



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„On Being the First One Here: Eine intersektionale
Analyse der Erfahrungen von First Generation Students
an öffentlichen österreichischen Universitäten“

verfasst von / submitted by

Beata Boór, BSc (WU) BA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Master of Arts (MA)

Wien, 2022/ Vienna, 2022

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

UA 066 589

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

Masterstudium Internationale Entwicklung

Betreut von / Supervisor:

Dr. Karin Schönpflug

I raise up my voice—not so that I can shout, but so that those without a voice can be heard.

... We cannot all succeed when half of us are held back.

Malala Yousafzai

Genuine equality means not treating everyone the same,
but attending equally to everyone's different needs.

Terry Eagleton

Widmung und Danksagung

Diese Arbeit entstand im Gedanken an meine Mutter. In vielen Dingen war sie die erste in unserer Familie. Sie besuchte als erste im damals sozialistischen Ungarn eine Hochschule und fühlte sich dort (in ihren Worten) wie ein Alien. Sie kam allein nach Österreich, baute sich hier ein Leben auf und zog mich allein groß. Alles was ich bin und alles was ich habe verdanke ihr ihr. Es gab und gibt kein besseres Vorbild für mich als sie. Ezt a diplomamunkát neked szentelem. Mindent köszönök, amit értem tettél és nagyon szeretlek.

Außerdem ist diese Masterarbeit allen First Generation Students gewidmet. Es ist nicht einfach einen neuen unbekannten Weg zu beschreiten und ihr leistet außergewöhnliches.

An dieser Stelle möchte ich mich auch bei all jenen Personen bedanken, die mich maßgeblich beim Entstehen dieser Masterarbeit unterstützt haben.

Mein herzliches Danke geht an....

- Frau Dr.in Karin Schönpflug für die Geduld, Inspiration und den Glauben an mich während ihrer Betreuung und Beurteilung meiner Arbeit.
- den Österreichischen Gewerkschaftsbund (ÖGB) und insbesondere an Herrn Mag. Martin Müller und Frau Dr.in Charlotte Reiff für die finanzielle und ideelle Förderung meiner Forschungsarbeit im Rahmen des Johann Böhm-Stipendiums.
- meine Eltern, Beáta & Harald, die mich nicht nur finanziell, sondern auch emotional stets unterstützt und ermutigt haben weiterzumachen.
- Mag. Martin Unger und Franziska Lessky, PhD für ihr Expert*innen Wissen, das sie mir im Rahmen von Interviews zur Verfügung gestellt haben.
- die Studierenden, die durch ihre Bereitwilligkeit mit mir über ihre Erfahrungen zu sprechen diese Arbeit erst möglich gemacht haben.
- Frau Dr.in Antje Daniel und Frau Dr.in Sara Paloni, die mich beim Erarbeiten des Themas im Masterkurs und Forschungsseminar unterstützt haben.
- Miša & Helmut, die mich als Lehrende und später als Kolleg*innen immer wieder ermutigt haben weiterzumachen.
- das Team der Fachbereichsbibliothek Romanistik: meine Chefinnen Christina, Klara & Silvia sowie meine Kolleg*innen Judith, Lavinia, Lisa, Louis, Sabrina und Una. Ihr habt bereits an mich geglaubt, da stand ich erst am Anfang.
- Susan, Helena und Bianca, für den Austausch, die Ermutigung, das Korrekturlesen und die viele Geduld.
- meine Freund*innen und Herzensmenschen, die nie aufgehört haben an mich zu glauben.

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis	IV
Tabellenverzeichnis	VI
Abbildungsverzeichnis	VI
Vorwort	VII
Abstract	IIX
1. Einleitung.....	1
2. Begriffsbestimmung	5
2.1 First Generation Students (FGS)	5
2.2 Migrationshintergrund	7
2.3 Periphere Herkunft.....	8
2.4 Gender	9
3. Forschungsstand und Kontextualisierung.....	11
3.1 Bildung und soziale Ungleichheit.....	11
3.2 Die Situation von First Generation Students	14
3.3 Das österreichische Bildungssystem.....	23
3.4 Bildungsungleichheit in Österreich.....	26
4. Theoretischer Rahmen	32
4.1 Bourdieus Reproduktionstheorie	32
4.1.1 Kapitalsorten	33
4.1.2 Bildungsungleichheit und die soziale Praxis des Habitus.....	36
4.2 <i>Community Cultural Wealth</i> Theorie	41
4.3 Intersektionalität als Forschungsperspektive	43
5. Design und Methodik der Forschung.....	45
5.1 Erhebungsmethoden	45
5.1.1 Problemzentrierte Interviews.....	45
5.1.2 Expert*innen-Interviews	49
5.2 Auswertungsmethode	50
6. Forschungsergebnisse	52
6.1 Ergebnisse auf struktureller Ebene.....	52
6.1.1 Ungleichheitsmechanismen.....	55
a. Übertritte in der Bildungslaufbahn	55

b. Studienwahl	56
c. Kapitalarten, Zugang zu Informationen und Habitus	58
d. Zugehörigkeitsgefühl	60
e. Erwerbstätigkeit & finanzielle Situation	61
f. Organisationsstruktur der Universitäten	62
6.1.2 Intersektionalität	63
6.2 Ergebnisse auf individueller Ebene	66
6.2.1 Porträts der Interviewpartner*innen	67
6.2.2 Erfahrungen von First Generation Students	71
6.2.2.1 Unterstützung und Ablehnung durch das Herkunftsmilieu	71
6.2.2.2 Zwischen Stolz sein und Einsamkeit	78
6.2.2.3 Geldsorgen, finanzielle Unabhängigkeit und Beihilfen	84
6.2.2.4 Erwerbstätigkeit: Entfaltungsmöglichkeit oder zusätzliche Hürde	91
6.2.2.5 Zugehörigkeit, Peer-Beziehungen und Identitätsbildung	96
6.2.2.6 Abwertung und Diskriminierung	102
6.2.2.7 Unter Druck gesetzt	104
6.2.2.8 Mehraufwand durch fehlende Ressourcen	106
6.2.2.9 Entfaltungsmöglichkeiten und Kompetenzen	110
6.2.2.10 Mehrsprachigkeit	113
6.2.3 Die Wahrnehmung der eigenen Positionierung	114
7. Conclusio	122
7.1 Zusammenfassung und Interpretation der Ergebnisse	122
7.2 Handlungsempfehlungen	133
7.3 Limitationen und Ausblick	136
8. Literaturverzeichnis	138
9. Anhang	I
9.1 Leitfaden: Problemzentriertes Interview mit First Generation Students	I
9.2 Kurzfragebogen für die problemzentrierten Interviews	III
9.3 Interviewleitfaden: Expert*innen-Interviews	IV

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Kapitelarten der Community Cultural Wealth Theorie (Yosso, 2005).....	42
Tabelle 2: Merkmalskombinationen der Interviewpartner*innen	48
Tabelle 3: Ausmaß der Unterstützung durch die Familie innerhalb des Typs „Verbinden“ (Lessky, 2021a).....	73
Tabelle 4: Ausmaß der Unterstützung durch die Familie innerhalb des Typs „Emanzipieren“ (Lessky, 2021a)....	75
Tabelle 5: Vorurteile über das Studieren von Seiten des Herkunftsmilieus innerhalb des Typs „Emanzipieren“ (Lessky, 2021a)	77
Tabelle 6: Stolz-sein als aspirational capital und Motivationsfaktor (Yosso, 2005).....	82
Tabelle 7: Bestätigung erfahren durch den Stolz anderer im Sinne des Typs „Verbinden“ (Lessky, 2021a)	84
Tabelle 8: Die Priorität von Arbeit (im Vergleich zum Studium) bei akuten Geldsorgen.....	86
Tabelle 9: Negative Erfahrungen mit der Studienbeihilfe	88
Tabelle 10: Positive Erfahrungen mit der Studienbeihilfe	89
Tabelle 11: Die Schwierigkeiten bei der Vereinbarung von Studium und Berufstätigkeit.....	92
Tabelle 12: Mehrfachbelastung durch Berufstätigkeit als Risikofaktor	94
Tabelle 13: Positive Aspekte und Ressourcen durch die Erwerbstätigkeit	95
Tabelle 14: Fremd-sein und fehlende Zugehörigkeit in der Universitätsumgebung	97
Tabelle 15: Die Erfahrung der Ambivalenz der eigenen Zugehörigkeit und des "zwischen den Welten Stehens".....	99
Tabelle 16: Die Bedeutung von Peer-Beziehungen für die Erfahrungen	101
Tabelle 17: Ausgrenzung und Diskriminierung aufgrund der Herkunft	103
Tabelle 18: Organisatorischer Mehraufwand aufgrund des fehlenden sozialen und kulturellen Kapitals (Bourdieu, 1983).....	107
Tabelle 19: Persönliche Entfaltung durch das Studium	110
Tabelle 20: Kompetenzerwerb durch das Studium	112
Tabelle 21: Der Zeitpunkt des Bewusstwerdens der eigenen Positionierung	115
Tabelle 22: Emotionale Reaktionen auf die eigene soziale Positionierung	119

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Das österreichische Bildungssystem (BMBWF, 2021, S.15)	24
Abbildung 2: Bildungschancen in Österreich nach Herkunftsfamilie (Momentum Institut, Datenquelle: Statistik Austria, ohne Jahr).....	30
Abbildung 3: Thematische Strukturierung der Ergebnisse auf struktureller Ebene	53
Abbildung 5: Thematische Strukturierung der Erfahrungen	66

Vorwort

Wissenschaftliches Arbeiten und Forschen passieren nicht in einem Vakuum, sondern sind eingebettet in die politischen, ökonomischen und gesellschaftlichen Gegebenheiten einer Gesellschaft. Ebenso wird die Wissensproduktion immer von der Positionierung der Forscher*innen selbst beeinflusst. Eine unabhängige Metaebene, die vollkommene Objektivität und den absoluten Wahrheitsanspruch erfüllt, ist daher in keiner Forschung zu erreichen. Die westliche Wissensproduktion ist außerdem geprägt davon nur das Wissen der herrschenden Gruppe als wertvoll zu betrachten, wodurch eine Hegemonie des Wissens entsteht. Die Möglichkeit zur Weiterbildung, besonders im Bereich der Hochschulen, ist oft in erster Linie für privilegierte Menschen möglich. Das lässt sich am Beispiel der tertiären Bildungsungleichheit in Österreich belegen. Im direkten Vergleich nehmen nur 22% der Arbeiter*innen-Kinder ein Bachelorstudium auf, während es unter der Gruppe der Akademiker*innen-Kinder 67% sind (Momentum Institut, Datenquelle Statistik Austria, kein Jahr). Diese Masterarbeit beschäftigt sich mit diesem Aspekt der Bildungsungleichheit und ich möchte jene Menschen, die in marginalisierten (Lebens-)Verhältnissen studieren, hier zu Wort kommen lassen. Ihre Perspektiven, ihre Kritiken und Lebensverhältnisse stelle ich in das Zentrum meiner Masterarbeit.

Das Wissen und die Perspektiven von Frauen*, Menschen mit Migrationshintergrund, Personen aus der Arbeiter*innenklasse oder einer niedrigen sozialen Schicht sowie von allen weiteren Gruppen, die nicht der westlichen, männlichen, weißen, neoliberalen Vorstellung entsprechen und als unterlegen und/oder *fremd* eingestuft werden, erhalten im dominanten Diskurs wenig bis keine Beachtung. Anstatt *mit* den Menschen zu sprechen, wird *über* sie gesprochen. Es reicht nicht zu rufen, man müsse diesen Menschen eine Stimme geben, denn damit verschleiert man die eigene Macht und agiert äußerst paternalistisch. Diese Menschen haben eine Stimme und sie sprechen, seit je her. Die Nichtberücksichtigung ihres Wissens ist epistemische Gewalt. Es ist notwendig ihnen zuzuhören, die bestehenden Strukturen der Wissensproduktion aufzubrechen, ihnen Platz zu machen und ihre Stimmen weiterzutragen, in die Räume, in welchen sie sonst nicht gehört werden. Denn die zugrunde liegenden Strukturen von Repräsentation tragen laut Spivak (2011) paradoxerweise dazu bei, dass marginalisierte Gruppen im dominanten Diskurs ausgeschlossen werden und „nicht sprechen können“. Auch First Generation Students (FGS), insbesondere weibliche* FGS, FGS mit Migrationshinter-

grund, FGS mit peripherem Herkunftsort¹ sowie FGS auf die weitere ebenfalls potenziell benachteiligende Merkmale zutreffen, sind davon betroffen. Ihre Lebensrealität erhält im dominanten Diskurs rund um Studenerfahrungen nicht ausreichend Beachtung. Mit der vorliegenden Arbeit versuche ich daher einen kleinen Beitrag dazu zu leisten, diese Schieflage zu verbessern. Der Fokus der Arbeit liegt darauf, die Betroffenen selbst sprechen zu lassen und ihre Perspektive so unverfälscht wie möglich wiederzugeben und nach außen zu tragen.

Das Thema der vorliegenden Arbeit ist ein Produkt meiner persönlichen Positionierung. Ich verorte mich selbst als weibliche First Generation Studentin in Österreich mit ungarischen Wurzeln. Diese Positionierung prägte meine eigenen Erfahrungen und meine Sichtweise auf die Welt. In vielerlei Hinsicht habe ich das Privileg eine idealtypische Studierende zu sein. Ich konnte ohne existenzielle Ängste direkt nach der Matura ein Hochschulstudium aufnehmen, bei dem ich stets von meiner Familie und meinen Freunden unterstützt wurde. Gleichzeitig gab es immer wieder Situationen, in denen ich damit konfrontiert war von diesem idealtypischen Bild abzuweichen und dadurch andere Erfahrungen als meine Studienkolleg*innen zu machen. Meine Mutter hat zwar einen Hochschulabschluss, der heute einem Bachelor entspricht, allerdings fand ihr Bildungsweg in einem anderen Land und in einem heute nicht mehr aufrechten sozialistischen System statt. Sie war stets bemüht mir zu helfen, aber sie war durch ihren eigenen Hintergrund darin begrenzt. Ich musste mich ohne Hilfe aus meinem Umfeld durch das Studium kämpfen und identifiziere mich deswegen *in Österreich* als First Generation Studentin. Denn Selbstbezeichnungen haben Macht, und meine Erfahrungen als strukturell bedingt einzuordnen sowie mich als Teil eines Kollektivs zu sehen bestärkt mich. Mit dieser Arbeit möchte ich daher anderen FGS die Möglichkeit geben *ihren* Erfahrungen Ausdruck zu verleihen und sich als Teil eines Kollektivs zu sehen.

¹ Der Begriff des peripheren Herkunftsortes bezieht sich in dieser Masterarbeit auf den Grad der Urbanisierung jenes Ortes, an dem die Studierenden vor Aufnahme des Studiums gelebt und ihre Schulbildung absolviert haben. Gleichzeitig ist es jener Ort, an dem die Kernfamilie weiterhin lebt. Wenn eine Person vor dem Studium in einem Ort gelebt hat, der als ländlich verstanden wird, wird in dieser Arbeit daher von peripherer Herkunft gesprochen. Zur näheren Definition dieses Begriffes im Rahmen dieser Arbeit siehe Abschnitt 2.3.

Abstract

Österreichs Universitäten verstehen sich als ein Ort der Vielfalt und Inklusion. Dennoch bestimmt die soziale Herkunft eines Kindes weiterhin dessen Bildungsweg, was vor allem an Universitäten anhand der fehlenden sozialen Durchmischung sichtbar wird. Studienanfänger*innen an österreichischen Hochschulen kommen laut dem OECD Bildungsbericht 2021 größtenteils, mit 63% zu beinahe zwei Dritteln, aus einem Akademiker*innen-Haushalt. Selbst bei ausschließlicher Betrachtung der Bildungsinländer*innen, unter denen eine größere Anzahl von First Generation Students (FGS) vertreten ist, kann eine überproportionale Repräsentation von Akademiker*innen-Kindern im Vergleich zur österreichischen Wohnbevölkerung festgestellt werden. Die Erfahrungen jener Studierenden, die es als erste in ihrer Familie an die Universität schaffen, sind von diesem Hintergrund geprägt. Sie sind unter anderem mit finanziellen Belastungen und der daraus resultierenden Berufstätigkeit während des Studiums, dem akademischen Habitus, dem Gefühl fehlender Zugehörigkeit im akademischen Feld und einer zunehmenden Entfremdung vom Herkunftsmilieu konfrontiert. Die Ausgrenzung und Nicht-Zugehörigkeit wird weiter verstärkt, wenn zusätzlich zum FGS-Hintergrund, andere Dimensionen der Diskriminierung und/oder Benachteiligung, wie ein Migrationshintergrund, Gender und/oder ein Wohnort im ländlichen Raum, der einen Umzug zur Aufnahme des Studiums erforderlich macht, hinzukommen. In diesem Zusammenhang wird in der vorliegenden Masterarbeit die Frage gestellt, welche Erfahrungen First Generation Students an österreichischen öffentlichen Universitäten in Wien machen und inwieweit weitere Identitätsmerkmale diese ebenfalls beeinflussen. Um diese Frage zu beantworten, werden zwei theoretische Zugänge gewählt: (1) Die Theorie sozialer Reproduktion von Pierre Bourdieu und (2) die Community Cultural Wealth Theorie von Tara J. Yosso. Ergänzend fließt Intersektionalität als Forschungsperspektive ein, um den diversen Identitätsmerkmalen, die auf die Erfahrungen der Studierenden einwirken, gerecht zu werden. Auf Basis empirischer Sozialforschung wird mit Hilfe von qualitativen Interviews (zwei Expert*innen-Interviews sowie acht problemzentrierte Interviews mit First Generation Studierenden) ein Einblick sowohl in die individuelle Ebene der erlebten Erfahrungen als auch auf die strukturelle Ebene der Situation gegeben. Die Ergebnisse auf struktureller Ebene zeigen, dass unterschiedliche Ungleichheitsmechanismen die Ungleichheit im Universitätsbereich bedingen oder fördern. Außerdem konnten im Hinblick auf Intersektionalität für die Studienerfahrung besonders relevante Identitätsmerkmale hervorgehoben werden. Auf individueller Ebene werden die Erfahrungen der First Generation Studierenden anhand zehn zentraler Themenfelder dargestellt sowie die Wahrnehmung der eigenen sozialen Positionierung in Hinblick auf die Erfahrungen erörtert. Abschließend werden in der Conclusio überblicksartig Handlungsempfehlungen zusammengefasst, um die Chancengleichheit an Universitäten zu verbessern.

Keywords: First Generation Student, Bildungsungleichheit, Österreich, Intersektionalität, Theorie sozialer Reproduktion, Community Cultural Wealth Theorie, Migrationshintergrund, Gender, periphere Herkunft

Abstract

Universities in Austria consider themselves to be a place of diversity and inclusion. Nevertheless, the social background of a child still determines its educational path, even if it reaches tertiary education. According to the OECD Report on Education 2021, first-year students at Austrian universities tend to belong (with 63%, e.g. almost two thirds) to a family of academics. Even if only educational residents are considered, amongst whom the number of First Generation Students (FGS) is higher, a disproportional representation of children coming from families of academics in comparison to the Austrian residential population can be detected. The experiences of those students, who are the first in their family to attend university, are influenced by their background. Among other aspects these students are confronted with financial burdens and a resulting employment during their studies, the unfamiliar academic habitus, the lacking feeling of belonging to the academic field and an increasing alienation from their origins. The marginalization and estrangement increase if, in addition to the FGS-background, other dimensions of discrimination and/or disadvantages like migration background, gender and/or a place of residence in the peripheral area (which makes a relocation to the university town necessary) are present. In this context, the master thesis in hand asks the question, which experiences First Generation Students have at public universities in Vienna and to what extent these experiences are influenced also by other identity markers. In order to answer these questions, the thesis is based upon two theoretical approaches: (1) the social reproductive theory by Pierre Bourdieu and (2) the Community Cultural Wealth Theory by Tara J. Yosso. In addition, intersectionality serves as a research perspective, in order to live up to the diverse identity markers that influence student experiences. Based on empirical social research and with the help of qualitative interviews (two expert interviews as well as eight problem centered interviews with First Generation Students) the thesis provides an insight on the individual level of the lived experiences as well as the structural level of the situation. On the latter, it was possible to identify different mechanisms of inequality that determine or foster inequality in the university context. Furthermore, identity markers that influence university experiences were emphasized with regards to the intersectional focus of the thesis. On the individual level, the experiences of First Generation Students are presented on the basis of ten central topics together with their perception of and awareness of their own social positioning. In the conclusion the thesis provides brief recommendations for action with the aim to improve equal opportunities at universities.

Keywords: First Generation Student, Educational Inequality, Austria, Intersectionality, Social Reproduction Theory, Community Cultural Wealth Theory, Migration Background, Gender, Peripheral Origin

1. Einleitung

Die Universitäten in Österreich verstehen sich als ein Ort der Vielfalt und der Inklusion. Dennoch kommen Studienanfänger*innen an österreichischen Hochschulen tendenziell, mit 63% also beinahe zu zwei Dritteln, aus einem Akademiker*innen-Haushalt (OECD, 2021). Das bedeutet, dass zumindest ein Elternteil selbst Absolvent*in einer Universität ist. Sogenannte *First Generation Students* (FGS) sind also das Drittel Studierende, die als erste in ihrer Familie an einer Hochschule studieren. Selbst bei ausschließlicher Betrachtung der Bildungsinländer*innen, unter denen eine größere Anzahl von First Generation Students (FGS) vertreten ist, kann eine überproportionale Repräsentation von Akademiker*innen-Kindern im Vergleich zu österreichischen Wohnbevölkerung festgestellt werden (Unger et al., 2019). Es ist von verschiedenen Faktoren abhängig, dass junge Menschen aus Nicht-Akademiker*innen-Haushalten kein Studium aufnehmen. Eine der größten Hürden ist gewiss finanzieller Natur und bezieht sich neben den Opportunitätskosten, d.h. den entgangenen potentiellen Einkommen, auf die zu entrichtenden Studienbeiträge. Obwohl diese 1972 der sozialen Inklusion wegen abgeschafft wurden, wurden sie 2001 mit vielen Ausnahmeregelungen wieder eingeführt (Universität Wien, o. J.-a, o. J.-b). Mit dem Entwurf der UG-Novelle 2020 (BMBWF, o. J.) kam zu dem Druck in Mindeststudienzeit² abzuschließen der Druck einer Mindeststudienleistung hinzu, der tendenziell FGS weiter benachteiligt, da die Novelle soziale Selektion weiter fördert (ORF, 2020). Eine zusätzliche Hürde, die den Zugang von FGS zu Universitäten erschwert, ist der schichtspezifische Zugang zum Wert von Bildung, da der Nutzen in einem Universitätsstudium häufig unterschätzt wird (Haslinger & Patek, 2007).

