- Erzähl mir davon, wie es dir mit dem Lehrstoff geht?
 - Hast du besondere Erkenntnisse bzw. Erlebnisse gehabt beim Erarbeiten des Lehrstoffes?
- Erzähl mir davon, wie du dich nun im Studium zurechtfindest.
 - Bei Fragen an wen wendest du dich?
- Erzähl mir davon, wie deine Familie in dein Studienleben miteinbezogen ist?
- Welche Hürden erlebst du in deiner Studienzeit?
 - Welche Lösungen hast du für dich gefunden?
- Welche neuen Möglichkeiten haben sich für dich im Studium eröffnet?
- Wenn du etwas verändern könntest an deinem Studium, was wäre es?
 - Was soll genauso bleiben?

Erwerbsarbeit und Studium:

- Erzähl mir mehr davon, wie sich dein Leben mit Studium und Arbeit gestaltet.

Nach dem Studium:

- Erzähl mir davon, was du nach deinem Studium gerne machen willst?
- Was bräuchtest du, um diese Wünsche zu erfüllen.

Abschluss:

- Was bedeutet es für dich ein*e Akademiker*in zu sein?

Möchtest du noch etwas hinzufügen ins Gespräch?