Doch selbst wenn Kinder aus Nicht-Akademiker*innen-Familien die zuvor genannten Hürden überwinden, stehen ihnen während des Studiums weitere bevor: der finanzielle Druck und die daraus resultierende Berufstätigkeit während des Studiums; der akademische Habitus, der zu einer Nicht-Zugehörigkeit im akademischen Feld führt, während sich der*die Studierende

² Der Druck in Mindeststudienzeit abzuschließen, ergibt sich daraus, dass nach Überschreiten der vorgesehenen Studienzeit um mehr als zwei Semester Studiengebühren in Höhe von 363,36€ pro Semester (Stand Oktober 2021) von den Studierenden zu bezahlen sind (AK, 2022). Diese Regelung gilt für öffentliche Universitäten und kann individuell abweichen, z.B. bei Befreiungen aufgrund besonderer Umstände oder bei Studierenden aus Drittstaaten (ibid). Berufstätigkeit während des Studiums zählt seit 2018 nicht mehr als Befreiungsgrund (ibid).

gleichzeitig von der Herkunftsfamilie entfremdet; mangelnde Unterstützung und kaum Vorbilder im Herkunftsmilieu (Haslinger & Patek, 2007). Die Ausgrenzung und Nicht-Zugehörigkeit wird weiter verstärkt, wenn zusätzlich zum FGS-Hintergrund, andere Dimensionen der Diskriminierung und/oder Benachteiligung hinzukommen, wie ein Migrationshintergrund, Gender und/oder ein Wohnort im ländlichen Raum, der einen Umzug zur Aufnahme des Studiums erforderlich macht (Wisbauer, 2007; Sadjed & Stöger, 2007; El-Mafaalani, 2020; Erler, 2007b). Im Rahmen der Studierenden Sozialerhebung 2019 wurde festgestellt, dass Personen mit Migrationshintergrund nur etwa halb so oft ein Studium aufnehmen wie Personen ohne Migrationshintergrund (Unger, et al., 2020). Erler (2007b) stellt außerdem fest, dass es Mädchen vom Land, deren Eltern höchstens einen Pflichtschulabschluss haben, in Österreich am schwierigsten haben einen Universitätsabschluss zu erlangen. Diese hätten nur eine zweiprozentige Chance einen Universitätsabschluss zu erlangen, wobei ein möglicher zusätzlicher Migrationshintergrund hierbei nicht berücksichtigt wurde (ibid.). Dieses Beispiel veranschaulicht die Notwendigkeit einer intersektionalen Analyse der Situationen von FGS, um verstehen zu können, wie die verschiedenen Kategorien wirken und sich gegenseitig bedingen bzw. eventuell verstärken.

Zur inklusiven Gestaltung der österreichischen Universitäten ist es notwendig, dass die Lebensrealität jener Studierenden, die als erste in ihrer Familie den Sprung an eine Universität schaffen Gehör erhält, um die Chancengleichheit im Bildungsbereich schlussendlich zu ermöglichen. Die vorliegende Masterarbeit soll einen ersten Beitrag dazu leisten, indem sie die Verschränkung der Dimensionen der Benachteiligung, die FGS erfahren, offenlegt und das Ausmaß an Handlungsbedarf aufzeigt, um die Situation der Studierenden tatsächlich zu verbessern und ihrer Lebensrealität gerecht zu werden. Die Masterarbeit beschäftigt sich mit einem Thema, zu dem es noch keine ausreichende empirische Datenlage gibt. Während es zu demselben thematischen Bereich im englischsprachigen Raum und an deutschen Hochschulen bereits empirische Forschung gibt, kann in Österreich fast ausschließlich auf quantitative Daten aus statistischen Erhebungen, wie die Studierenden Sozialerhebung des IHS sowie Analysen auf struktureller Ebene zurückgegriffen werden. Als eine der wenigen beschäftigt sich Lessky (2021) mit der alltäglichen Lebensführung von erwerbstätigen First-in-Family Studierenden.

Der bisherige Forschungsstand lässt eine Lücke im Bereich der subjektiven Wahrnehmung von Erfahrungen intersektionaler Benachteiligung von FGS offen, die mit der vorliegenden Masterarbeit zum Teil geschlossen werden soll. Im Detail diskutiert diese Arbeit inwieweit sich eine Verschränkung der verschiedenen Dimensionen der Diskriminierung bzw. Benachteiligung in den Erfahrungen der Studierenden widerspiegeln. Somit hat die Arbeit einen klaren intersektionalen Fokus und möchte eine mögliche Verschränkung der Kategorien *soziale Klasse, Migration, Gender* und *Ruralität* aufzeigen. Zusätzlich beschränkt sich die Forschungsarbeit auf Studierende an öffentlichen österreichischen Universitäten in Wien³.

Da es das Ziel meiner Forschung ist, die konkrete Lebensrealität und die erlebten Erfahrungen dieser Studierenden darzustellen resultiert daraus die folgende Forschungsfrage:

Welche Erfahrungen machen First Generation Students (FGS) an den öffentlichen Universitäten in Wien, besonders in Verbindung mit den Kategorien (weibliches) Geschlecht, eventueller Migrationshintergrund und/oder peripherer Herkunftsort?

Zusätzlich zur forschungsleitenden Frage ergeben sich folgende Teilfragen:

1. Machen FGS unterschiedliche Erfahrungen, je nachdem welche der genannten Merkmale (Migrationshintergrund, eine Zuordnung zum weiblichen Geschlecht, ein peripherer Herkunftsort bzw. der Grad der Urbanisierung) zusätzlich zum FGS-Hintergrund auf sie zutreffen und je nachdem in welcher Kombination diese vorkommen?
2. Gibt es eine dominante Kategorie, und wenn ja welche ist es?
3. Findet eine Selbst-Identifikation der Studierenden mit dem Begriff FGS statt?
4. Entsteht bei den Studierenden ein Gefühl der Zugehörigkeit zur Universität bzw. ein Gefühl der Entfremdung zum Herkunftsmilieu?

³ Die Begrenzung auf öffentliche Universitäten erfolgt aufgrund der dadurch zu erreichenden Vergleichbarkeit der Daten. Während gerade ein zusätzlicher Vergleich mit österreichischen Fachhochschulen interessant wäre, ist dies aufgrund der zeitlichen Einschränkungen der Masterarbeit leider nicht möglich. Die Beschränkung auf Wien ist der Tatsache geschuldet, dass Wien als Bundeshauptstadt die höchste Konzentration an Studierenden österreichweit aufweist und gleichzeitig die größte Auswahl an öffentlichen Universitäten (Stadt Wien, o. J.).

Zur Beantwortung der Forschungsfrage gliedert sich die vorliegende Masterarbeit in sieben Kapitel. Im Anschluss an das Kapitel der Einleitung folgt im Kapitel zwei (Begriffsbestimmung) die Definition der für diese Arbeit zentralen Konzepte First Generation Student (2.1), Migrationshintergrund (2.2), Periphere Herkunft (2.3) und Gender (2.4). Darauffolgend wird im Kapitel 3 der Forschungsstand zu der Situation von First Generation Students (3.2) präsentiert und eine Kontextualisierung des Themas, einerseits innerhalb des Bereichs soziale Ungleichheit (3.1) und andererseits im geografischen Kontext von Österreich (3.3 & 3.4), vorgenommen. Das Kapitel vier bildet die theoretische Grundlange für die Analyse der Studienerfahrungen von FGS. Dabei wird einerseits auf die Theorie der sozialen Reproduktion von Pierre Bourdieu (4.1) zurückgegriffen. Insbesondere die Kapitalarten und die soziale Praxis des Habitus stehen hierfür im Vordergrund. Andererseits findet die *Community Cultural Wealth* Theorie von Tara J. Yosso (4.2) Anwendung, um die Analyse um eine ressourcenorientierte Perspektive zu ergänzen. Im Anschluss daran wird Intersektionalität als Forschungsperspektive (4.3) vorgestellt, die insbesondere als Schnittstelle zwischen Theorie und Analyse fungiert.

Im Anschluss daran widmet sich das Kapitel 5 dem Design und der Methodik der Forschung. Im Abschnitt 5.1 werden die beiden Erhebungsmethoden, einerseits das problemzentrierte Interview nach Andreas Witzel und Herwig Reiter und andererseits das Expert*innen-Interviews, präsentiert und in ihrer Auswahl begründet. Außerdem findet eine Beschreibung des Erhebungsprozesses statt. Der Abschnitt 5.2 geht darauffolgend auf die Auswertungsmethode der thematischen Analyse nach Virginia Braun und Victoria Clarke ein und beschreibt die Anwendung davon auf die für diese Arbeit erhobenen Daten. Das Kapitel 6 fokussiert die Forschungsergebnisse, aufgegliedert in Ergebnisse auf struktureller Ebene (6.1) und Ergebnisse auf individueller Ebene (6.2). Diese Untergliederung entspricht einer Aufteilung nach Erhebungsmethode. Im abschließenden Kapitel 7 der Conclusio findet in einem ersten Schritt eine Zusammenfassung und Interpretation der Ergebnisse statt (7.1), infolgedessen auch die in der Einleitung aufgeworfenen Fragen versucht werden zu beantworten. Als letzten Schritt finden sich im Abschnitt 7.2 Handlungsempfehlungen auf Basis der Forschungsergebnisse und im Abschnitt 7.3 wird auf die Limitationen der vorliegenden Arbeit eingegangen sowie ein Ausblick für weitere Forschung zu diesem Thema gegeben.

2. Begriffsbestimmung

In diesem Kapitel erfolgt eine Begriffsbestimmung der folgenden zentralen Bezeichnungen, die im Rahmen der vorliegenden Masterarbeit Verwendung finden: First Generation Student (FGS), Migrationshintergrund, periphere Herkunft und Gender. Dabei sollen Abgrenzungen zu ähnlichen Begriffen vorgenommen und die Verbindung(en) zwischen den Begrifflichkeiten dargelegt werden.

2.1 First Generation Students (FGS)

Der Begriff First Generation Student (dt. Studierende der ersten Generation) bezeichnet Studierende, deren Eltern keinen Studienabschluss haben und somit keine Akademiker*innen sind (Bell & Santamaría, 2018, S. 3; Unger et al., 2019, S. 117). Diese Studierenden sind daher die ersten in ihrer Familie, die ein Hochschulstudium aufnehmen (Bell & Santamaría, 2018, S. 3). Der Begriff findet in den Berichten des IHS (Institut für Höhere Studien) zur sozialen Lage der Studierenden Anwendung, die auch als Basis für diese Arbeit herangezogen wurden und dient in weiterer Folge als das zentrale Merkmal dieser Masterarbeit. Im englischsprachigen Raum findet sich zusätzlich zum Begriff First Generation Student, der vor allem in den USA und Kanada verwendet wird, der Begriff First in Family Student (FiF Student), der als Synonym verwendet werden kann (ibid.). Dabei ist noch anzumerken, dass hinter dem statischen Begriff der First Generation Students ein dynamisches Konzept steht, das sich in einem steten Wandel befindet und sich auf Studierende bezieht, die unbekanntes Terrain betreten, da sie auf keinerlei Erfahrung aus der Familie zurückgreifen können (ibid.). Da die vorliegende Masterarbeit den Anspruch erhebt Intersektionalität als Forschungsperspektive zu verfolgen, soll außerdem darauf hingewiesen werden, dass das Identitätsmerkmal des FGS-Seins mit weiteren Identitätsmerkmalen der Studierenden verwoben ist, wie beispielsweise die soziale Klasse, Gender und Migrationshintergrund (Allen-McCombs, 2022; Bell & Santamaría, 2018a; Byrd & Macdonald, 2005; Castillo-Montoya & Ives, 2021; Wildhagen, 2015). Diese Verschränkung der Identitätskategorien und das Gefühl des „Dazwischen-Seins“ bleibt nicht ohne Konsequenzen und beeinflusst die Erfahrungen dieser Studierenden (Bell & Santamaría, 2018).

Die Studierenden bewegen sich aufgrund ihrer FGS-Identität in einem Zwischenraum, da sie nicht mehr dem Herkunftsmilieu entsprechen, aber gleichzeitig auch nicht in der akademischen Welt zugehörig sind (ibid.). Das stellt sie vor besondere Herausforderungen, wie Amani Bell & Lorri J. Santamaría (2018) festhalten:

„These learners face unique challenges, such as having to adopt a different persona for university compared to the ones they express with their families and communities who have no experience of higher education, or entering the university from a strong sense of collective community and having to adapt to a culture of individualism.“ (S.4)

Im deutschsprachigen Raum existieren auch die Begriffe Bildungsaufsteiger*in und Arbeiter*innen-Kind (Möller et al., 2020). Während sich der erstgenannte Begriff vor allem darauf bezieht als Kind durch Bildung einen höheren Bildungsabschluss als die Eltern zu erlangen, war der zweitgenannte ursprünglich als marxistischer Begriff für Kinder von niedrig qualifizierten Lohnarbeiter*innen in Verwendung (ibid., S.45). Er wurde später zum Sammelbegriff für Kinder aus nicht-akademischen Elternhäusern umgedeutet und wird heute teilweise als Selbstbezeichnung verwendet (ibid.). Aufgrund einer möglichen negativen Konnotation durch die Implikation eines Defizits bzw. „einer Abweichung von einer Norm“ (Bernhardt et al., 2013; Hanstein, 2021) und aufgrund der rückläufigen Verwendung im historischen Vergleich (Digitales Wörterbuch der Deutschen Sprache, o. J.) wurde der Begriff in der vorliegenden Arbeit nicht verwendet.

Das Merkmal First Generation Student wurde als zentrale Analysekategorie gewählt, da die damit verbundene soziale Herkunft großen Einfluss darauf hat, wer in Österreich wann und über welchen Zugang ein Studium aufnimmt und wie dieses verläuft (Unger et al., 2019, S. 117). Obwohl unter den Bildungsinländer*innen⁴ zwei Drittel der Studierende First Generation Students sind, sind Akademiker*innen-Kinder an Universitäten im Vergleich zur österreichischen Wohnbevölkerung überrepräsentiert (ibid.). Studierende, deren Eltern keine Hochschule besucht haben, unterscheiden sich in einigen wesentlichen Punkten von Studierenden mit Akademiker*innen-Eltern: 1) Die Wahrscheinlichkeit, dass sie ein Hochschulstudium aufnehmen, ist geringer; 2) Die soziale Herkunft beeinflusst die Wahl des Studienfachs und die Entscheidung zwischen Universität und Fachhochschule, wobei Universitäten sozial selektiver

⁴ Der Begriff des*der Bildungsinländer*in wird in weiterer Folge im Abschnitt 2.2 Migrationshintergrund näher erklärt.

sind als Fachhochschulen (FH); 3) Das Studium wird tendenziell zu einem späteren Zeitpunkt im Leben aufgenommen; 4) Die Studienberechtigung wird eher über eine BHS Matura oder nicht-traditionell (z.B. durch eine Berufsreifeprüfung) erworben (ibid.).

Wie bereits erwähnt ist das FGS Merkmal mit weiteren Identitätsmerkmalen verschränkt, die ebenfalls eine Auswirkung auf die Studienerfahrung haben können (Bell & Santamaría, 2018, S.15). Da diese Arbeit einem intersektionalen Verständnis folgt sind diese Identitätsmerkmale nicht additiv zu verstehen, sondern miteinander verschränkt. Im Rahmen dieser Masterarbeit wurden als weitere Analysekategorien Migrationshintergrund, periphere Herkunft und Gender gewählt. Im folgenden Abschnitt wird daher beschrieben, wie sich diese Begriffe in der vorliegenden Arbeit definieren und wo die Verbindungslinien zur Kategorie First Generation Student liegen.

2.2 Migrationshintergrund

Der Migrationshintergrund als Begriff ist uneinheitlich definiert und bezieht sich auf das sozio-demographische Merkmal der geographischen Herkunft einer Person. Dabei wird je nach Definition inkludiert, dass die Person selbst im Ausland geboren ist und in einen anderen Staat emigriert ist oder, dass die Vorfahren einer Person im Ausland geboren wurden und in einen anderen Staat emigriert sind. Die Statistik Austria (2021b) definiert, angelehnt an die Definition der Wirtschaftskommission für Europa, Personen mit Migrationshintergrund als solche „deren beide Elternteile im Ausland geboren wurden. Diese Gruppe lässt sich in weiterer Folge in Migrantinnen und Migranten der ersten Generation (Personen, die selbst im Ausland geboren wurden) und in Zuwanderer der zweiten Generation (Kinder von zugewanderten Personen, die aber selbst im Inland zur Welt gekommen sind) untergliedern.“ In der vorliegenden Arbeit wird die Definition der Statistik Austria (2021b) verwendet.

Bezogen auf einen möglichen Migrationshintergrund wird in Hinblick auf Studierende in den österreichischen Statistiken außerdem zwischen Bildungsinländer*innen und Bildungsausländer*innen unterschieden. Während die erst genannten den Hochschulzugang in Österreich erworben haben und somit bereits in Österreich die Schule besucht haben, kommen die zweitgenannten erst für das Hochschulstudium nach Österreich (Unger et al., 2019, S.83). Außerdem werden bei der Berechnung des Anteils an First Generation Students in der Studierenden

Sozialerhebung nur Bildungsinländer*innen berücksichtigt (ibid., S.117). Aus Gründen der Vergleichbarkeit beschäftigt sich die vorliegende Arbeit somit auch nur mit First Generation Students die gleichzeitig Bildungsinländer*innen sind.

Diese Verschränkung der Dimensionen ist insbesondere deswegen interessant, weil Personen mit Migrationshintergrund nur halb so oft ein Studium aufnehmen wie Personen ohne Migrationshintergrund (Unger et al., 2019, S. 83). Besonders die zweite Zuwanderungsgeneration kommt tendenziell aus Nicht-Akademiker*innen-Haushalten (ibid.). Von allen Bildungsinländer*innen machen Studierende mit Migrationshintergrund nur 6,6% aus, wobei 3,1% der ersten Zuwanderungsgeneration angehören und 3,5% der zweiten (ibid.). Während die Studierenden der zweiten Gruppe mit 37% vermehrt einen ex-jugoslawischen Hintergrund haben, kommt der größte Anteil der ersten Gruppe mit 23% aus Deutschland (ibid.).

2.3 Periphere Herkunft

Der Begriff der peripheren Herkunft bezieht sich auf den Grad der Urbanisierung jenes Ortes, an dem die Studierenden vor Aufnahme des Studiums gelebt und ihre Schulbildung absolviert haben. Gleichzeitig ist es jener Ort, an dem die Kernfamilie weiterhin lebt. Wenn eine Person vor dem Studium in einem Ort gelebt hat, der als ländlich verstanden wird, wird in dieser Arbeit daher von peripherer Herkunft gesprochen. Für die Definition und Abgrenzung des ländlichen Raums wird auf die Urban-Rural Typologie der Statistik Austria (2021c) zurückgegriffen. Dafür wird Österreich auf Gemeindeebene in Zonen eingeteilt, die sich von urbanen Großzentren bis zu peripherem ländlichen Raum erstrecken (Statistik Austria, 2021c). Die einzelnen Kategorien werden mit einem Wert belegt, der sich von 101 für urbane Großzentren bis 430 für den peripheren ländlichen erstreckt. Dabei zählen die Kategorien ab einem Wert von 310 („ländlicher Raum im Umland von Zentren, zentral“) bis zum höchsten Wert 430 als periphere Herkunftsgebiete (ibid.).

Die Kategorie der peripheren Herkunft bekommt im Diskurs um Bildungsungleichheit oft wenig Beachtung, obwohl es in Österreich große regionale Unterschiede im Zugang zu Universitäten gibt. Laut Wisbauer (2007) führt „die ungleiche Ausstattung der Regionen mit Bildungseinrichtungen und Verkehrsinfrastruktur [...] in weiterer Folge zu ungleichen Bildungschancen“ (S.202). Studierende peripherer Herkunft sind deswegen oft auf einen Zweitwohnsitz am

Studienort angewiesen, da ein tägliches Pendeln unzumutbar wäre und es in direkter Nähe zum Wohnort keine Universität gibt (ibid., S.211). Durch den mit einem Umzug verbundenen zeitlichen und finanziellen Aufwand ist ein Hochschulstudium, besonders an einer Universität⁵, für Personen aus dem ländlichen Raum wesentlich weniger attraktiv (ibid.) Wenn zur peripheren Herkunft zusätzlich weitere Aspekte - wie der First Generation Student Hintergrund - hinzukommen, ist die Aufnahme eines Studiums umso unwahrscheinlicher (Erler, 2007b, S. 11). Diese Aspekte spiegeln sich auch in den Hochschulzugangsquoten wider, wobei hier Landeshauptstädte besonders hohe Quoten haben, während einige ländliche Bezirke nur bei 25%⁶ liegen (Unger et al., 2019, S. 149). Zusätzlich sieht man auch hier wieder eine Verschränkung mit dem First Generation Student Hintergrund, da „Studierende aus ländlichen Regionen [...] tendenziell häufiger Eltern mit niedriger Bildung“ haben (ibid.). Außerdem sieht man eine weitere Ausdifferenzierung bezüglich der Wahl der Hochschule, wobei Universitäten, aus den bereits erwähnten Gründen, im Vergleich zu FHs seltener gewählt werden (ibid.).

2.4 Gender

Der Begriff Gender beschreibt die gesellschaftliche und soziale Dimension des biologischen Geschlechts, wie beispielsweise Rollen und Erwartungen, aber auch die Selbstwahrnehmung (Duden Bibliographisches Institut, 2022). Bereits Bourdieu & Passeron (1971) stellten fest, dass sich das Geschlecht auf die Bildungschancen auswirkt: „Ganz allgemein werden die Mädchen, unabhängig von ihrer sozialen Herkunft, mit großer Wahrscheinlichkeit in die Philosophische Fakultät gehen, die Jungen auf die Naturwissenschaftliche Fakultät: Die traditionellen Modelle der Arbeits- und Begabungsteilung zwischen den Geschlechtern wirken sich hier aus.“ (S.22). Laut der Studierenden Sozialerhebung sind 54% der inskribierten Studierenden (ohne Doktors- und Incoming-Mobilitätsstudierenden) Frauen und 46% Männer⁷ (Unger et al., 2019, S. 23). Auch wenn in absoluten Zahlen, und ohne Doktoratsebene mehr Frauen

⁵ Während ein Umzug unabhängig von der Begründung mit zeitlichem und finanziellem Aufwand verbunden ist, liegt hier die Betonung darauf, dass ein solcher für den Besuch einer Universität wahrscheinlicher ist als für den Besuch einer FH. Dies begründet sich mit der höheren Anzahl an FHs auch im ländlichen Raum.

⁶ Auch diese Zahlen beziehen sich nur auf Bildungsinländer*innen.

⁷ Die binäre Geschlechterteilung in Männer und Frauen wurde aus dem Kernbericht der Studierenden Sozialerhebung (Unger et al., 2019) übernommen. Zum Zeitpunkt, zu dem diese Arbeit verfasst wurde, gab es keine statistischen Daten zu Geschlechteridentitäten der Studierenden, die über das Genderbinär hinweggehen. Aus diesem Grund wird in der vorliegenden Arbeit auch im Weiteren nur zwischen Frauen und Männern unter den Studierenden unterschieden.

als Männer studieren, zeigt sich, dass es hinsichtlich der Studienrichtungen weiterhin ein Geschlechtergefälle gibt (ibid., S.24). Während klassisch weiblich konnotierte Bereiche wie Gesundheit/Sozialwesen (exkl. Medizin) und Pädagogik auch heute vorwiegend von Frauen studiert werden sind sie in Fächern wie Informatik oder Ingenieurwesen stark unterrepräsentiert (ibid.). Zusätzlich zu den Unterschieden in der Studienwahl ist auch festzuhalten, dass Frauen seltener als Männer über das Masterstudium hinweg an der Universität bleiben und auch seltener eine akademische Karriere wählen (Günther, 2007, S. 250). Je höher die Hierarchieebene an der Universität ist umso weniger Frauen sind dort zu finden und einzig unter den Studienanfänger*innen und dem allgemeinen Personal ist der Frauenanteil höher als der Männeranteil (ibid., S. 252). Durch die Unterrepräsentation von Frauen, besonders unter den Professor*innen, fehlen den Studentinnen die Vorbilder bzw. die Vorreiterinnen, was besonders für First Generation Studentinnen wichtig wäre (ibid.). Das Fehlen von Vorbildern fungiert hier als abschreckende Zugangsbarriere, die durch höhere Repräsentation von Frauen in allen Bereichen und über alle Studienrichtungen hinweg abgemildert werden könnte (ibid.).

3. Forschungsstand und Kontextualisierung

In diesem Kapitel erfolgt eine überblicksmäßige Darstellung der wichtigsten aktuellen Erkenntnisse aus dem Forschungsgebiet ebenso wie eine Kontextualisierung des Themas innerhalb des österreichischen Bildungssystems sowie eine Schilderung der gegenwärtigen Lage der Bildungsungleichheit in Österreich. Das Thema der vorliegenden Masterarbeit lässt sich in der Ungleichheitsforschung verorten und beschäftigt sich näher mit der Verbindung zwischen sozialer Ungleichheit und dem Bildungserwerb. Der erste Abschnitt (3.1) befasst sich deswegen näher mit der Verortung des Themas innerhalb des Forschungsfeldes und soll einen Überblick über die aktuellen Debatten geben. Im Abschnitt 3.2 wird in weiterer Folge näher auf die aktuelle Forschung zur konkreten Situation von FGS eingegangen. Die Abschnitte 3.3 und 3.4 befassen sich mit der Kontextualisierung der Forschung innerhalb des österreichischen Bildungssystems und geben einen Überblick über die Entwicklung und den gegenwärtigen Stand der Bildungsungleichheit in Österreich.

3.1 Bildung und soziale Ungleichheit

Laut Heinz-Hermann Krüger et al. (2011) ist Bildungsungleichheit schon lange ein relevantes Forschungsgebiet der Soziologie, wenngleich es erst in den 1960er-Jahren zu einer großflächigen Beschäftigung mit dem Thema kam (S. 7). Seit dieser ‚Entdeckung‘, dass die Teilhabe im Bildungssystem je nach Schichtzugehörigkeit, Geschlecht, Region und Religion ungleich verteilt ist, war es die Absicht diese Ungleichheit zu minimieren (ibid.). Dieses Bestreben war allerdings immer wieder von Enttäuschungen gekennzeichnet und die politische Relevanz des Bereichs nicht immer gegeben (ibid.). In den letzten zehn Jahren kam es durch die PISA Studien zu einer neuen Blütezeit des Forschungsfeldes (ibid.). Der Fokus veränderte sich allerdings hin zu bildungsökonomischen Argumenten, da die hohe Selektivität des Bildungssystems die Innovationsansprüche der Wirtschaft gefährdeten und es trotz Bemühungen zu keiner erfolgreichen Beteiligung für alle kam (ibid., S. 8). Die Forschung im Bereich Bildung und soziale Ungleichheit ist teilweise widersprüchlich und heterogen (ibid.). Oftmals liegt der Schwerpunkt nur auf einer Bildungseinrichtung (ibid., S. 9). Dabei wird allerdings vernachlässigt, dass es sich bei Bildungsungleichheit um einen biografisch aufschichtenden und kumulativen Prozess handelt (ibid.). Benachteiligungen werden über die Lebens- und Ausbildungsdauer angehäuft und benachteiligende Positionen generationenübergreifend vererbt (ibid.).

Ingolf Erler (2007b) betont, dass wir in einer Wissensgesellschaft leben und Bildung daher als Grundlage für die Verteilung von Lebenschancen und Statuspositionen fungiert (S. 1). Er weist außerdem auf einen Zusammenhang zwischen Bildungsabschlüssen und dem Erfolg auf dem Arbeitsmarkt hin (ibid.). Trotz der hohen Relevanz von Bildung ist der Zugang, Verbleib und Erfolg im Bildungssystem höchst ungleich verteilt und das österreichische Bildungssystem hochgradig reproduktiv (ibid.). Außerdem hebt Erler (2007b) hervor, dass Bildungskategorien soziale Konstrukte sind, innerhalb derer bildungsbürgerliches Können höher geschätzt wird als Begabungen bildungsferner Schichten, wie z.B. handwerkliches Können (S. 11). Laut Autor gibt es zwei dominante Positionen in der gegenwärtigen Bildungsforschung, die strukturelle Ungleichheit allerdings gleichermaßen ausblenden: Erstens, der naturalisierende Begabungsdiskurs, der auf biologischen und von Natur/Gott gegebenen Intelligenz- und Begabungsunterschieden basiert, und zweitens, die funktionalistische Reduktion des Problems auf die Ebene der Individuen (S. 8).

Christoph Reinprecht (2005) spricht von der Ablöse des Prinzips der natürlichen Auslese (durch Herkunft oder Abstammung), welches zunehmend durch das meritokratische Prinzip ersetzt wird, bei dem es zur Statuszuordnung aufgrund eines Leistungskriteriums kommt und die Selektion stärker von Bildung bestimmt wird (S. 129). Ebenso wie Krüger et al. (2011) stellt Reinprecht (2005) die Bedeutung der bildungsökonomischen Argumente im aktuellen Diskurs in den Vordergrund, indem er Bildung als zentralen Produktivitätsfaktor bestimmt, die als Ressource für den gesellschaftlichen Aufstieg genutzt wird (S. 129). Außerdem geht er auf die Bedeutung von Bildung für die *Employability* ein und stellt wie Erler (2007b) einen Zusammenhang zwischen Bildungsabschlüssen und dem Erfolg auf dem Arbeitsmarkt her (S. 130). Obwohl die Bildungsexpansion in den 1960er-Jahren zu einer höheren Bildungsbeteiligung im Allgemeinen führte, kam es zu keiner ausreichenden Reduktion von Bildungsungleichheit, da nicht alle Gruppen von der Expansion profitierten (Reinprecht, 2005, S. 132). Als Resultat stabilisierte sich die Bildungsungleichheit im Laufe der Zeit (ibid., S. 138). Aufgrund des Zusammenhangs zwischen Bildung und Arbeitsmarktchancen, und der damit verbundenen Hoffnung der prekären Lage am Arbeitsmarkt zu entkommen, kommt es zu einer verstärkten Nachfrage nach Bildungsabschlüssen (ibid., S. 133). Doch durch die wachsende Bildungsbeteiligung entkoppelt sich das Bildungskapital von Berufspositionen (ibid., S. 145). Dadurch entsteht ein Teu-

felskreis, in dem die Verwertungschancen für Bildungstitel sinken, während gleichzeitig Abschlüsse als Mindestvoraussetzungen für höher bewertete Berufschancen gesehen werden (ibid.).

„Der kollektive Fahrstuhleffekt im Bildungssystem hatte als Konsequenz eine Entwertung des institutionalisierten Kulturkapitals, und zwar aufgrund der Tatsache, dass mit einer insgesamt steigenden Zahl an Bildungsabschlüssen der materielle Nutzen des individuellen Bildungstitels abnimmt, d.h. für den Einzelnen die Wahrscheinlichkeit sinkt, eine dem eigenen Abschluss bzw. Titel adäquate Statusposition zu erreichen.“ (Reinprecht, 2005, S. 145)

Regina Day Langhout et al. (2007) fokussieren sich in ihrem Artikel auf Klassismus im akademischen Umfeld und behandeln somit ein Thema welches lange als Tabu galt, da soziale Klasse im Hochschulkontext kaum diskutiert wurde. Dafür definieren sie Klassismus als Diskriminierung aufgrund der sozialen Klasse, wobei Klassenzugehörigkeit laut den Autor*innen durch monetäre Ressourcen und soziale Umgangsformen geprägt wird (S. 145 f.). Sie gehen darauf ein, dass soziale Ungleichheit auch im Hochschulsektor weiterhin relevant ist und Studierende aufgrund ihrer sozialen Positionierung Opfer von Diskriminierung werden können (ibid.). Damit fordern sie das dominante Narrativ, wonach Bildung der wirksamste soziale Gleichmacher sei, heraus (ibid., S. 147). Doch gerade das Studium ist ein wichtiger Transformationsprozess im Leben junger Menschen und kann folglich dazu beitragen Klassismus in der Gesamtgesellschaft abzubauen (ibid., S. 146). Wie Erler (2007b) und Reinprecht (2005) gehen auch Langhout et al. (2007) auf die Bedeutung von Bildung für soziale Mobilität ein und nennen den Wunsch nach einer besseren Zukunft und einem gut bezahlten Job als einer der wichtigsten Gründe für die Aufnahme eines Studiums in sozial benachteiligten Gruppen (ibid.). Gleichzeitig heben sie hervor, dass Studierende aus Nicht-Akademiker*innen-Familien bestimmte Erfahrungen machen, die auf Klassismus zurückzuführen sind (ibid.). Diese Gruppe von Studierenden fühle sich oft schlecht vorbereitet auf die Universität, isoliert, marginalisiert, psychisch gestresst und nicht unterstützt (ibid.). Außerdem würden sie, im Vergleich zu Akademiker*innen-Kindern, mehr arbeiten, weniger Zeit zum Lernen und für extracurriculare Aktivitäten haben und schlechtere Noten erreichen (ibid.). Die Autor*innen stellen somit einen Zusammenhang zwischen sozialer Klasse und den Erfahrungen und Erfolgen der Studierenden her (ibid.). Gleichzeitig weisen sie darauf hin, dass es eine Korrelation zwischen der sozialen Klasse und den Stresslevels der Studierenden gibt (ibid.). Doch nicht nur individuelle Gefühle und Erfahrungen im akademischen Bereich werden von sozialer Klasse beeinflusst (ibid., S. 148). Zusätzlich zum interpersonellen Klassismus durch Abschottung, Abwertung und Ausschluss gibt es

auch institutionalisierten Klassismus auf der Ebene der Administration, und Klassismus durch das Wiederholen von Stereotypen (z.B. arme Menschen sind faul) (ibid.). All diese Formen von Klassismus wirken sich auf den Erfolg der Studierenden aus, limitieren in weiterer Folge auch ihren sozialen Aufstieg und zeigen die gleichbleibend hohe Relevanz von sozialer Klasse als Analysekategorie in der Forschung zu Bildungsungleichheit auf (ibid.). Im folgenden Kapitel soll daher näher auf die spezifische Situation von First Generation Studierenden eingegangen werden.

3.2 Die Situation von First Generation Students

Der folgende Abschnitt beschäftigt sich mit den aktuellen Beiträgen der Forschung zur Situation von First Generation Students. Besonders im anglophonen Raum gibt es zu diesem Thema bereits extensivere Forschung, während im deutschsprachigen Raum, und speziell in Österreich, wenige Studien in diesem Bereich durchgeführt wurden.

Franziska Lessky (2021a) beschäftigt sich in ihrer Dissertation mit der alltäglichen Lebensführung von erwerbstätigen First-in-Family (FiF) Studierenden in Wien und liefert damit einen wertvollen Beitrag zum Forschungsfeld im deutschsprachigen Raum, besonders in Österreich. Anhand von 14 qualitativen Interviews mit First-in-Family Studierenden ermöglicht sie einen Einblick in ihre Wahrnehmung des Studiums, die Spannungen, mit denen sie konfrontiert sind, und ihren Umgang damit (ibid.). Dabei fokussiert sie auf die Gelingensbedingungen und Strategien der Studierenden, anstatt FiF Studierende als Problemgruppe zu porträtieren (ibid.). Als Resultat entwickelt sie eine Typologie der studienbezogenen Sinnzuschreibung (ibid.) Sowohl in ihrer Dissertation als auch in späteren Beiträgen betont sie die Bedeutung der Erwerbstätigkeit für die Lebensführung der FiF Studierenden (Lessky, 2021b). Während sie argumentiert, dass eine Abkehr von der durchgängig negativen Bewertung einer studienbegleitenden Erwerbstätigkeit notwendig ist, betont sie allerdings auch, dass ein zu hohes Stundenausmaß den Studienerfolg und das Wohlbefinden negativ beeinflussen kann (ibid.). Besonders ältere Studierende haben Schwierigkeiten damit den Beruf und das Studium miteinander zu vereinbaren (ibid.).

Franziska Lessky & Martin Unger (2022) legen den Fokus auf die studienbegleitende Erwerbstätigkeit und gehen der Frage nach, ob FiF Studierende und Studierende bestimmter Studienrichtungen ein höheres Risiko für ein hohes Beschäftigungsausmaß während des Studiums haben. Sie gehen ebenso wie Lessky (2021b) darauf ein, dass mit steigender Arbeitsverpflichtung der Erfolg im Studium und das Wohlbefinden der Studierenden gefährdet sind. In einem weiteren Schritt analysieren sie, dass sich FiF Studierende nicht nur aufgrund finanzieller Notwendigkeit tendenziell häufiger in zeitaufwändigen Arbeitsverhältnissen befinden, sondern auch aufgrund des hohen Stellenwerts, den die Berufstätigkeit in ihrem Leben spielt (Lessky & Unger, 2022). Um den daraus resultierten Druck für Studierende zu reduzieren, empfehlen sie eine bessere Verknüpfung der Berufstätigkeit mit dem Studium, beispielsweise durch die Integration in den Studienplan oder durch eine verbesserte Zusammenarbeit mit Unternehmen (ibid.).

Mit dem Einfluss des Habitus auf nicht-traditionelle Studierende⁸ setzen sich Erna Nairz-Wirth et al. (2017) auseinander. Sie argumentieren, dass unter diesen Studierenden insbesondere jene mit einem starken Gespür für ihre soziale Positionierung Schwierigkeiten haben, sich an der Universität zugehörig zu fühlen (ibid.). Sie fühlen sich während des Studiums als Außenseiter und ihre Angst zu versagen steigt durch diese Einschätzung weiter an (ibid.). Für die tendenziell hohe Drop-out Rate unter nicht-traditionellen Studierenden identifizieren sie den Konflikt zwischen drei Elementen des Habitus: der familiäre Habitus, der schulische Habitus und der akademische Habitus (ibid.). Der familiäre Habitus entsteht im Rahmen der primären Sozialisierung und ist geprägt von der klassenspezifischen Erziehung des Herkunftsmilieus (ibid.). Im Vergleich dazu entwickelt sich der schulische und akademische Habitus als sekundärer Habitus durch den Einfluss des Bildungssystems (ibid.). Während Bourdieu & Passeron nicht zwischen schulischem und akademischem Habitus unterscheiden, weisen Nairz-Wirth et al. (2017) auf die Bedeutung dieser Unterscheidung für die Untersuchung von Drop-out Raten unter nicht-traditionellen Studierenden hin. Dieser Konflikt innerhalb des Habitus kann zu einer Identitätskrise führen, die durch die universitären Machstrukturen und Dynamiken ver-

⁸ Nicht-traditionelle Studierende erfüllen mindestens eines der folgenden Merkmale: verzögerter Übertritt; Hochschulzugang ohne Matura; Studierende, die sich selbst als erwerbstätig und nebenbei studierenden verstehend; Teilzeitstudierende; Studierende, die älter sind als 26 Jahre; Studierende, die sich zu mindestens 75% aus ihrer Erwerbstätigkeit finanzieren; studierende Mütter (Unger, 2015).

stärkt wird (ibid.). Zur Verbesserung der Situation schlagen sie vor, die Zusammenarbeit zwischen Schulen und Universitäten zu verbessern, den Übergangsprozess zu optimieren sowie das Lehrpersonal an Universitäten zu sensibilisieren (ibid.).

Franziska Lessky et al. (2021) beschäftigen sich mit der Bedeutung von sogenanntem Informationskapital für den Übergang zwischen Schule und Universität. Sie fokussieren auf FiF Studierende in Österreich, da sie die Annahme verfolgen, dass diese Studierendengruppe auf weniger Informationskapital zurückgreifen kann und dadurch mit speziellen Herausforderungen beim Übertritt an die Hochschule konfrontiert ist (ibid.).

“Informational capital refers to the link between a student's study-related information resources and their ability to use them to successfully navigate transitioning to university. It incorporates not only practical knowledge of study-related processes (e.g., course registration) but also the understanding and anticipation of study-related logistics (e.g., how best to organise oneself to ensure academic success and gain access to relevant networks).” (Lessky et al., 2021, S. 29)

Die Autor*innen merken an, dass die Verteilung des Informationskapitals innerhalb der FiF Studierenden allerdings heterogen ist, weswegen die kulturelle Anpassungsfähigkeit innerhalb der Gruppe unterschiedlich ist (ibid., S. 29). Diese Anpassungsfähigkeit bestimmt über den Zugang zu Peer Netzwerken und in weiterer Folge zu Informationen, die über die offiziellen Kanäle der Hochschule nicht verfügbar sind (ibid.). Mit Hilfe dieser Informationen fällt es den Studierenden leichter die ungeschriebenen Regeln zu verstehen (ibid.). Sie können dieses Wissen zu ihrem Vorteil nutzen, um das Studium erfolgreich und zeitnahe abzuschließen (ibid.). Anhand von Interviews mit FiF Studierenden konnten Lessky et al. (2021) außerdem herausfinden, dass Studierende über zu wenig Transparenz hinsichtlich bestimmter Regeln und der Funktionalität der Hochschule klagen, während sie aber gleichzeitig feststellen, dass dieses Wissen für das erfolgreiche Absolvieren des Studiums essenziell wäre (ibid., S. 38). Die Autor*innen fordern Universitäten dazu auf, Strategien zu entwickeln, die Studierenden einen besseren Zugang zu Informationen ermöglichen (ibid.). Als möglichen Lösungsvorschlag präsentieren sie dafür langfristige Interventionen in Form von Kleingruppen, die sich regelmäßig treffen, da dadurch langfristige Peer Beziehungen und Netzwerke unter Studierenden entstehen können (ibid.). Außerdem betonen sie die Bedeutung von sowohl der Zusammenarbeit zwischen Universitäten und Schulen als auch einer ausführlichen Berufs- und Studienberatung (ibid.).

Susanne Haslinger & Andrea Patek (2007) weisen darauf hin, dass der Hochschulzugang oft als letzte soziale Barriere im Bildungssystem gesehen wird, mit deren Überwindung alle Studierenden gleich wären, doch diese bringen unterschiedliche Voraussetzungen mit und stoßen deswegen auf unterschiedliche Hindernisse (S. 148). Sie betonen außerdem, dass die soziale Herkunft, und die damit verbundene Sozialisation und die Verfügbarkeit finanzieller Mittel, das Leben und den Studienverlauf beeinflussen (ibid., S. 149). Dieser Einfluss äußert sich in verschiedenen Bereichen und umfasst die Fächerwahl, Berufsvorstellungen, Studienzeitverzögerungen, den Umgang mit Prüfungssituationen, die Selbstbeurteilung und die Abbruchwahrscheinlichkeit (ibid.). Doch diese sozialen Faktoren sind auf den ersten Blick nicht sichtbar und werden in der aktuell dominanten Leistungsgesellschaft oft bewusst ignoriert (ibid.). Daraus folgt, dass die Selektion an den Universitäten oft unbewusst und teilweise durch Selbsteliminierung erfolgt (ibid., S. 151). Denn die Spielregeln der Hochschule - von Lessky et al. (2021) als Informationskapital bezeichnet - sind für FGS unbekannt (Haslinger & Patek, 2007, S. 155). Es kommt bei dieser Studierendengruppe somit zu einem Gefühl des Unwissens und der Inkompetenz, was schlussendlich zu Selbstzweifeln und eventueller Selbstelimination führen kann (ibid.).

Der Habitus der FGS verändert sich zwar im Laufe des Studiums hin zu einem mehr akademischen, doch dieser Vorgang passiert nicht selbstverständlich (Haslinger & Patek, 2007, S. 153). FGS sind damit konfrontiert, dass sie an die Grenzen des Herkunftsmilieu prallen und sich davon entfremden. „Wandlungen des Habitus finden als zähe Auseinandersetzungen statt zwischen den Handlungsmustern einerseits, die zur Routine verfestigt sind, und den Anforderungen des [neuen] sozialen Feldes andererseits“ (Bülow-Schramm & Gerlof, 2004, S. 142). Ein bedeutender Aspekt, der den Habitus beeinflusst, ist die Sprache und der Umgang damit (Haslinger & Patek, 2007, S. 157). Studierende aus Akademiker*innen-Familien haben eine spezifische Einstellung zur Sprache, die es ihnen ermöglicht mit Selbstsicherheit zu sprechen und erlerntes Wissen entsprechend zu präsentieren (ibid.). Durch die Benutzung dieses für sie gewohnten Sprachmodus erhalten sie oft bessere Noten als FGS, die diesen Sprachmodus erst erlernen müssen (ibid.). Ein weiterer wichtiger Aspekt hinsichtlich des Sprachmodus, besonders in Hinsicht auf Universitäten in Wien, ist die Abwertung des Dialekts (ibid.). Laut den Autor*innen sei es an den Wiener Universitäten verpönt im Dialekt zu sprechen, da es den Eindruck vermitteln würde, es sei inkorrekt und nicht wissenschaftlich (ibid.). FGS, die eher aus

einem ländlichen Gebiet kommen oder aufgrund der sozialen Sicht im Dialekt sprechen, werden dadurch bei mündlichen Prüfungen tendenziell benachteiligt (ibid.). Sie müssen in einen Sprachmodus (akademisches Hochdeutsch) wechseln, der meist nicht ihr gewohnter ist, und müssen somit für ihre Ausdrucksart Ressourcen aufwenden, während Studierende aus Akademiker*innen-Familien sich darüber oftmals keine Gedanken machen müssen (ibid.). Anna-Maria Adaktylos (2007) betont außerdem, dass es nicht die Sprache einer Person ist, die benachteiligend wirkt, sondern das soziale Stigma der gesprochenen Sprachvariante (S. 51).

Der Sammelband von Christina Möller et al. (2020) umfasst die gesamte Entwicklung des Daseins als Arbeiterkind⁹ bis hin zur Professur an Universitäten in Deutschland. Die Autor*innen verfolgen die Absicht gezielt Aufsteiger*innen in der Wissenschaft eine Möglichkeit zu geben, von ihrem Werdegang und den damit verbundenen Herausforderungen zu berichten. Sie weisen außerdem darauf hin, dass es keine homogene Gruppe der Arbeiterkinder gibt. Die Geschichten der Aufsteiger*innen werden zusätzlich für ein besseres Verständnis in dem gesellschaftlichen Kontext verortet, in dem sie sich befinden (ibid.). Dadurch soll die Illusion einer Meritokratie verhindert werden (ibid.). Aladin El-Mafaalani (2020) thematisiert in seinem Beitrag zu dem Sammelband die Bedeutung von Migrationshintergrund in den Biografien von Bildungsaufsteiger*innen. Er kritisiert, dass oft nicht vollständig geklärt ist, „was genau das Migrationsspezifische bei Bildungs- und sozialen Aufstiegen ist“ (ibid., S. 68). Außerdem weist der Autor darauf hin, dass die Schichtzugehörigkeit und das Bildungsniveau der Eltern nicht ausreichen, um die benachteiligenden Effekte auf die Bildungslaufbahn eines Kindes mit Migrationshintergrund abschließend zu erklären (ibid.). Er argumentiert, dass „Menschen mit Migrationshintergrund aus einer benachteiligten Familie erfolgreicher sein müssten als Menschen ohne Migrationshintergrund unter gleichen sozialen Rahmenbedingungen“ (ibid.). Als spezifisch für die Erfahrungen von Migrant*innen benennt er widersprüchliche elterliche Erwartungen und die Reproduktion des Habitus und der Identität (ibid.).

Im Vergleich dazu gibt es im englischsprachigen Raum bereits umfangreiche Literatur, die sich mit der Situation von FGS beschäftigt. Sarah O'Shea et al. (2017) beschäftigen sich mit den Erfahrungen von FiF Studierenden und der daraus resultierenden Wirkung auf das Verhältnis

⁹ Der Begriff Arbeiterkind wird hier in Anlehnung an die Quelle ebenfalls nicht gegendert verwendet.

zu ihrer Familie und auf die Familie selbst. Um ein nuancenreiches und tiefgreifendes Verständnis der Thematik zu erlangen, führten die Autorinnen Interviews mit FiF Studierenden in Australien (ibid.). Diese Studierendengruppe hat aufgrund der weiterhin bestehenden sozialen Stratifizierung des Bildungssystems geringere Erfolgchancen und ist mit signifikanten Schwierigkeiten und Herausforderungen konfrontiert (ibid., S. 3 f.) Weltweite Statistiken belegen dabei, dass FiF Studierende ihr Studium seltener erfolgreich und/oder zeitnahe abschließen, was in weiterer Folge dazu führt, dass soziale Mobilität erschwert wird und der sozioökonomische Status einer Familie über Generationen weitervererbt wird (ibid., S. 4 f.). Die Autorinnen kritisieren, dass in vielen Fällen darauf vergessen wird, dass für Personen, die nicht dem ‚Prototyp‘¹⁰ eines*r Studierenden entsprechen, ein Hochschulbesuch mit vielen Risiken verbunden ist (ibid.). Zu diesen Risiken zählen unter anderem das Abwägen verschiedener konkurrierender Ansprüche, emotionale und finanzielle Herausforderungen, Identitätskrisen, und die Limitierung auf Hochschulen in unmittelbarer geografischer Nähe zum Herkunftsort (ibid.).

Gleichzeitig ist es notwendig zu erkennen, dass die Vorstellung von einem*r Studierenden vor allem ein gesellschaftliches Konstrukt ist, das auf dem neoliberalen Leistungsprinzip beruht und Individuen losgelöst von der Gesellschaft betrachtet (O’Shea et al., 2017, S. 7). Diese Idealvorstellung kann am ehesten von einem „young, white, middle-class male“ erreicht werden, weswegen diese Personen als ‚gute‘ Studierende angesehen werden während Abweichungen von diesem Ideal als negativ wahrgenommen werden (ibid.). O’Shea et al. (2017) kritisieren diese Vorstellung eines „independent learner“ als „gendered and culturally biased“, da vollkommen außer Acht gelassen wird, dass es Personen gibt, deren Biografie sie nicht optimal auf einen Hochschulbesuch vorbereitet (ibid.). Diese starke Individualisierung der Studierenden, die sie von gesellschaftlichen Gegebenheiten und dem Kollektiv der Studierenden isoliert und loslöst, entspricht der generellen Tendenz des Neoliberalismus (ibid., S. 8).

„Despite this ‚vision of limitless potential‘, which simply requires individuals to take up the available educational opportunities, the ideal of the ‘normal’ student is still very apparent as it is juxtaposed against those deemed to be ‘non-traditional’, who continue to be pathologies and ‘othered’ within prevalent discourse.“ (O’Shea et al., 2017, S. 7)

¹⁰ Unter einem*r ‚Prototyp‘-Studierenden verstehen O’Shea et al. (2017) Personen, die direkt nach dem Schulabschluss ein Studium aufnehmen, ökonomisch abgesichert sind, und aus einer weißen Mittelklasse Familie kommen (S. 4 f.). Im Gegensatz dazu verstehen sie unter ‚Nicht-Prototyp‘ Studierenden Personen, die ärmer und/oder älter sind oder nicht aus der weißen Mittel- und Oberschicht stammen (ibid.).

Bell & Santamaría (2018) vereinen in einem Sammelband wichtige Beiträge zu den Methoden die in der Forschung rund um die Erfahrungen von FGS in Großbritannien, den USA, Kanada, Neuseeland, Australien und Südafrika Anwendung finden. Die Autorinnen weisen darauf hin, dass länderübergreifende Vergleiche nur dann möglich sind, wenn die spezifischen historischen und kulturellen Kontexte ausreichend berücksichtigt werden. Mit dem Sammelband erarbeiten sie daher Elemente, die die Erfahrungen von FGS über Landesgrenzen hinweg vereinen, ohne dabei die Intersektionen zwischen verschiedenen Merkmalen wie Race¹¹, Klasse, Gender, sexueller Orientierung und Machtdynamiken zu vernachlässigen. Im Vergleich dazu fokussiert der Sammelband von Teresa Heinz Housel (2019) mit den Erfahrungen von FGS in den USA. Sie sammelt dafür spezifische Geschichten von betroffenen Studierenden und gibt einen Überblick über die unterschiedlichen Intersektionen zwischen Identitätsmerkmalen. Der Band schließt mit einem Abschnitt über die Verantwortung der Hochschulen und die Möglichkeiten zur Verbesserung der Situation.

Außerdem merken O'Shea et al. (2017) an, dass es nicht ausreicht, FiF Studierende an die Hochschule zu bringen, ohne weiter darauf zu achten, wie diese Studierendengruppe erfolgreich sein kann und umfangreich beteiligt werden kann (S. 6). Die Förderung müsse auch während des Studiums weitergeführt werden und dürfe nicht mit dem Zugang zur Hochschule enden (ibid.). Für Studierende, die es trotz ihres Hintergrundes an die Hochschule schaffen, ergeben sich aufgrund der ungleichen Verteilung Probleme, da sie im Vergleich zu ihren Studienkolleg*innen aus Akademiker*innen-Familien nicht auf „Insider“ Wissen über die Universitätskultur und die Ansprüche, die an sie gestellt werden, zurückgreifen können (ibid., S. 35). FiF Studierende müssen sich dieses Verständnis vom Funktionieren in einer universitären Umgebung erst selbst erarbeiten, und sind dadurch automatisch benachteiligt (ibid.). Doch während eine defizitäre Betrachtungsweise dieser Studierendengruppe überwiegt, sind sie in Wirklichkeit Vorreiter*innen, die einen neuen Weg beschreiten und nicht nur für sich selbst bessere Chancen generieren sondern auf andere in ihrer Gemeinschaft als Vorbilder wirken (ibid., S. 33).

¹¹ Der Begriff *Race* wird aus dem englischen Originaltext unverändert übernommen, da eine Übersetzung ins Deutsche nicht ohne Bedeutungsverlust möglich wäre. Das ist zurückzuführen auf die Verwendungsgeschichte des deutschen Rassebegriffes während der NS-Zeit, die biologische Implikationen miteinschließt.

Kathleen L. Byrd & Ginger Macdonald (2005) betonen die Bedeutung der Lebenserfahrung von FGS und wie diese zur Entwicklung von studienrelevanten Fähigkeiten beitragen. Durch die Arbeitserfahrung und das familiäre Umfeld würden sich das Zeitmanagement, die Zielgerichtetheit und die Fähigkeit die eigenen Interessen zu vertreten verbessern, wodurch FGS trotz ihres Hintergrundes gut auf ein Studium vorbereitet seien (ibid.). Die Ergebnisse ihrer Forschung sind allerdings insoweit limitiert zu betrachten, dass die Studienteilnehmer*innen alle älter als 25 Jahre waren und bereits ein Community College besucht hatten (ibid.). Ernest T. Pascarella et al. (2004) fokussieren sich auf die psychische und kognitive Entwicklung von FGS während des Studiums und kritisieren die unzureichende Datenlage in diesem Bereich. Sie verfolgen daher das Ziel den Forschungsstand hinsichtlich der gelebten Erfahrungen und den daraus gezogenen Nutzen für FGS zu ergänzen (ibid.). Sie stellen außerdem fest, dass FGS einen höheren Nutzen aus extracurricularen Aktivitäten und Peer-Beziehungen ziehen als Studierende aus Akademiker*innen-Haushalten (ibid.) Die Bedeutung von interdependentem Lernen und Studieren für FGS erarbeiten Milagros Castillo-Montoya & Jillian Ives (2021) nach einer extensiven Literaturanalyse. Außerdem betonen sie, dass es für den Studienerfolg von FGS wichtig ist, dass ihre gelebten Erfahrungen als Wissensquelle im Studium anerkannt werden (ibid.). Während all diese Beiträge sich mit verschiedenen Aspekten von FGS beschäftigen kritisiert Tina Wildhagen (2015) die Kategorisierung von FGS als solche. Sie bezieht sich dabei in erster Linie auf die Instrumentalisierung dieser Kategorisierung von Seiten von Hochschulen (ibid.). Sie sieht darin eine Verschleierung der sozialen Positionierung, wodurch Studierende daran gehindert werden ein Klassenbewusstsein zu entwickeln (ibid.). Gleichzeitig stellt sie klar, dass die von ihr angemerkte Kritik nicht auf die Selbstbezeichnung von FGS bezogen ist (ibid.).

O'Shea et al. (2017) gehen ferner auf die besonderen Erfahrungen von FiF Studierenden hinsichtlich des Zugehörigkeitsgefühls und der Wahl der Studienfächer ein. Diese Studierendengruppe würde tendenziell angewandte Studienfächer wählen, da theorielastige Disziplinen als weniger jobsicher gelten (ibid., S. 43). Das ist deswegen von Bedeutung, weil FiF Studierende eher einen klaren beruflichen Fokus in ihrem Studium verfolgen und es als Mittel ansehen, um eine attraktive Anstellung zu bekommen und ihrer Gemeinschaft etwas zurückgeben zu können (ibid.). Das Studium dient somit dem Ziel der sozialen Mobilität und ist eine klare Investition für den Arbeitsmarkt (ibid., S. 44). Außerdem habe diese Studierendengruppe eher das

Gefühl an der Hochschule verloren zu sein und eine neue/fremde Welt zu betreten (ibid.). FiF Studierende machen oft Marginalisierungserfahrungen aufgrund ihrer sozialen Klasse oder ethnischen Zugehörigkeit, welche sich in weiterer Folge durch das Gefühl ‚nicht gut genug zu sein‘ oder ‚zehn Schritte hinten nach zu sein‘ ausdrücken (ibid.). Eine weitere Folgeerscheinung ist die Angst, sich im Unterricht zu Wort zu melden, weil dadurch offenbart werden könnte, dass man nicht ausreichende Kenntnisse einer Thematik innehat (ibid., S. 45). Überdies können das Erscheinungsbild und die Sprache ebenfalls dazu beitragen, dass FiF als solche und somit als Fremde (an der Hochschule) entblößt werden (ibid.).

Mit dem Thema des Fremd-seins beschäftigt sich außerdem Sara Ahmed (2000) in ihrem Buch *Strange Encounters*. Während sie in ihren Ausführungen den*die Fremden auf Migration, Globalisierung und Multikulturalität bezieht (ibid.), lassen sie sich allerdings auch auf FGS in der unbekannten Umgebung der Universität anwenden. Sie bezeichnet den*die fremde Unbekannte als sozial konstruiert und betont die Notwendigkeit den Status des*der Fremden als eine Figur zu hinterfragen und nicht als selbstverständlich zu akzeptieren (ibid., S.4). Unabhängig davon, ob man eine*n Fremde*n ablehnt oder willkommen heißt, beides trage zu dessen*deren Fetischisierung bei (ibid., S.5). Außerdem werden Menschen durch ihren zugeschriebenen Status als Fremde homogenisiert und Differenzen werden verschleiert (ibid.). Die Identifikation einer Person als *fremd* und nicht-zugehörig erfolgt über das Lesen des Körpers (ibid., S.21). Dabei erkennt eine Gruppe, die einen bestimmten Raum als ihr eigen wahrnimmt, jemanden als fremd und nicht-zugehörig je nachdem ob er*sie den von der autochthonen Gruppe festgelegten Kriterien entspricht (ibid., S.25). Da diese Kriterien von sozialen und politischen Bedingungen beeinflusst werden, sind manche fremder als andere (ibid.).

„While identity itself may operate through the designation of others as strangers, rendering strangers internal rather than external to identity, to conclude simply that we are all strangers to ourselves is to avoid dealing with the political processes whereby some others are designated as *stranger than others*.” (Ahmed, 2000, S.6)

Diese von Ahmed (2000) beschriebene Dynamik des sozial konstruierten Fremd-seins kann in weiterer Folge mit dem Gefühl der fehlenden Zugehörigkeit unter FGS verbunden werden. Auch hier kommt es zu einer Zuschreibung von außen, die dieses Gefühl auslöst.

O’Shea et al. (2017) kritisiert außerdem, dass die meiste Literatur über FiF Studierende suggeriert, dass die Studierenden selbst individuell für ihre Erfolge verantwortlich sind und, dass

dabei die Verantwortung der Politik und Hochschulen vergessen wird (S. 49). Sie argumentieren, dass systematische Barrieren nicht individualisiert werden dürfen und, dass eine ressourcenorientierte Betrachtungsweise dieser Studierendengruppe notwendig ist (ibid., S. 49, 55). Außerdem weisen sie darauf hin, dass man nicht tatsächlich von einem freien und offenen Zugang für alle sprechen kann, wenn es keine effektive Unterstützung und Anerkennung für FGS oder Studierende, die anderweitig benachteiligt sind, gibt (ibid., S. 56). Hochschulen müssen sich dieser Barrieren bewusstwerden und aufhören diese als individuelle Schuld der benachteiligten Studierenden zu sehen (ibid., 57).

3.3 Das österreichische Bildungssystem

Im folgenden Abschnitt soll eine schematische Darstellung des österreichischen Bildungssystems erfolgen. Das österreichische Bildungswesen folgt im Aufbau und der Struktur jenem in Deutschland und in der Schweiz, mit dem wesentlichen Unterschied, dass die Sekundarausbildung, nach vier Jahren Primarausbildung, in zwei vierjährige Abschnitte aufgeteilt ist (Statistik Austria, 2021a, S. 16). Durch diese Trennung nach nur vier Jahren gemeinsamer Schule für alle erfolgt im internationalen Vergleich eine sehr frühe erste Bildungsentscheidung (Erler, 2007b, S. 10). Die Schule ist meistens als Halbtagschule organisiert, was vor allem in ländlichen Regionen zu Schwierigkeiten bei der Nachmittagsbetreuung führt (ibid.). In Österreich besteht ab dem Alter von sechs Jahren die Schulpflicht für neun Schuljahre (Statistik Austria, 2021a, S. 16). Zur besseren Veranschaulichung wurde mit der Abbildung 1 eine grafische Darstellung hinzugefügt.

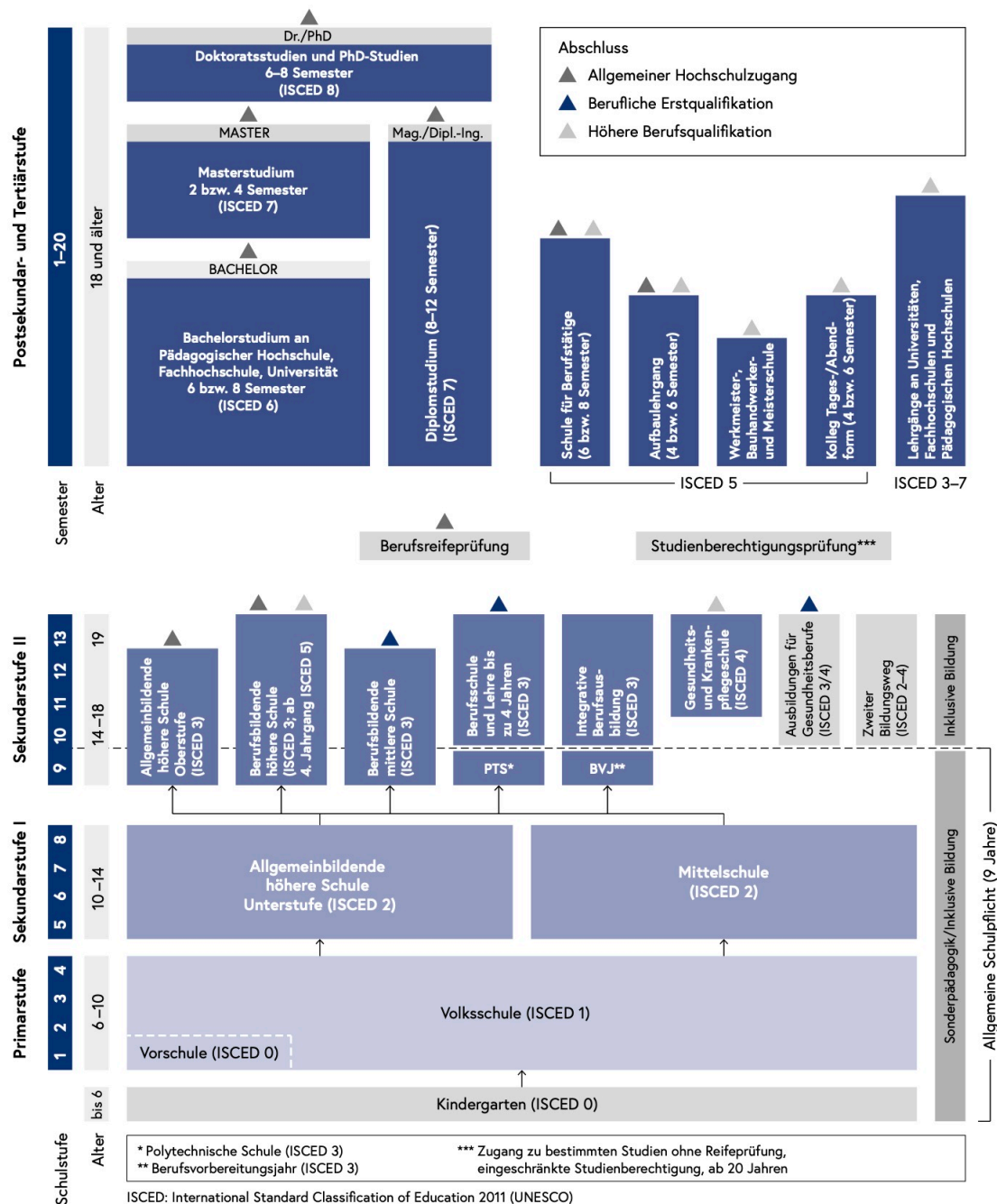


Abbildung 1: Das österreichische Bildungssystem (BMBWF, 2021, S.15)

Nach dem Besuch der Volksschule für vier Jahre erfolgt der Übertritt in die Sekundarstufe I, die weitere vier Jahre umfasst und in welcher die Schüler*innen zwischen der Mittelschule¹² und der allgemeinbildenden höheren Schule (AHS) Unterstufe wählen können (ibid.). Wenn ein Kind statt der Volksschule eine Sonderschule besucht, umfasst diese auch die Sekundarstufe 1 und dauert somit insgesamt acht Jahre (ibid.). Im Anschluss an die Sekundarstufe I folgt

¹² Die Mittelschule wurde im Schuljahr 2008/09 als Neue Mittelschule (NMS) eingeführt und löste bis zum Schuljahr 2019/20 die Hauptschule (HS) vollständig ab. Die Mittelschule wird daher tendenziell von jenen Schüler*innen besucht, die früher eine Hauptschule besucht hätten (Statistik Austria, 2021a).

die Sekundarstufe II, die in Österreich je nach gewählter Schulform unterschiedlich lange dauert und mit unterschiedlichen Qualifikationen abschließt (ibid.). Zur Auswahl stehen: 1) die AHS Oberstufe oder eine berufsbildende höhere Schule (BHS), die beide mit der Hochschulreife abschließen, wobei erstere vier Jahre umfasst während die zweite fünf Jahre dauert und zusätzlich arbeitsmarktrelevante berufliche Qualifikationen vermittelt; 2) Berufsbildende Mittlere Schulen (BMS), die ein bis vier Jahre dauern und den Fokus auf eine berufliche Erstqualifikation setzen; 3) Berufsschulen, die im Rahmen des dualen Systems einer Berufsausbildung in Form einer Lehre in einem Betrieb besucht werden; 4) Polytechnische Schulen, die ein Jahr dauern und oft eine Brückenfunktion zwischen Sekundarstufe I und Lehre erfüllen (ibid.). Nach dem Besuch einer BMS kann die Hochschulreife durch den Besuch eines Aufbaulehrgangs oder die Absolvierung einer Studienberechtigungsprüfung nachgeholt werden, während dafür nach einer Lehre die Absolvierung einer Berufsreifeprüfung notwendig ist (ibid.). Durch das hohe Angebot an berufsbildenden Schulen im Bereich der Sekundarstufe II zeigt sich auch die sehr hohe Berufsorientierung des österreichischen Schulsystems (Erler, 2007b, S. 10). Während diese den Vorteil einer niedrigen Jugendarbeitslosigkeit mit sich bringt, erschwert sie allerdings auch eine spätere berufliche Umorientierung (ibid.).

Auf der tertiären Stufe des Bildungssystem finden sich Hochschulstudien sowie avancierte Ausbildungen des schulischen Bereichs, wie z.B. Kollegs oder Schulen für Meister (Statistik Austria, 2021a, S. 16). Hochschulstudien können an Universitäten, Fachhochschulen (FH) oder Pädagogischen Hochschulen (PH) absolviert werden und gliedern sich, nach erheblichen strukturellen Änderungen in den vergangenen Jahren, in drei Bereiche: 1) das Bachelorstudium, welches in der Regel sechs bis acht Semester dauert; 2) das Masterstudium, mit einer Regelstudienzeit von zwei bis vier Semester; und 3) das Doktoratsstudium, welches mindestens sechs Semester dauert und den formal höchsten Bildungsabschluss darstellt (ibid.).

Die Geschichte des Hochschulwesens in Österreich beginnt mit der Gründung der Universität Wien im Jahr 1365 (Statistik Austria, 2021a, S.18), seit dem Jahr 1897 dürfen auch Frauen die Universität besuchen (Ehrmann-Hämmerle, 2015). Heute gibt es 22 öffentliche Universitäten in acht Städten (Statistik Austria, 2021a, S.18). Seit Mitte der 1990er Jahre wurde das Hochschulwesen um die FHs erweitert, die nicht nur für ein verdichtetes Angebot an Hochschulen in allen neun Bundesländern sorgen, sondern auch eine Erweiterung des Studienangebots auf

berufs- und praxisorientierte Studiengänge bedeuten (ibid.). Mit der Jahrtausendwende kam es zur Gründung der ersten privaten Universitäten, und seit ihrer Umwandlung 2007 zählen auch die PHs zum Hochschulwesen (ibid.). Trotz der Vielfalt an Einrichtungen haben die öffentlichen Universitäten bis heute die größte Bedeutung, da sie drei Viertel aller Studierenden in Österreich ausbilden (ibid., S.32). Die Schwerpunkte der angebotenen Studiengänge erstrecken sich von Geistes-, Natur-, Sozial- und Wirtschaftswissenschaften bis hin zu technischen Studien (ibid., S.34). Obwohl seit der Jahrtausendwende die Geschlechterparität an öffentlichen Universitäten erreicht wurde, bestehen die geschlechterspezifischen Unterschiede bei der Studienwahl weiter: während vermehrt Frauen in der Veterinärmedizin und in den geisteswissenschaftlichen Studiengängen zu finden sind stellen sie immer noch eine Minderheit in den Montanwissenschaften und in der Technik dar (ibid.).

Es gibt verschiedene Einflussfaktoren, die sich auf den Bildungsweg der Schüler*innen und Studierenden in Österreich auswirken, wie z.B. die soziale und kulturelle Herkunft, das gesellschaftliche Umfeld, Kosten für den Schulbesuch, das regionale Angebot am Wohnort, die individuellen Fähigkeiten und die eigenen Interessen (Statistik Austria, 2021a, S. 18). Während das Standortmuster des Schulangebots dem zentralörtlichen Versorgungsprinzip entspricht, bestehen besonders im höheren Schulwesen regionale Ungleichheiten, die bisher nicht vollständig aufgehoben werden konnten und dazu führen, dass die Besuchsquote der verschiedenen Schultypen der Sekundarstufe I und II weiterhin von der regionalen Verfügbarkeit abhängen (ibid.). Außerdem besteht ein Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft und der Bildungslaufbahn (ibid., S.36). Auf diese Zusammenhänge und die aktuelle Situation bezüglich Chancengleichheit im österreichischen Bildungssystem soll im folgenden Abschnitt näher eingegangen werden.

3.4 Bildungsungleichheit in Österreich

Bildungsungleichheit ist in Österreich nach wie vor ein relevantes Thema, welches sich von den frühkindlichen Bildungsangeboten bis in den Hochschulsektor durchzieht. Dabei zeigen sich Unterschiede, die von verschiedenen Aspekten abhängig sind und unterschiedliche Ebenen der Bildungslaufbahn betreffen. Die Statistik Austria (2021a) stellt dabei unter anderem fest, dass die Schulwahl für die Sekundarstufe I vom Geschlecht und der Umgangssprache der

Schüler*innen abhängig ist (S. 26). Mädchen und Kinder mit deutscher Umgangssprache würden sich hierbei eher für die AHS Unterstufe entscheiden als Jungen oder Kinder mit anderen Umgangssprachen (ibid.). Außerdem sehen sie eine klare Geschlechterdisparität hinsichtlich der Fachrichtungen bei berufsbildenden Schulen (ibid.). Technisch gewerbliche Schulen würden zu fast 75% von männlichen Schülern besucht, bei land- und forstwirtschaftlichen Schulen sei das Verhältnis annähernd ausgewogen, und in sozialberuflichen und pädagogischen Schulen seien kaum männliche Schüler vertreten (S. 31).

Doch auch wenn Faktoren wie das Geschlecht oder ein Migrationshintergrund nicht zu vernachlässigen sind hat der Bildungshintergrund der Familie weiterhin die stärkste Wirkung auf die Bildungspartizipation eines Kindes (Lachmayr, 2007, S. 109). Allerdings wurden Geschlechtereffekte und Auswirkungen eines Migrationshintergrundes in der Vergangenheit nur vorsichtig interpretiert da aufgrund multikausaler Zusammenhänge eine eindeutige Analyse erschwert wurde (ibid., S. 110). Auch der nationale Bildungsbericht 2012 weist erneut darauf hin, dass die schulische Laufbahn von der sozialen Herkunft der Kinder bestimmt wird (BMBWF, 2021). Im Detail zeigt der Bericht auf, dass Kinder aus unteren sozialen Schichten seltener eine höhere Schule besuchen, selbst wenn ihre Leistungen diesen Bildungsweg nahelegen würden (ibid.). Denn Schüler*innen aus niedrigen sozialen Schichten erbringen nicht zwangsläufig schlechtere Leistungen als Schüler*innen aus oberen sozialen Schichten (ibid.). Außerdem gibt der Bildungsbericht Einblicke in die Ursachen der Bildungsungleichheit und erklärt, dass diese stärker von Faktoren abhängen, die unabhängig von der Leistung der Schüler*innen, wirken (ibid.).

Die fehlende Chancengleichheit im Bildungsbereich ist in Österreich besonders daran ersichtlich, dass der Besuch einer AHS (Unterstufe) oft von der sozialen Schicht der Familie abhängt (BMBWF, 2021). Während der Anteil der Akademiker*innen-Kinder an der AHS Unterstufe 50% beträgt, liegt der von Kindern mit Eltern mit Pflichtschulabschluss nur bei 3% (ibid.). Dieser Unterschied ist insoweit problematisch, als dass er die starke Überrepräsentation von Akademiker*innen-Kindern im Vergleich zur Gesamtbevölkerung darstellt und dreimal so hoch ist wie es bei einer ausgeglichenen Verteilung zu erwarten wäre (Lachmayr, 2007, S. 112). Dadurch ist die Wahrscheinlichkeit, dass ein Kind aus einer Akademiker*innen-Familie die AHS Unterstufe besucht sechs Mal höher als bei Kindern mit Eltern mit Pflichtschulabschluss (ibid.,

S. 113). Diese ungleiche Verteilung bleibt auch beim Wechsel zur Sekundarstufe II erhalten (BMBWF, 2021).

Die Gründe für diese unterschiedlichen Schulwahlentscheidungen lassen sich in zwei Gruppen einteilen, die primären und sekundären Ungleichheitseffekte (BMBWF, 2021). Die primären Effekte beziehen sich auf die individuellen Leistungen der Schüler*innen. Sie sind somit leistungsabhängig, und besagen, dass Kinder aus bildungsfernen Schichten tendenziell schlechtere Leistungen erbringen und es dadurch seltener in die AHS Unterstufe bzw. in eine maturaführende Schule schaffen (ibid.). Die sekundären Effekte sind nicht leistungsabhängig und umfassen die subjektive Einschätzung der Kosten des Schulbesuchs, die Einschätzung der Chancen auf Erfolg beim Besuch einer formal höheren Schule, und den Wert der Bildung im Allgemeinen beigemessen wird (ibid.). Aktuelle Maßnahmen fokussieren sich oft auf die primären Effekte, wobei in erster Linie die sekundären Effekte für die Schulwahlentscheidungen und somit für die ungleiche Verteilung verantwortlich sind (ibid.). Der Übertritt in die Sekundarstufe I wird zu beinahe zwei Drittel von den sekundären Effekten beeinflusst und in weiterer Folge der Übertritt in die Sekundarstufe II zu 60% (ibid.).

Norbert Lachmayr (2007) spricht außerdem von einem *Creaming Out Effekt*, der ebenfalls zur gleichbleibenden ungleichen Verteilung beiträgt (S. 110). Er weist dabei darauf hin, dass die Abwanderung in höhere Bildungseinrichtungen nach der gemeinsamen Volksschule dazu führt, dass in der Mittelschule vor allem soziale Schwächere und bildungsferne Schüler*innen zurückbleiben (ibid.). Dadurch kommt es zu einer Homogenität innerhalb der Schüler*innen die zu einem sinkenden Anspruchsniveau führt während gleichzeitig die Kompensationsmöglichkeiten durch Mitschüler*innen, die als Vorbilder wirken könnten, reduziert wird (ibid.). Ein weiterer Aspekt, auf den er eingeht, ist die bildungsexpansive Tendenz von Eltern mit Pflichtschulabschluss. Er stellt dabei fest, dass diese Elterngruppe für ihre eigenen Kinder einen mittleren Abschluss anstrebt, der somit höher ist als ihr eigener (ibid., S. 114). Im Vergleich dazu streben die anderen Elterngruppen für ihre Kinder einen Abschluss an, der sich auf demselben Bildungslevel wie ihr eigener befindet (ibid.). Dies wird besonders bei Akademiker*innen deutlich, da 61,6% von ihnen einen Hochschulabschluss für ihr Kind anstreben (ibid.). Doch Bildungsaspiration von Seiten der Eltern gleichen die sekundären Effekte, die im österreichischen

Schulsystem durch die frühe Selektion weiter verstärkt werden, nicht ausreichend aus. Alexander Kesselring & Michaela Leitner (2007) stellen fest, dass besonders die Selektion bei der Sekundarstufe I vor allem nach sozioökonomischen Kriterien erfolgt (S. 93). Außerdem beeinflusst auch die Bewertungspraxis der Lehrer*innen den Bildungsweg (ibid., S. 94). Bei Kindern aus so genannten „bildungsfernen Schichten“ sind die Lehrpersonen weniger gewillt eine Empfehlung für die AHS oder eine maturaführende Schule auszusprechen (ibid.). Dieser Umstand wirkt sich auch deswegen besonders stark auf die weitere Laufbahn der Schüler*innen aus, weil die Einschätzung des Lehrpersonals von Eltern aus bildungsfernen Schichten eher ernst genommen und befolgt wird als von Akademiker*innen-Eltern (ibid.).

Ungleichheit im Bildungsbereich wird immer relevanter, weil Bildung vermehrt als Grundlage für die eigene Statusposition gilt (Erler, 2007, S. 7). Auch Betina Aumair & Brigitte Theißl (2021) stellen fest, dass höhere formale Bildungsabschlüsse einen Statusgewinn mit sich bringen (S. 13). Erler (2007) weist außerdem darauf hin, dass es einen Zusammenhang zwischen Bildungsabschlüssen und dem Erfolg auf dem Arbeitsmarkt gibt (S. 7). Ferner kritisiert er allerdings, dass „Zugang, Verbleib und Erfolg im Bildungssystem unter den gesellschaftlichen Gruppen höchst ungleich verteilt“ (S. 7) sind und, dass das Bildungssystem weiterhin hochgradig reproduktiv ist und die gesellschaftliche Position der Eltern meist an die eigenen Kinder vererbt wird (ibid.). Die soziale Ungleichheit wird somit über das Bildungssystem reproduziert und teilweise von diesem verstärkt (ibid., S. 8). Die beiden dominanten Positionen im Diskurs über Bildungsgerechtigkeit, der naturalistische Begabungsdiskurs und die funktionalistische Reduzierung des Problems auf die Ebene der Individuen, wird von Erler (2007) außerdem als unzureichend kritisiert (S. 8). Außerdem sieht er das Verständnis der funktionalistischen Leistungsgesellschaft, wonach es keine Ungleichheitskategorien wie Status, Klasse, Geschlecht oder ethnische Herkunft gäbe und somit nur die individuelle Leistung zähle, als problematisch an (ibid., S. 9). Seine Kritik begründet er mit statischen Daten zu der Wahrscheinlichkeit eines Hochschulabschlusses nach Bevölkerungsgruppen (ibid., S. 11). Die höchsten Chancen auf einen Universitätsabschluss haben Maturant*innen aus urbanen Akademiker*innen-Familie mit 63% bei Mädchen und 56% bei Jungen (ibid.). Dem gegenüber steht die 2%ige Chance auf einen Hochschulabschluss für ein Mädchen vom Land mit Eltern mit höchstens Pflichtschulab-

schluss (ibid.). Eine vereinfachte Darstellung durch die Gegenüberstellung der Bildungschancen von Kindern aus Arbeiter*innen Familien und Akademiker*innen-Familien findet sich in der Abbildung 2.

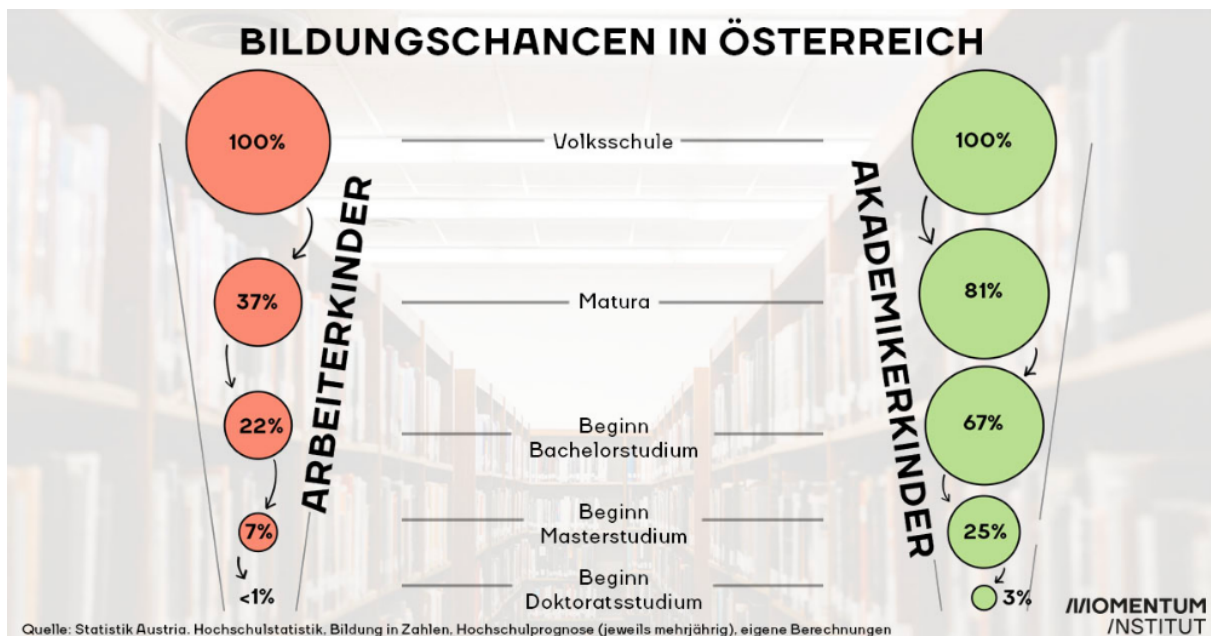


Abbildung 2: Bildungschancen in Österreich nach Herkunftsfamilie (Momentum Institut, Datenquelle: Statistik Austria, ohne Jahr)

Die fehlende Chancengleichheit im Bildungsbereich begleitet die davon betroffenen Menschen ein Leben lang. Aumair & Theißl (2021) thematisieren daher die Erfahrungen von Bildungsaufsteiger*innen, die meist mit einem Wechsel in eine höhere soziale Klasse verbunden sind. Dafür haben die Autorinnen Interviews mit elf Personen geführt, die eine Klassenreise hinter sich hatten. Die Interviewpartner*innen erzählen dabei von Fremdheitserfahrungen, sowohl an der bürgerlichen Universität als auch in der Herkunftsfamilie, sozialer Scham und Erfahrungen von Rassismus und Klassismus, die ineinandergreifen (Aumair & Theißl, 2021, S. 13). Die Autorinnen möchten mit diesen Interviews aufzeigen, wie die soziale Herkunft das Leben prägt und die Gestaltungsmöglichkeiten von Einzelpersonen einschränkt (ibid.). Sie widersprechen somit dem vorherrschenden neoliberalen Aufstiegsmythos (ibid.). Dabei betonen sie, dass es nicht selbstverständlich ist, dass Arbeiter*innen Kinder oder Kinder aus Armutsfamilien einen höheren Bildungsabschluss erreichen als ihre Eltern (ibid., S. 12). Obwohl formale Barrieren im Bildungssystem reduziert wurden, ist die soziale Durchlässigkeit weiterhin gering und ein Aufstieg oft nur dem Zufall geschuldet (ibid.). Dafür seien allerdings besonders engagierte Lehrer*innen notwendig, oder ein*e Freund*in von der man mitgezogen werden kann

(ibid.). Die strukturellen Ungleichheiten bleiben allerdings weiterhin bestehen, während simultan nach neoliberaler Denkart vermittelt wird, dass alle mit denselben Chancen geboren wurden und ein sozialer Aufstieg nur von den eigenen Leistungen abhängt (ibid.).

4. Theoretischer Rahmen

Dieses Kapitel präsentiert den theoretischen Rahmen, auf den sich die vorliegende Masterarbeit stützt und der zur Interpretation und Einordnung der Forschungsergebnisse herangezogen wird. Es werden dafür drei Theorien berücksichtigt: Erstens, Pierre Bourdieus Reproduktionstheorie (Kapitel 4.1), Tara J. Yossos *Community Cultural Wealth* (CCW) Theorie (Kapitel 4.2), und Intersektionalität als Forschungsperspektive (Kapitel 4.3).

Einerseits fokussiert Kapitel 4.1 dabei auf die Kapitalsorten, die laut Bourdieu (1983) über die soziale Positionierung einer Person entscheiden und somit letztendlich für den Erfolg im Bildungssystem mitverantwortlich sind. Andererseits beschäftigt es sich mit der sozialen Praxis des Habitus, der, geprägt vom kulturellen Kapital einer Person, die Erfahrungen eines Individuums im Bildungsbereich beeinflusst. Darauf folgend wird in Kapitel 4.2 mit der CCW Theorie ein ressourcenorientierter Ansatz besprochen. Damit sollen die Kapitalarten, die marginalisierte Gruppen durch ihre soziale Positionierung mitbringen und die von den gesellschaftlich geschätzten Fähigkeiten abweichen, in den Vordergrund gestellt werden. Außerdem plädiert der Ansatz für die Abkehr von einer defizitären Betrachtungsweise von marginalisierten Schüler*innen und Studierenden. Kapitel 4.3 hebt Intersektionalität als Forschungsperspektive für die vorliegende Masterarbeit hervor und positioniert sie als Bindeglied zwischen Theorie und Methode, die es in weiterer Folge ermöglicht die Forschungsergebnisse intersektional zu interpretieren und Intersektionalität bereits im Erhebungs- und Auswertungsprozess methodisch zu berücksichtigen.

4.1 Bourdieus Reproduktionstheorie

Bourdieu gilt als einer der wichtigsten Theoretiker für die Analyse von Bildungsungleichheit. Seine „bildungssoziologischen Arbeiten [...] sind eingebettet in seine theoretischen Anstrengungen, eine soziologische Theorie zu entwickeln, die [...] ‚objektivistische‘ und ‚subjektivistische‘ Positionen durch eine praxeologische Perspektive überwindet“ (Kalthoff, 2004, S. 115 f.). Bourdieu sieht im Bildungssystem einen sozialen Reproduktionsmechanismus für gesellschaftlich etablierte Ungleichheiten, weswegen Bildungsungleichheit nicht unabhängig von sozialen, ökonomischen und politischen Machtstrukturen untersucht werden kann (Erler,

2007a; Kalthoff, 2004). In den folgenden beiden Abschnitten soll daher einerseits auf die Kapitalsorten, die je nach sozialer Positionierung in ihrer Verfügbarkeit variieren, und andererseits auf das Konzept des Habitus eingegangen werden.

4.1.1 Kapitalsorten

Laut Bourdieu (1983) entscheiden die Kapitalsorten, die eine Person besitzt, über deren soziale Positionierung und beeinflussen somit unter anderem den Verbleib und Erfolg im Bildungssystem. Er unterstreicht dabei die Wichtigkeit des Kapitalbegriffs und des Konzepts der Kapitalakkumulation, um eine Gesellschaft zu analysieren (S. 183). Dabei reduziert er die gesellschaftlichen Austauschverhältnisse im Vergleich zur Wirtschaftstheorie nicht nur auf den Warenaustausch, und somit auf das ökonomische Kapital, sondern definiert weitere Kapitalarten (S. 184). Bourdieu (1983) unterscheidet drei verschiedene Kapitalarten, in denen das Gesamtkapital einer Person je nach Anwendungsbereich und Transformationskosten in Erscheinung tritt (S. 185). Die Kapitalsorten werden folgendermaßen definiert:

„Das ökonomische Kapital ist unmittelbar und direkt in Geld konvertierbar und eignet sich besonders zur Institutionalisierung in der Form des Eigentumsrechts; das kulturelle Kapital ist unter bestimmten Voraussetzungen in ökonomisches Kapital konvertierbar und eignet sich besonders zur Institutionalisierung in Form von schulischen Titeln; das soziale Kapital, das Kapital an sozialen Verpflichtungen oder ‚Beziehungen‘, ist unter bestimmten Voraussetzungen ebenfalls in ökonomisches Kapital konvertierbar und eignet sich besonders zur Institutionalisierung in Form von Adelstiteln.“ (Bourdieu, 1983, S. 185)

Während er auf das ökonomische Kapital nicht im Detail eingeht, beschäftigt er sich in erster Linie mit dem kulturellen Kapital, welches er als Erklärung für Ungleichheit im Bildungsbereich ansieht, und dem sozialen Kapital (Bourdieu, 1983, S. 185). Das kulturelle Kapital wird dabei zur genaueren Analyse und Beschreibung in weitere drei Bereiche unterteilt: der inkorporierte Zustand, der objektivierte Zustand, und der institutionalisierte Zustand (ibid.). Durch die Definition des kulturellen Kapitals brach Bourdieu mit der vorherrschenden Begabungstheorie und führte die Ungleichheit der Chancen im Bildungsbereich auf die Zugehörigkeit zu einer sozialen Klasse zurück, statt wie bis dahin auf die individuellen Leistungen, die ein Kind erbrachte (ibid.) Dabei geht er darauf ein, dass die Fähigkeiten und Begabungen eines Kindes nicht zufällig entstehen, sondern das Produkt einer Investition sind, welche wiederum von der verfügbaren Zeit und dem bereits bestehenden kulturellen Kapital einer Familie abhängt (ibid., S. 186). Er kam zu dem Schluss, dass das Erziehungssystem somit einen nicht unwesentlichen Beitrag zur Reproduktion der Sozialstruktur leistet (ibid.).

Dem inkorporierten kulturellen Kapital widmet Bourdieu besondere Aufmerksamkeit aufgrund seiner hohen Relevanz für die soziale Reproduktion im Bildungsbereich. Außerdem umfasst das inkorporierte Kulturkapital den größten Bereich innerhalb der Kapitalsorte und zeichnet sich durch die Körpergebundenheit aus (Bourdieu, 1983, S. 187). Es wird dafür zu einem festen Bestandteil einer Person und kann weder delegiert werden noch kurzfristig weitergegeben werden, wie es beispielsweise bei Besitz, Geld oder Adelstiteln möglich wäre (ibid.). Inkorporiertes Kapital wird durch persönlich investierte Zeit erworben und verinnerlicht, weswegen Bourdieu auch davon spricht, dass es vom Haben ins Sein, und somit in den Habitus (siehe Kapitel 4.1.2), übergeht (ibid.). Trotz der Notwendigkeit der persönlichen Aneignung erfolgt diese meist vollständig unbewusst und ohne die Notwendigkeit konkreter Erziehungsmaßnahmen (ibid.). Sie ist allerdings von den vorherrschenden Umständen, wie einer bestimmten Sprechweise einer sozialen Klasse oder Region, geprägt (ibid.).

Das inkorporierte Kulturkapital wird somit in unsichtbarer sozialer Vererbung weitergegeben und dient einer Person in weiterer Folge oft als Basis für materielle oder symbolische Profite (ibid.). Die Akkumulation dieser Kapitalsorte beginnt in der frühesten Kindheit und erfordert im Optimalfall starkes bereits vorhandenes Kulturkapital in der Familie, denn erst dadurch kann sich die Akkumulation über die gesamte Periode der Sozialisierung hinweg fortsetzen (ibid., S. 188). Dadurch stellt sie die am stärksten verschleierte erbliche Übertragung von Kapital dar (ibid.). Die Verbindung zum ökonomischen Kapital wird durch die für die Akkumulation notwendige Zeit deutlich (ibid.) Denn nur wer dank des hohen ökonomischen Kapitals der Familie die zeitlichen Möglichkeiten hat, kann kulturelles Kapital optimal akkumulieren, welches darauffolgend die Basis für weitere ökonomische Akkumulation bildet (ibid.).

Das verbleibende kulturelle Kapital lässt sich in objektiviertes und institutionalisiertes Kulturkapital aufteilen. Ersteres lässt sich in zwei Schritten definieren: in einem ersten Schritt durch materielle Übertragbarkeit, da diese Untersorte des Kulturkapitals in Form von Gegenständen der Kultur wie Gemälden, Schriften, Denkmälern oder Instrumenten erscheint (Bourdieu, 1983, S. 188). In einem zweiten Schritt definiert es sich allerdings auch in seiner Beziehung zu inkorporiertem Kulturkapital, da die Nutzung der Gegenstände erst durch dieses ermöglicht

wird. Hierbei handelt es sich um symbolische Aneignung (ibid.). Das institutionalisierte Kulturkapital wiederum existiert in Form von schulischen Titeln und dient der Objektivierung des inkorporierten Kapitals (ibid., S. 189). Erst durch diese Objektivierung steht eine Person nicht mehr unter dem ständigen Beweiszwang, denn das inkorporierte Kulturkapital wird dadurch formell unabhängig von der Person und rechtlich garantiert (ibid., S. 190). Bourdieu (1983) beschreibt es weiter als „Zeugnis für kulturelle Kompetenz, das seinem Inhaber einen dauerhaften und rechtlich garantierten konventionellen Wert überträgt“ (S. 190). Der Prozess führt zu einer institutionellen Anerkennung der Kapitalsorte, wodurch die Besitzer*innen einzelner Titel vergleichbar und austauschbar werden (ibid.). Auch hier lässt sich in einem weiteren Schritt eine Verbindung zum ökonomischen Kapital herstellen, da der Erwerb eines solchen schulischen Titels in Geld bemessen werden und die Bildungsinvestition am Arbeitsmarkt in ökonomisches Kapital zurückgetauscht werden kann (ibid.). Das Verhältnis dieser Tauschgeschäfte kann auch als Wechselkurs zwischen ökonomischem und kulturellem Kapital verstanden werden (ibid.).

Die zweite Kapitalsorte mit der Bourdieu (1983) sich näher beschäftigt ist das Sozialkapital, welches er als Ressourcen beschreibt, die aus der Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe entstehen (S. 190). Diese Sozialkapitalbeziehungen funktionieren mit Hilfe von materiellen und symbolischen Tauschbeziehungen und werden unter anderem durch die Zugehörigkeit zu einer Familie, einer sozialen Klasse, einer Schule oder einer Partei institutionalisiert (S. 191). Die Zugehörigkeiten prägen die Mitglieder und informieren die Außenstehenden über die Kapitalverhältnisse (ibid.). Laut Bourdieu (1983) hängt der Umfang des Sozialkapitals einer Einzelperson sowohl „von der Ausdehnung des Netzes von Beziehungen ab, die er tatsächlich mobilisieren kann, als auch von dem Umfang des (ökonomischen, kulturellen oder symbolischen) Kapitals, das diejenigen besitzen, mit denen er in Beziehung steht“ (S. 191). Dadurch zeigt sich auch, dass Sozialkapital nicht unabhängig von den anderen Kapitalsorten besteht und einen Multiplikatoreffekt auf das tatsächlich verfügbare Kapital ausübt (ibid.). Das Beziehungsnetz, welches die Basis für diese Kapitalart bildet, entsteht durch individuelle und kollektive Investitionsstrategien (ibid., S. 192). Zur Erhaltung und Reproduktion dieses Netzes ist es unabdinglich dauerhafte Beziehungsarbeit zu leisten, wobei diese oft scheinbar zufällig wirkt und im Rahmen von bestimmten Anlässen, Praktiken und Orten erfolgt (ibid., S. 193). Für das Überleben der sozialen Gruppe, die ein Beziehungsnetz bildet, sollte diese möglichst

homogen gehalten werden (ibid.). Da die Beziehungsarbeit oft durch die Investition von Zeit und Geld erfolgt, wodurch indirekt und direkt ökonomisches Kapital eingesetzt wird, ist auch hier eine Verbindung zwischen den Kapitalsorten sichtbar (ibid.).

Wie bereits beschrieben zeigt Bourdieu (1983) nicht nur die isolierte Wirkung der Kapitalsorten auf, sondern auch inwieweit diese zusammenhängen und sich gegenseitig bedingen. Schlussendlich können alle Kapitalsorten mit ökonomischem Kapital erworben werden, wobei dafür unterschiedlich viel Transformationsarbeit notwendig ist (ibid., S. 195). Dabei ist besonders interessant, dass bestimmte Dinge mit Geld zwar formal erworben werden können, aber für die Transformation ein langfristig bestehendes soziales Beziehungskapital erforderlich ist, wodurch die Aneignung de facto nicht für alle möglich ist (ibid.). Während die Übertragung von ökonomischem Kapital für alle offensichtlich passiert, erfolgt die Übertragung von sozialem und kulturellem Kapital in Heimlichkeit und unter Risiko (ibid., S. 198). Das Risiko ergibt sich dabei daraus, dass es durch den diffusen Übertragungscharakter in der Familie wenig Bewusstsein für den Prozess selbst gibt und somit auch keine Möglichkeit besteht diesen zu kontrollieren oder zu lenken (ibid.). Dazu führt Bourdieu (1983) die folgende Problematik, besonders auf die soziale Reproduktion des Bildungssystems, an:

„Je mehr die offizielle Übertragung von ökonomischem Kapital verhindert oder gebremst wird, desto stärker bestimmt deshalb die geheime Zirkulation von Kapital in Gestalt der verschiedenen Formen des Kulturkapitals die Reproduktion der gesellschaftlichen Struktur. Das Unterrichtssystem – ein Reproduktionsinstrument mit besonderer Fähigkeit zur Verschleierung der eigenen Funktion – gewinnt dabei an Bedeutung, und der Markt für soziale Titel, die zum Eintritt in begehrte Positionen berechtigt, vereinheitlicht sich.“ (S. 198)

Das Bildungssystem spielt somit eine zentrale Rolle für den Erhalt und die Reproduktion der sozialen Klassen. Daher soll auf die Rolle des Bildungssystems in der sozialen Reproduktion und seinem Verhältnis zu den Kapitalsorten im folgenden Kapitel näher eingegangen werden.

4.1.2 Bildungsungleichheit und die soziale Praxis des Habitus

Pierre Bourdieu & Jean-Claude Passeron (1971) liefern mit ihrem Buch *Die Illusion der Chancengleichheit* eine umfangreiche soziologische Untersuchung des Bildungswesens, illustriert am Beispiel Frankreichs, und entwickeln darin eine Theorie der sozialen Praxis mit dem Konzept des Habitus. Der vorliegende Abschnitt fokussiert daher auf den Zusammenhang zwischen der sozialen Praxis des Habitus und der ungleichen Verteilung der Bildungschancen sowie der sozialen Reproduktion. Die Autoren weisen darauf hin, dass das studentische Milieu

nach wie vor ein bürgerliches ist und die sozialen Klassen an den Hochschulen ungleich verteilt sind (S. 19).

Während es auch subtilere Anzeichen für die Ungleichheit der Bildungschancen im Hochschulsektor gibt, ist diese ungleiche Verteilung nach sozialen Klassen das offensichtlichste Indiz (ibid., S. 20). Außerdem zeigt sich, dass je niedriger die soziale Klasse, umso geringer ist diese auch an den Hochschulen vertreten, da eine Elimination meist schon an einem vorherigen Moment des Bildungswegs geschieht (ibid.). Die fehlende Chancengleichheit im Hochschulbereich zeigt sich laut den Autoren allerdings auch in der Fächerwahl, da eine Abdrängung der unteren und mittleren Klassen auf bestimmte Fakultäten stattfindet und in der Verlängerung der Studiendauer bei Nicht-Akademiker*innen-Kindern, die unter anderem durch eine Unsicherheit im Studium verursacht wird (ibid.). Ein weiterer relevanter Aspekt zeigt sich auch anhand der Wahrnehmung der Wahrscheinlichkeit einzelner Personen ein Hochschulstudium aufzunehmen:

„Die Bildungserwartung sieht für das Kind eines Führungskaders zwangsläufig anders aus als für ein Arbeiterkind; die Chancen des ersteren für den Hochschulbesuch betragen mehr als 50 Prozent, es erlebt in seiner Umgebung und der eigenen Familie das Studium als einen gewöhnlichen, alltäglichen Weg, wogegen das letztere, mit knapp 2 Prozent der Chancen, Studium und Studenten indirekt nur aus anderen Milieus kennt.“ (Bourdieu & Passeron, 1971, S. 22)

Die Autoren erklären somit die Benachteiligung aufgrund der sozialen Klasse zur zentralen Kategorie für die Ungleichheit im Bildungsbereich und erwähnen weitere Kategorien wie Geschlecht, Alter oder Religion nur additiv und mit weniger ausgeprägtem zusätzlichem Einfluss (Bourdieu & Passeron, 1971, S. 25). Soziale Klasse würde alle Gebiete und Stufen des studentischen Lebens beeinflussen. Dies betrifft insbesondere die Existenzbedingungen, da die Wohnsituation und die Höhe der finanziellen Mittel primär von der sozialen Herkunft abhängig sind (ibid., S. 29). Im Vergleich dazu sehen Bourdieu & Passeron (1971) die Benachteiligung aufgrund des Geschlechts als sekundär an, da diese ihre Wirkung nur innerhalb der Benachteiligung aufgrund der sozialen Klasse entfalte (ibid., S. 22). So würde sich beispielsweise die Benachteiligung der Mädchen umso deutlicher zeigen, je niedriger ihre soziale Klasse sei (ibid.). Der Einfluss der sozialen Klasse auf den Bildungsweg ist besonders an den großen Wendepunkten, wie den Übergängen zwischen Bildungseinrichtungen zu beobachten (ibid., 30). Die Entscheidung für oder gegen ein Studium, vor allem in bestimmten Fächern, ist nicht nur

von der individuellen Begabung und Leistung abhängig, sondern von weiteren Faktoren, die von der sozialen Klasse bestimmt sind (ibid.).

„Das Bewußtsein, daß ein Studium (besonders in manchen Fächern) teuer ist und verschiedene Berufe ein Vermögen voraussetzen, die ungleiche Information über Studien- und Bezugsmöglichkeiten, kulturelle Vorbilder, die bestimmte Berufe und Fächer (Latein zum Beispiel) mit einem bestimmten sozialen Milieu verbinden, und endlich die gesellschaftlich bedingte Fähigkeit, sich den im Bildungswesen herrschenden Vorbildern, Regeln und Wertvorstellungen anzupassen, bilden eine Gesamtheit von Faktoren, aufgrund derer man sich ‚am richtigen Platz‘ oder ‚fehl am Platz‘ fühlt und entsprechend beurteilt wird.“ (Bourdieu & Passeron, 1971, S. 30f.)

Die Autoren betonen wiederholt, dass bestimmte Fächer umfangreiche Voraussetzungen haben und es erfordern, dass die Studierenden intellektuelles Handwerkszeug, kulturelle Gewohnheiten und finanzielle Möglichkeiten mitbringen (Bourdieu & Passeron, 1971, S. 31). Daraus folgt, dass die Erfolgchancen stark nach sozialer Herkunft variieren (ibid.). Sie gehen außerdem darauf ein, dass Studierende, die die im Bildungswesen spezifische Fachsprache beherrschen und eine humanistische Vorbildung genossen haben besonders erfolgreich im Studium sind (ibid.). Das sind alles Fähigkeiten, die insbesondere den höheren sozialen Klassen zugeschrieben werden. Da dieser Zusammenhang zwischen den vorausgesetzten Fähigkeiten und der sozialen Klasse aber kaum Anerkennung findet, werden Erfolge tendenziell der Begabung und Persönlichkeit zugeschrieben (ibid., S. 32). Doch diese hängen meist von der frühzeitigen Orientierung ab, die, wie im vorherigen Abschnitt beschrieben, durch das familiäre Milieu und dessen kulturellen Kapitals bestimmt werden (ibid.). Da die kulturellen Gewohnheiten aus dem Herkunftsmilieu von Kindern übernommen werden und durch frühzeitige Orientierung verstärkt und multipliziert werden, kommt es zu einer Kettenreaktion an weiteren Determinanten, die nicht unwesentlich den Bildungserfolg beeinflussen (ibid.). Während es sich bei diesem Prozess um lebenslange Entwicklungen handelt, sind für Studierende nur das Endergebnis dieser Einflüsse greifbar und die ursprünglichen Nachteile, die Studierende aus niedrigen sozialen Schichten betreffen, haben sich in einen Bildungsrückstand verwandelt (ibid.).

Diese Fähigkeiten, die Studierende aus privilegierten Haushalten ihrer Herkunft verdanken und die ihnen im Studium nützlich sind, nennen Bourdieu & Passeron (1971) den Habitus (S. 35). Er ist der Ausdruck einer sozialen Praxis und umfasst Gewohnheiten, Fähigkeiten, Einstellungen, Kenntnisse, Verhaltensweisen, Interessen und ‚guten‘ Geschmack (ibid.). Aber auch Wissen im kulturellen Bereich (kulturelles Kapital) über Theater, Musik, Malerei oder

Film zählen dazu (ibid.). Es besteht ein klarer Zusammenhang zwischen dem Habitus und der sozialen Herkunft, denn je höher die soziale Klasse einer Person umso umfangreicher ist dieses Wissen (ibid.). Auch wenn Studierende aus niedrigeren sozialen Schichten das gleiche kulturelle Wissen in einem Bereich, wie beispielsweise das in der Schule vermittelte Wissen über Theater, erlangen können, bleiben subtile Unterschiede im Umgang mit diesem Wissen bestehen (ibid., S. 37). Diese Unterschiede ergeben sich in erster Linie durch die Art der Aneignung, da es bei der einen Gruppe ein schulisch erlerntes Wissen ist, während die andere Gruppe es als gelebte Kultur im Familienmilieu, und dadurch als etwas vertrautes, erfährt (ibid.). Während somit Kinder aus den oberen sozialen Schichten kulturelles Wissen ohne Vorsatz oder Mühe erwerben, beschränkt sich der Zugang zu Kultur für die unteren sozialen Klassen auf das schulmäßige Lernen (ibid., S. 38). Durch die Konzeptualisierung des Habitus Begriffs ist es daher möglich, dass „sämtliche Handlungen, Wertvorstellungen und Einstellungen von Menschen auf ein Prinzip zurückgeführt werden (Merkel, 2015, S. 88).

Als weitere Zeichen der Elitenzugehörigkeit bei Studierenden der oberen sozialen Klasse sehen die Autoren unter anderem eine ironische Nonchalance, gekünstelte Eleganz oder Sicherheit des Auftretens und eine tatsächliche oder vorgebliche Ungezwungenheit (Bourdieu & Passeron, 1971, S. 38). Es handelt sich dabei um subtile Kennzeichen, die kaum von anderen erworben werden können, wenn sie nicht von Kindesalter an vermittelt werden, und somit letztlich ausschließend wirken (ibid.). Gleichzeitig lässt sich eine direkte Verbindung zum ökonomischen Kapital herstellen, da Studierende aus höheren sozialen Schichten nicht dem ökonomischen Druck unterliegen, wie Studierende aus niedrigen sozialen Schichten und somit Zeit und Muße haben, die kulturelle Gepflogenheiten zu ermöglichen (ibid.). Da all diese Unterschiede allerdings nicht immer statistisch greifbar sind und Studierende zumindest formal gleichgestellt sind, werden die genannten Unterschiede, die den Verbleib und Erfolg im Studium maßgeblich beeinflussen, oft nicht berücksichtigt (ibid., S. 39). Dadurch ergibt sich die Situation, dass Studierende aus den höheren sozialen Klassen klare Privilegien haben, die das Studium vereinfachen, aber diese nicht als solche gesehen werden und ihr Erfolg im Bildungssystem ihren individuellen Leistungen und Begabungen zugeschrieben werden (ibid.)

Bourdieu & Passeron (1971) fassen diese Situation wie folgt zusammen:

„Als Erziehung ad usum delphini vermittelt die humanistische Schulbildung ein Wissen zweiten Grades, das auf einem ganzen Schatz von Erfahrungen ersten Grades aufbaut, auf Lektüre, die durch die väterliche Bibliothek angeregt und ermöglicht wird, auf Theaterbesuch, bei dem einem die Wahl abgenommen ist, auf Reisen in Form kultureller Wallfahrten, auf Gesprächen voll von Andeutungen, die nur bereits Gebildete verstehen.“ (S. 39)

Durch den Verbleib im Bildungssystem bis an die Hochschule wird ein Bildungsaufstieg und somit ein Klassenaufstieg verbunden (ibid., S. 40). Das dabei erworbene Wissen steht zwar konträr zur eigenen Herkunft, aber ist mit hohem Prestige verbunden, weswegen eine Akkulturation nicht als Verzicht wahrgenommen wird (ibid.).

Die bisher besprochenen sozialen Privilegien und Handikaps, je nachdem aus wessen Blickwinkel diese betrachtet werden, wirken kumulativ, weswegen ihr Einfluss auf die Bildungslaufbahn so hoch ist (Bourdieu & Passeron, 1971, S. 42). Die Autoren sehen außerdem einen klaren Zusammenhang zwischen geographischen und sozialen Faktoren, da in Großstädten das Bildungs- und Kulturangebot höher ist, weil die soziale Elite dort tendenziell angesiedelt ist (ibid.). Auch wenn es einen klaren Zusammenhang zwischen Bildungschancen und dem ökonomischen Kapital einer Familie gibt, wäre es allerdings zu kurz gegriffen die Bildungsungleichheit einzig auf wirtschaftliche Ungleichheit zurückzuführen (ibid., S. 45). Die bereits implementierten wirtschaftlichen Ausgleichsleistungen, wie Stipendien oder Studienbeihilfen, fördern zwar die formale Gleichstellung, aber beeinflussen das Gesamtsystem nur minimal (ibid.). Die verbleibenden Faktoren, wie der Habitus, werden dadurch nur weiter verschleiert und das Bildungssystem deutet soziale Privilegien umso mehr in Begabung oder individuellen Verdienst um (ibid.). Diese Begabungsideologie, die zur Maskierung und schlussendlich Legitimation von Ungleichheiten verwendet wird, basiert somit eindeutig auf Klassismus (ibid., S. 85). Erst durch die Enthüllung des kulturellen Privilegs können die Ungleichheiten sichtbar gemacht werden (ibid., S. 86).

Wie bereits erwähnt können die Theorien von Bourdieu unterschiedlich interpretiert werden. Im Vergleich zu defizitorientierten Interpretationen weist Yosso (2005) darauf hin, dass das Ziel seiner Arbeit eine strukturelle Kritik an den sozialen und kulturellen Reproduktionsmechanismen war (S. 76). Bañuelos (2021) ergänzt, dass der Fokus seiner Kritik auf dem Schul-

system lag (S. 6). Bourdieu hätte die Verantwortung für die Unterdrückung in den Unterdrückungsmechanismen selbst, und nicht bei den Menschen, die darunter leiden, gesehen (ibid.). Die vorliegende Arbeit folgt daher diesem Verständnis anstelle einer defizitorientierten Interpretation. Zur Erweiterung der Perspektive wird im folgenden Kapitel ein ressourcenorientierter Ansatz vorgestellt.

4.2 *Community Cultural Wealth* Theorie

Mit der *Community Cultural Wealth* (CCW) Theorie konzeptualisiert Yosso (2005) auf Basis der *Critical Race Theory* (CRT) eine ressourcenorientierte Theorie, die als Reaktion auf die defizitorientierte Interpretation des kulturellen Kapitals nach Bourdieu verstanden werden kann. Die Autorin debattiert dafür zu Beginn welche Unterschiede in der Wertigkeit von Wissen existieren und wessen Wissen in der Gesellschaft Wert beigemessen wird (Yosso, 2005, S. 69). Die Basis ihrer Überlegungen bildet Bourdieus kulturelles Kapital, wobei sie darauf hinweist, dass durch die traditionelle Interpretation die unteren sozialen Schichten als defizitär dargestellt werden und diese Defizite der Grund für die eingeschränkte soziale Mobilität wären (ibid., S. 70). Sie kritisiert dabei, dass der Fokus dieser Interpretation auf den Kapitaldefiziten einer Gruppe liegt, statt auf den gesellschaftlichen Zuständen, die diese reproduzieren (ibid.). Mit der CCW Theorie hinterfragt sie diese traditionelle Interpretation und stellt einen Ansatz vor, der sich auf das Kapital fokussiert, welches marginalisierte Gruppen mitbringen (ibid.) Dieses Kapital sieht sie als Ressource an, auch wenn es von der Mehrheitsgesellschaft nicht als solches anerkannt wird (ibid.). Yosso (2005) entwickelte diese Theorie in Hinblick auf *Students of Color* in den USA, doch wird sie heute auch in Bezug auf First Generation Students oder Studierende aus niedrigen sozialen Schichten, die unterschiedliche ethnische Hintergründe haben, angewandt (Bañuelos, 2021, S. 3). Die CCW Theorie gilt auch als Kritik an der aktuellen Bildungspolitik, die auf Basis der defizitären Ansätze inhärent rassistisch sei und mit ihren Lösungsansätzen systematische Faktoren für Bildungsungleichheit ignorieren würde (Yosso, 2005, S. 75). Sie bildet einen Gegenpol zu der Auffassung, dass *Students of Color* selbst schuld an ihrer schlechten akademischen Laufbahn wären.

Yosso (2005) baut ihre Theorie auf Bourdieus kulturellem Kapital auf und weist darauf hin, dass die traditionelle und defizitorientierte Interpretation seiner Theorie bestimmte Aspekte,

wie seine strukturelle Kritik an den sozialen und kulturellen Reproduktionsmechanismen, ausblendet (S. 76). Sie kritisiert die traditionelle Interpretation dahingehend, dass diese die weiße Mittelklasse als Standard annehmen würde und alles davon abweichende Wissen oder Kapital als Defizit deklariere (ibid.). Mit der CCW Theorie möchte sie das vorherrschende Verständnis von als wertvoll geltendem Wissen, welches von den privilegierten Gruppen der Gesellschaft bestimmt wird, herausfordern (ibid.). Doch es existiert auch Kritik an Yossos (2005) Verwendung des Kapitalbegriffs in der CCW Theorie, da sie nicht der etablierten Definition von Kapital entspricht (Bañuelos, 2021, S. 3). Die Begriffsverwendung in der CCW Theorie stützt sich auf ein Verständnis von Kapital als Gebrauchswert von Assets, die *Students of Color* besitzen, während Kapital im herkömmlichen Sinne als Tauschwert definiert ist und zusätzlich an Wert gewinnt, wenn es von wenigen besessen wird (ibid., S. 6). Die Verwendung des Kapitalbegriffs durch Yosso (2005) zielt somit primär darauf ab eine Verbindung zu Bourdieus Verständnis des kulturellen Kapitals herzustellen (ibid.). Mit ihrer Theorie fordert Yosso (2005) die defizitorientierte Perspektive heraus und ermöglicht einen neuen Blickwinkel auf Bildungsungleichheit. Dafür entwickelt sie sechs Kapitalarten, die von *Students of Color* als Ressource in ihrem Bildungsweg eingesetzt werden können (Yosso, 2005, S. 77). Diese sechs Kapitalarten werden in der folgenden Tabelle überblicksartig dargestellt:

Kapitalart ¹³	Beschreibung
<i>Aspirational</i>	Die Fähigkeit, an Hoffnungen und Träumen (insbesondere bezüglich eines sozialen Aufstiegs) festhalten zu können, trotz realen oder subjektiv empfundenen Barrieren.
<i>Familial</i>	Wissen, Intuition und Werte sowie Strategien der Fürsorge und der Bewältigung, die im Verwandtschaftsnetzwerk weitergegeben wurden.
<i>Linguistic</i>	Die Fähigkeiten, wie beispielsweise intellektuelle oder soziale Fertigkeiten, die durch die Kommunikationserfahrungen in mehreren Sprachen entstanden sind.
<i>Social</i>	Das soziale Netzwerk, auf das aus Gründen der emotionalen Unterstützung, zur Wissensweitergabe oder in Situationen der finanziellen oder anderweitigen Bedürftigkeit zurückgegriffen werden kann.
<i>Navigational</i>	Die Fähigkeit sich an Orten oder in Institutionen zu bewegen, die für die Mehrheitsgesellschaft erschaffen wurden und somit für Minderheitsgruppen ausschließend sind.
<i>Resistant</i>	Wissen und Fähigkeiten, welche durch den stetigen Widerstand und Kampf gegen Unterdrückung und Ungleichheit entstanden sind.

Tabelle 1: Kapitalarten der Community Cultural Wealth Theorie (Yosso, 2005)

¹³ Die Bezeichnung der Kapitalarten werden hier im englischen Original nach Yosso (2005) übernommen, da eine exakte Übersetzung oft nicht möglich ist und dadurch die Bedeutung verloren gehen könnte.

Der Fokus der Kapitalarten nach Yosso (2005) liegt auf den Ressourcen, die eine marginalisierte Gruppe wegen oder trotz ihrer Marginalisierung entwickelt hat (Bañuelos, 2021, S. 2). Die CCW Theorie verfolgt somit klar das Ziel der Abkehr von einer defizitorientierten Betrachtungsweise marginalisierter Gruppen im Bildungsbereich hin zu einem ressourcenorientierten Ansatz, der es Schüler*innen und Studierenden ermöglichen soll sich bestärkt zu fühlen (Yosso, 2005, S. 82). Die eigene soziale Positionierung soll dabei nicht mehr als Nachteil gesehen, sondern als Vorteil genutzt werden (ibid.). In den letzten Jahren wurde die Theorie von vielen Forscher*innen angenommen und erweitert, um die Stärken und Ressourcen von bestimmten Gruppen von Studierenden zu erfassen (Allen-McCombs, 2022; Bañuelos, 2021). Allen-McCombs (2022) weist darauf hin, dass die von Yosso (2005) entwickelte Theorie insbesondere für die Einordnung der Erfahrungen von FGS, die einer Minderheit angehören, nützlich sein kann.

4.3 Intersektionalität als Forschungsperspektive

Der Begriff der Intersektionalität wurde 1989 von Kimberly Crenshaw im akademischen Kontext eingeführt (Hill Collins & Bilge, 2016, S. 64). Das Konzept dahinter existiert allerdings schon länger und geht auf soziale Bewegungen in den 1960er Jahren zurück (ibid.). Laut Kathrin Ganz & Jette Hausotter (2020) zeichnet sich Intersektionalität, im Vergleich zu anderen Begriffen wie Diversität, durch die kritische Perspektive auf soziale Ungleichheit aus. Außerdem sehen sie Bezüge zu sozialer Gerechtigkeit in dem Ansatz (ibid.) Mittlerweile hat sich eine Bandbreite an Auffassungen etabliert, was unter Intersektionalität zu verstehen ist, die unter anderem darüber diskutieren, ob es sich dabei um eine Theorie, eine Methodologie, ein Analysewerkzeug oder eine gelebte Praxis handelt (Cho et al., 2013; Hormel, 2012; Klopeer, 2014; Lutz, 2015; McCall, 2005; Winker & Degele, 2015). Doch während das Verständnis für die genaue Definition divergiert, stimmen alle Ansätze dahingehend überein, dass die Welt zu komplex ist, um sie nur durch eine Linse zu betrachten (Hill Collins & Bilge, 2016, S. 2). Es ist zu wenig nur die Aspekte von *Race*, Klasse oder Gender in Erwägung zu ziehen, um die Realität zu verstehen oder zu analysieren (ibid.). Die vorliegende Masterarbeit folgt in ihrem Verständnis von Intersektionalität Helma Lutz (2015), die Intersektionalität als Methode verwendet, um überlappende und sich gegenseitig verstärkende Ungleichheitskategorien zu untersuchen. Gleichzeitig wird Intersektionalität als Schnittstelle zwischen Theorie und Methodologie gesehen und erweitert als Forschungsperspektive den theoretischen Rahmen. Die Analyse erfolgt

dafür auf den folgenden Ebenen, die sich in weiterer Folge in der Erhebungs- und Auswertungsmethode (siehe Kapitel 5) widerspiegeln: die Ebene der Diskriminierung (Erfahrungen), die Ebene der Akteure (intersubjektive Praxis), und die institutionelle Ebene (Lutz, 2015, S. 40). Außerdem soll Mary Matsudas (1991) „*other question*“ helfen, die Analyse zu leiten:

„The way I try to understand the interconnection of all forms of subordination is through a method I call ‘the other question’. When I see something that looks racist, I ask ‘Where is the patriarchy in this?’ When I see something sexist, I ask ‘Where is the heterosexism in this?’ When I see something homophobic, I ask ‘Where is the class interests in this?’” (S. 1189)

Lutz (2015) führt dazu ergänzend aus, dass man mit dieser Frage sowohl den eingeschränkten Fokus auf nur eine Identitätskategorie als auch das bloße additive Aufzählen von Merkmalen vermeiden kann (S. 40). Außerdem verfolgt Lutz (2015) mit ihrem Verständnis der Intersektionalität einen ressourcenorientierten Ansatz, ähnlich der CCW Theorie, da sie nicht die Defizite, sondern die Ressourcen in den Vordergrund stellt (S. 41). Dafür führt sie den Begriff *doing intersectionality* ein, mit dem sie zum Ausdruck bringt, wie Personen ihre multiplen Identitätsmerkmale als Ressource einsetzen und dadurch Kontrolle über ihre Leben ausüben (ibid.). Sie zeigt auf, dass Personen nicht in jeder Situation vulnerabel sind, sondern durch ihre marginalisierte Positionierung Strategien des Widerstands entwickelt haben (ibid.). Außerdem bezieht sie sich mit ihrem Verständnis unter anderem auch auf Nancy Fraser (2006), die feststellte: „Rather, individuals are nodes of convergence for multiple, cross-cutting axes of subordination. Frequently disadvantaged along some axes and simultaneously advantaged along others, they wage for recognition in modern regimes.” (S. 57). Lutz (2015) verfolgt somit das Ziel aufzuzeigen, dass Personen nicht in allen Lebensbereichen von der Unterdrückung dominiert werden und es auch Umstände gibt, in denen sie auf Privilegien oder Ressourcen aufgrund ihrer Identitätsmerkmale zurückgreifen können (S. 42). Sie argumentiert, dass die Analyse von Identitätskategorien, vornehmlich *Race*, Klasse und Gender, sich nicht länger auf Unterdrückung und Diskriminierung beschränken darf, sondern auch mögliche Ressourcen oder Privilegien berücksichtigen muss (ibid, S. 43).

5. Design und Methodik der Forschung

Dieses Kapitel zeigt das Forschungsdesign und die Methodik, die zur Beantwortung der Forschungsfrage herangezogen wurden. Aus Basis empirischer Sozialforschung wurden Daten mit Hilfe von qualitativen Interviews erhoben und in einem weiteren Schritt mit Hilfe der thematischen Analyse ausgewertet. Die Wahl qualitativer Methoden rechtfertigt sich dadurch, dass die vorliegende Masterarbeit nicht das Ziel verfolgt standardisierte Daten zu erheben und generalisierende Aussagen über die Grundgesamtheit der FGS zu treffen, sondern den Anspruch hat, explorativ ein bisher wenig erforschtes Gebiet zu beleuchten. Außerdem verfolgt die Forschungsarbeit das Ziel subjektive und persönliche Erfahrungen zu erfassen, wofür die Erhebung in Form von qualitativen Interviews die geeignetste ist. Das Kapitel gliedert sich einerseits in Erhebungsmethoden (5.1), bei denen je nach Zielgruppe und Forschungsinteresse eine andere Art des qualitativen Interviews gewählt wurde. Das Kapitel 5.2 geht andererseits auf die Auswertungsmethode ein, die für alle Interviews dieselbe ist.

5.1 Erhebungsmethoden

Die Datenerhebung gliederte sich in zwei Abschnitte, die den Schwerpunkten der Forschung entsprechen. In einem ersten Schritt wurden problemzentrierte Interviews nach Witzel und Reiter (2012) mit acht FGS geführt, um die Thematik auf der persönlichen subjektiven Ebene der Betroffenen zu erfassen. In einem zweiten Schritt wurden diese Interviews mit zwei Expert*innen-Interviews ergänzt, um zusätzlich einen Einblick in das Problemfeld auf struktureller Ebene zu erlangen. In den folgenden zwei Abschnitten wird die Datenerhebung im Detail geschildert.

5.1.1 Problemzentrierte Interviews

Das problemzentrierte Interview nach Andreas Witzel und Herwig Reiter (2012) ist eine qualitative und diskursiv-dialogische Methode der Datenerhebung mit dem Ziel Wissen über relevante Problematik zu rekonstruieren (Witzel & Reiter, 2012, S. 4). Gemäß den Autoren ist die Methode für folgende Erkenntnisinteressen geeignet:

„To investigate actions and experiences, their justification and evaluation, as well as individual opinions. It is directed towards topics, objects and their interrelations, which are little explored. Its underlying image of humanity considers people as self-reflective and capable of acting and communicating.“ (Witzel & Reiter, 2012, S. 8)

Entgegen möglichen Folgerungen aus dem Namen der Methode behandelt diese Interviewart nicht notwendigerweise ein problematisches Thema, sondern eine Problemstellung, die sich aus der Forschungsfrage ergibt (ibid., S. 4). Diese basiert auf einem gesellschaftlichen Problem, das für die Individuen der Gesellschaft relevant ist (ibid., S.5).

Im Rahmen der vorliegenden Masterarbeit wurde das hochgradig reproduktive Bildungssystem in Österreich und die daraus folgende ungleiche Verteilung der gesellschaftlichen Gruppen innerhalb dieses Systems und speziell an den Hochschulen als gesellschaftlich relevantes Problem identifiziert. Das problemzentrierte Interview als Erhebungsmethode wurde für die vorliegende Forschungsarbeit gewählt, weil das Erkenntnisinteresse in dem Verständnis der Perspektive der Studierenden und ihrer Wahrnehmung der Problemstellung selbst liegt. Diese Methode ermöglicht es „die tatsächlichen Probleme der Individuen im Rahmen eines gesellschaftlichen Problemfeldes systematisch zu eruieren“ (Witzel, 1982, S. 67). Außerdem handelt es sich um einen offenen und explorativen Zugang während gleichzeitig sichergestellt wird, dass alle Vorgänge systematisch erfolgen und somit den Gütekriterien qualitativer Sozialforschung entsprechen (Witzel & Reiter, 2012). Die Interviews setzten sich aus dem Interviewleitfaden, dem Kurzfragebogen, der Aufzeichnung und dem Postskriptum zusammen (Witzel, 1982, S. 89 ff.). Der Leitfaden fungierte vor allem als Gedächtnisstütze und enthielt neben der erzählgenerierenden Einstiegsfrage einen Überblick über die thematischen Felder. Die Interviews folgten allerdings nicht der Reihenfolge auf dem Leitfaden, sondern wurden vor allem von der Erzählsequenz der Interviewpartner*innen bestimmt. Auf die Einstiegsfrage folgte eine mehr oder weniger ausführliche Erzählsequenz, in der viele der genannten thematischen Felder bereits angesprochen wurden, und die von verschiedenen Nachfragen begleitet war. Im Anschluss an die Erzählung folgte ein Kurzfragebogen, mit dem einerseits bestimmte demographische Informationen abgefragt wurden und andererseits biographisch geladene konkrete offene Fragen gestellt werden konnten, die für die vergleichende Auswertung wichtig sind. Die Aufzeichnung der Interviews erfolgte erst nachdem die Interviewpartner*innen ihr schriftliches Einverständnis dazu gegeben hatten. In einem letzten Schritt wurde nach jedem Interview ein Postskriptum angefertigt, um etwaige Eindrücke zu verschriftlichen, die auf der Aufzeichnung nicht sichtbar sind.

Die Erhebungsphase der insgesamt acht problemzentrierten Interviews mit FGS erfolgte im November 2021. Die Auswertungsphase begann parallel und war im Januar 2022 abgeschlossen. Die Auswahl der Stichprobe erfolgte nach vorab festgelegten Kriterien, und entspricht somit dem gezielten Sampling. Alle befragten Personen mussten folgende Kriterien erfüllen:

- Die befragte Person muss der Definition eines*r First Generation Studierenden entsprechen, und somit als erste*r in seiner*ihrer Kernfamilie ein Hochschulstudium in Österreich aufgenommen haben.
- Die befragte Person muss den Hochschulzugang in Österreich erworben haben, und somit der Definition eines*r Bildungsinländer*in (laut Studierenden Sozialerhebung des IHS) entsprechen.
- Die befragte Person muss zum Zeitpunkt der Interviews eine aktive Inskription an einer öffentlichen Universität in Wien vorweisen können. Zum Zeitpunkt der Untersuchung gibt es in Wien die folgenden neun öffentlichen Universitäten: Universität Wien, Medizinische Universität Wien (Med. Uni), Wirtschaftsuniversität Wien (WU), Technische Universität Wien (TU), Universität für Bodenkultur Wien (Boku), Veterinärmedizinische Universität Wien (Vet.Med. Uni), Universität für Musik und darstellende Kunst Wien, Universität für angewandte Kunst Wien, Akademie der bildenden Künste (Stadt Wien).

Zusätzlich zu den genannten Muss-Kriterien, wurde bei der Auswahl auf die folgenden Kriterien Wert gelegt, um eine intersektionale Auswertung im Sinne der Forschungsfrage zu ermöglichen:

- **Gender (G):** Die Auswahl der Interviewpartner*innen richtete sich danach, eine gewisse Diversität hinsichtlich des Geschlechts, mit dem sich eine Person identifiziert, zu gewährleisten. Es konnten sechs Personen, die sich als weiblich (w) identifizieren, befragt werden, und zwei Personen, die sich als männlich identifizieren. Eine ausgewogenere Verteilung zwischen den Geschlechtern bzw. die Befragung einer Person, die sich außerhalb des Gender-Binary definiert, war aufgrund zeitlicher Einschränkungen im Rahmen der Erhebung leider nicht möglich. Bei der Auswertung wurde diese Limitierung berücksichtigt.

- **Migrationshintergrund (MHG):** Die Definition des Migrationshintergrundes bei der Fallauswahl entspricht der Definition in Kapitel 2. Drei der acht befragten Personen haben Migrationshintergrund, wobei die Herkunftsländer bei allen drei Interviewpartner*innen Länder in (Süd-)Osteuropa sind.
- **Wohnort (vor dem Studium) im ländlichen Raum (LR):** Auch hier entspricht die Definition der, die bereits in Kapitel 2 erläutert wurde. Fünf der acht befragten Personen sind in einem ländlichen Gebiet Österreichs aufgewachsen und mussten für das Studium nach Wien umziehen. Bei einer weiteren Person, die bereits in einer Stadt aufgewachsen ist, war aufgrund der Entfernung zu Wien trotzdem ein Umzug notwendig, da das gewünschte Studium in der Nähe des Wohnorts nicht angeboten wurde.

Die genaue Merkmalskombination der Kriterien ist in folgender Tabelle ersichtlich:

Interview (I) Nummer	FGS	G (w)	MHG	LR	Aktuelle Universität	Hochschulzugang
I1	✓	✓	✓		Universität Wien (BA Lehramt)	BHS Matura
I2	✓			✓	Universität Wien (BA Geschichte)	Berufsreifeprüfung
I3	✓	✓		✓	Universität Wien (BA Niederlandistik, BA Lehramt)	AHS Matura
I4	✓	✓		✓	Universität Wien (MA Internationale Entwicklung)	BHS Matura
I5	✓	✓			Universität Wien (MA Internationale Entwicklung)	BHS Matura
I6	✓	✓		✓	Universität für Musik und darstellende Kunst Wien (BA Musik & Bewegungs-pädagogik)	BHS Matura
I7	✓		✓	✓	Universität Wien (MA Translation & MA Internationale Entwicklung)	AHS Matura
I8	✓	✓	✓		TU & Universität Wien (Technologie & Chemie der Materialien)	AHS Matura

Tabelle 2: Merkmalskombinationen der Interviewpartner*innen: FGS (First Generation Student), G (w) (weibliches Geschlecht), MHG (Migrationshintergrund), LR (Ländlicher Raum als Herkunftsort)

Die Rekrutierung der Interviewpartner*innen erfolgte über persönlichen Kontakt und über Facebook Gruppen. In den Facebook Gruppen wurde explizit nach FGS gesucht, während die weiteren Merkmale unerwähnt blieben und bei der Kontaktaufnahme erfragt wurden. Im

Laufe der Erhebungsphase wurde der Leitfaden (siehe Anhang) kontinuierlich angepasst, wobei in erster Linie die Unterpunkte um relevante Themenfelder ergänzt wurden. Der Kurzfragebogen und die erzählgenerierende Einstiegsfrage blieb bei allen acht Interviews unverändert, da sie bereits im Rahmen von drei Probeinterviews optimiert wurden. Nach Abschluss der Erhebung wurden alle Interviews, den Transkriptionsregeln von Udo Kuckartz (2010) folgend, wortwörtlich verschriftlicht. Eine interviewte Person sprach stark im Dialekt, wobei dieses Interview den Regeln folgend ins Hochdeutsche übertragen wurde. Ebenso wurden bei allen Transkripten die Sprache und Interpunktion leicht geglättet und an das Schriftdeutsch angepasst. In den Transkripten der problemzentrierten Interviews wurden alle Angaben, die Rückschlüsse auf die Person zulassen würden, anonymisiert. Die Dauer der Interviews betrug zwischen 50 und 70 Minuten. Nach allen Interviews wurden Postskripte angefertigt, die bei der Auswertung miteinbezogen wurden.

5.1.2 Expert*innen-Interviews

In einem zweiten ergänzenden Schritt wurden zwei leitfadengestützte Expert*innen-Interviews geführt. Das Expert*innen-Interview definiert sich dabei über die Auswahl und den Status der befragten Personen, wobei nicht abschließend geklärt ist, was unter einem*r Expert*in zu verstehen ist (Bogner et al., 2014; Helfferich, 2019). Expert*innen werden hierbei als Ratgeber*innen und Wissensvermittler*innen angesehen, die eine besondere Art von Fakten- und Erfahrungswissen besitzen (Helfferich, 2019, S. 39). Nach Aglaja Przyborski & Monika Wohlrab-Sahr (2014) gelten als Expert*innen Personen die „über ein spezifisches Rollenwissen verfügen, solches zugeschrieben bekommen und diese besondere Kompetenz für sich selbst in Anspruch nehmen“ (S.119). Bezogen auf das zugrunde liegende Forschungsinteresse wurde in dieser Masterarbeit Wissenschaftler*innen im Bereich Hochschulforschung als Expert*innen definiert, da sie durch ihre berufliche Tätigkeit über umfangreiches und strukturelles Wissen bzgl. Bildungsungleichheit im Hochschulbereich verfügen. Einerseits wurde Mag. Martin Unger vom IHS interviewt, der aufgrund seiner Tätigkeit als Leiter der Abteilung für Hochschulforschung über umfangreiches Wissen über die Studierenden und ihre soziale Lage verfügt. Als zweite Expertin wurde Franziska Lessky, PhD von der Donau Universität Krems gewählt, da sie erst kürzlich ihre Promotion zum Thema First-in-Family Studierende abgeschlossen hat und somit über Wissen über die studienbezogenen Erfahrungen dieser Studierendengruppe verfügt. Auch bei den Expert*innen wurde auf ein ausgewogenes Verhältnis

bezüglich Gender Wert gelegt. Gleichzeitig zeichnen sich die gewählten Personen durch ihr Wissen als hochkompetente Expert*innen im Bereich der Hochschulforschung aus, besonders in Bezug auf ihr Wissen hinsichtlich der sozialen Lage der Studierenden in Österreich. Die beiden Expert*innen-Interviews wurden im Anschluss an die problemzentrierten Interviews im November 2021 durchgeführt und nach denselben Transkriptionsregeln nach Kuckartz (2010) verschriftlicht. Die Interviews dauerten zwischen 60 und 90 Minuten und wurden beide aufgrund der pandemischen Lage online durchgeführt. Die thematischen Inhalte der Interviews bezogen sich vor allem auf die strukturelle Ebene der sozialen Reproduktion im Bildungssystem und Veränderungen im Hochschulsystem sowie mögliche Handlungsempfehlungen.

5.2 Auswertungsmethode

Die Auswertung der Daten erfolgte unter Verwendung der thematischen Analyse nach Virginia Braun & Victoria Clarke (2006). Die thematische Analyse ist "a method for identifying, analysing and reporting patterns (themes) within data. It minimally organizes and describes your data set in (rich) detail. However, frequently it goes further than this, and interprets various aspects of the research topic." (Braun & Clarke, 2006, S. 79). Laut Anna Deutschmann (2014) ist ein Thema „etwas, das in Bezug auf die forschungsleitende Fragestellung wichtige Inhalte liefert bzw. bestimmte Bedeutungsmuster innerhalb der Daten präsentiert.“ (S. 98). Diese Methode wurde aus den folgenden Gründen gewählt: Sie ermöglicht ein offenes Kodieren, ähnlich dem der Grounded Theory, wodurch die explorative Absicht der Forschungsarbeit unterstützt wird (Braun & Clarke, 2006, S. 97). Zusätzlich zeichnet sie sich durch ein hohes Ausmaß an Flexibilität aus und funktioniert auch bei großen Datenmengen gut (ibid.). Sie ermöglicht eine ausführliche Beschreibung des Datensets, was angesichts der dichten und umfangreichen Transkripte notwendig ist (ibid.). Außerdem erlaubt es die Methode, Gemeinsamkeiten und Unterschiede innerhalb eines Datensets einfach darzustellen und verschließt sich auch nicht vor unvorhersehbaren oder unerwarteten Ergebnissen (ibid.).

Durch das hohe Ausmaß an Flexibilität, welches die Auswertungsmethode gewährt, ist es allerdings entscheidend, dass zu Beginn festgelegt wird, welche Art der thematischen Analyse durchgeführt werden soll. In der vorliegenden Masterarbeit wird eine ausführliche Beschreibung des Datensatzes angestrebt, um einen Überblick über die wichtigsten vorherrschenden Themen zu geben. Diese Entscheidung wurde in dem Wissen getroffen, dass dadurch etwas an

Tiefe und Detail der Analyse verloren geht. Diese Limitierung ist notwendig, da es sich um ein bisher wenig erforschtes Thema handelt und die Arbeit daher einen explorativen Charakter verfolgt, dem mit einer überblicksmäßigen Analyse Folge getragen wird. Die Themenbildung findet in erster Linie induktiv statt, wobei besonders bei der Auswertung der Expert*innen-Interviews auch einzelne deduktive Codes verwendet wurden. Die Analyse findet auf semantisch expliziter Ebene statt.

Die Analyse wurde, nach Braun & Clarke (2006) in die folgenden Phasen eingeteilt:

- **Das Vertraut machen mit den Daten (Phase 1):** Dieser erste Schritt erfolgte bereits während der Transkription und beim Lesen der Transkripte. Daraus wurden erste Notizen mit für diese Arbeit relevanten Aspekten erstellt.
- **Erstellen von vorläufigen Codes (Phase 2):** Im zweiten Schritt wurden die Transkripte in MAXQDA kodiert. Hierbei wurde, wie bereits beschrieben, eine Analyse auf expliziter Ebene durchgeführt und darauffolgend induktiv Codes erstellt.
- **Die Suche nach Themen (Phase 3) & das Überprüfen der Themen (Phase 4):** Die dritte und vierte Stufe wurden nicht strikt voneinander getrennt und fanden übergreifend statt. Die verschiedenen Codes wurden zu Themen zusammengefasst, welche in zyklischer Form überprüft und verfeinert wurden.
- **Das Definieren und Benennen der Themen (Phase 5) & das Schreiben der Analyse und der Interpretation (Phase 6):** In diesen Phasen wurden die zuvor gefundenen Themen definiert, benannt, miteinander in Verbindung gesetzt, analysiert, mit der Theorie verknüpft und interpretiert. Diese Schritte sind im folgenden Kapitel der Forschungsergebnisse detailliert dargestellt.

Die gesamte Analyse erfolgte zirkulär, da ein ständiger Abgleich zwischen den herausgearbeiteten Themen und dem Datenmaterial bestand (Deutschmann, 2014, S. 101). Ebenso wie die Erhebung wurde auch der Prozess der Auswertung nach Interviewarten getrennt. In einem ersten Schritt wurden die problemzentrierten Interviews thematisch ausgewertet. Diese Ergebnisse wurden bereits in die Erstellung des Leitfadens der Expert*innen-Interviews (siehe Anhang) miteinbezogen. Nach Erhebung der Expert*innen-Interviews wurden auch diese nach derselben Methode der thematischen Analyse ausgewertet. Zur Kodierung der Daten wurde für alle zehn Interviews das Programm MAXQDA verwendet.

6. Forschungsergebnisse

In diesem Kapitel werden die Forschungsergebnisse aus den Interviews präsentiert. Dafür werden in Abschnitt 6.1 in einem ersten Schritt die aus den Expert*innen-Interviews erarbeiteten Themen dargelegt. Im zweiten Abschnitt 6.2 werden die Ergebnisse aus den problemzentrierten Interviews mit den FGS vorgestellt. Dafür werden zunächst die Resultate aus dem Kurzfragebogen zusammengefasst, gefolgt von einem Überblick über den Hintergrund der einzelnen Interviewpartner*innen. Der Abschnitt 6.2.2 gibt darauffolgend einen ausführlichen Überblick über die Erfahrungen der befragten FGS. Das Kapitel schließt mit dem Abschnitt 6.2.3, in dem die Relevanz der Wahrnehmung der eigenen Positionierung in Hinblick auf die Erfahrungen verhandelt wird.

6.1 Ergebnisse auf struktureller Ebene

Die Forschungsergebnisse in diesem Abschnitt basieren auf den beiden Expert*innen Interviews. In einem ersten Schritt werden die länderspezifischen strukturellen Rahmenbedingungen aufgezeigt, die FGS in Österreich vorfinden. In einem zweiten Schritt werden die erarbeiteten Themen präsentiert. Im Rahmen der thematischen Analyse nach Braun & Clarke (2006) wurden zwei zentrale Themen bezüglich der Situation von FGS an österreichischen öffentlichen Universitäten auf struktureller Ebene erarbeitet. Das erste Thema, Ungleichheitsmechanismen, umfasst sechs Mechanismen, die Ungleichheit im Universitätsbereich bedingen oder fördern. Als zweites Thema wurde Intersektionalität definiert, da es keine homogene Gruppe an FGS gibt, sondern diese meist von mindestens einem weiteren Merkmal betroffen sind, welches im Bildungsbereich potenziell benachteiligend wirken kann. Die folgende Abbildung ermöglicht einen Überblick über die erarbeiteten Themen.

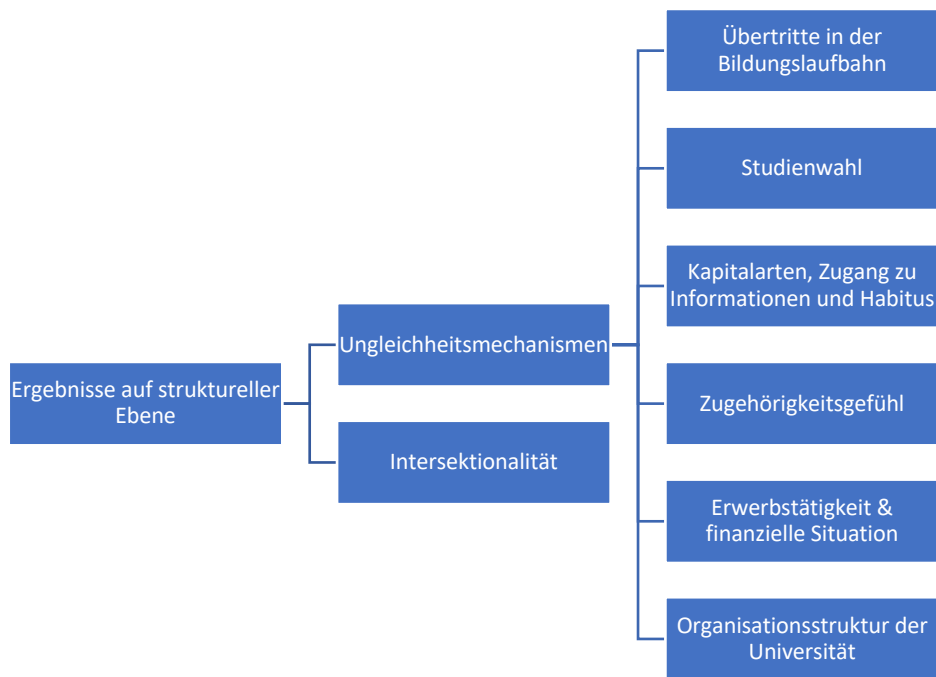


Abbildung 3: Thematische Strukturierung der Ergebnisse auf struktureller Ebene

Die Erfahrungen von FGS werden von Reformen im Hochschulsystem beeinflusst (u.a. Bologna Prozess, Veränderungen im Zusammenhang mit den Studiengebühren, UG-Novelle 2021). Beide Expert*innen berichten davon, dass diese Reformen auch die Sichtweise von Studierenden in Bezug auf das Studium verändert habe. Lessky berichtet von Forschungsarbeiten, die zeigen, dass das Studium höchst unterschiedlich wahrgenommen werden bzw. diverse Funktionen erfüllen kann. Stark vereinfacht gibt es z.B. Studierende, die das Studium eher als Zeit zur Selbstentfaltung ansehen, zum Erproben unterschiedlicher Lebensweisen nutzen und sich im kritischen Denken üben wollen. Im Gegensatz dazu wird in der Forschung eine weitere Gruppe von Studierenden porträtiert, die das Studium eher als Möglichkeit sieht „fit für den Arbeitsmarkt“ (Pos. 10) zu werden und das Studium möglichst rasch abschließen möchte. In Verbindung mit der zuvor erwähnten Präferenz von FGS für Studiengänge, die eher praxisorientiert sind und mit konkreten Berufsbildern einhergehen (z.B. Lehramt), wird in der Forschung häufig argumentiert, dass FGS eher zu zweiterer Gruppe gehören würden. In der qualitativen Studie von Lessky hat sich jedoch gezeigt, dass dies eine sehr vereinfachte Darstellung ist und die subjektive Bedeutung des Studiums durchaus vielschichtiger und komplexer ausfällt.

Gleichzeitig gibt es bestimmte Charakteristika des Bildungssystems, die spezifisch für Österreich sind. Sie wirken sich sowohl positiv als auch negativ auf die Erfahrungen von FGS aus und

lassen sich teilweise auf die bereits erwähnten Ungleichheitsmechanismen beziehen. Während es Aspekte gibt, die die Erfahrungen von FGS beeinflussen, die nicht nur in Österreich zutreffend sind beziehen sich die folgenden Punkte im Speziellen auf die Situation in Österreich und sollten dazu beitragen die spezifischen Erfahrungen von FGS in Österreich zu erklären.

- **Ganztagsschule:** In Österreich gibt es keine Ganztagsschule, wodurch die individuelle Förderung aber auch die Betreuung am Nachmittag privat organisiert wird und somit stark von den individuellen (finanziellen und kulturellen) Ressourcen der Familien abhängig ist.
- **Frühe Selektion:** Durch die frühe Selektion im Bildungssystem nach der Volksschule wird ein Studium für bestimmte Gruppen erschwert.
- **Organisationsform der Studiengänge:** An öffentlichen Universitäten gibt es, mit wenigen Ausnahmen im Masterstudium, keine Teilzeitstudien.
- **Segregation aufgrund von Prestige:** In Österreich gibt es kaum Unterschiede bei der Wahrnehmung des Prestiges der einzelnen Universitäten, im Vergleich zu Eliteuniversitäten beispielsweise in den USA oder Großbritannien, aber es findet eine stärkere Segregation nach Studienrichtungen statt.
- **Verzögerter Übertritt:** Da die Möglichkeit des verzögerten Übertritts in Österreich immer stärker genutzt wird ist auch der Anteil von FGS höher als in vielen anderen Ländern (Int. Unger, Pos. 15). Während diese Entwicklung positiv zu bewerten ist wird allerdings verschleiert, dass innerhalb der Gruppe mit direktem Übertritt die soziale Durchmischung weitaus geringer ist (ibid.). Unger sagt dazu: „Also würden wir quasi nur die Anfänger*innen anschauen, die direkt nach einer Matura zu studieren beginnen. Dann würde das österreichische System wesentlich selektiver noch ausschauen. Es ist nur, weil im späteren Verlauf des Lebens noch so viele andere Menschen ein Studium aufnehmen. Deswegen schaut das System egalitärer aus, als es ist.“ (Pos. 9).

6.1.1 Ungleichheitsmechanismen

Die Ungleichheitsmechanismen, die in dieser Arbeit thematisiert werden, bestehen bereits vor dem Studienbeginn und/oder führen im Hochschulsystem zu Ungleichheit innerhalb der Studierendenschaft. Als Ungleichheitsmechanismen konnten identifiziert werden: (1) Übertritte in der Bildungslaufbahn, (2) Studienwahl, (3) Kapitalarten, Zugang zu Informationen und Habitus (4) Zugehörigkeitsgefühl, (5) Erwerbstätigkeit & finanzielle Situation, (6) Organisationsstruktur der Universität.

a. Übertritte in der Bildungslaufbahn

Die fehlende Chancengleichheit beginnt bereits während der Schulzeit und zeigt sich besonders an den Punkten der Übertritte im Rahmen der Schullaufbahn (Der Standard, 2021; Lachmayr, 2007; Statistik Austria, 2021a). Insbesondere Wendepunkte in der Bildungslaufbahn beeinflussen einerseits die Entscheidung, ob ein Hochschulstudium aufgenommen werden soll und andererseits, wann der Übertritt an die Hochschule erfolgt. Dabei ist bereits die Wahl des Schultyps nach der Volksschule entscheidend, da schon die Entscheidung für die Neue Mittelschule (NMS) (früher Hauptschule (HS)) darüber bestimmen kann, ob jemand später ein Hochschulstudium aufnimmt bzw. wie gut jemand auf ein solches vorbereitet ist. Natürlich sind auch die weiteren Übertritte relevant, z.B. ob man sich für eine AHS oder BHS entscheidet oder ob die Matura erst im zweiten Bildungsweg erlangt wird. Die Expert*innen weisen in den Interviews darauf hin, dass die frühe Trennung der Schüler*innen nach der Sekundarstufe I einen späteren Wechsel des gewählten Bildungswegs erschwert und dass damit eine zentrale Problematik das hiesige Schulsystem sei, welches Schüler*innen den Weg zur Hochschule erschweren kann (vgl. Lachmayr (2007) für den Einfluss der Schulwahl auf den Bildungsweg). Zusätzlich erschwert, dass die Entscheidung für oder gegen einen hochschulischen Bildungsweg stark von den Eltern und deren Bildungsniveau beeinflusst wird (Lachmayr, 2007). Diese Ergebnisse weisen ebenso wie die im Kapitel 3 präsentierte Literatur darauf hin, dass die frühe Trennung nach nur vier gemeinsamen Schuljahren die spätere Entscheidung für oder gegen ein Studium bereits beeinflusst.

Gleichzeitig lässt sich beobachten, dass der Zeitpunkt der Entscheidung für ein Hochschulstudium von sozioökonomischen Faktoren bestimmt wird. Studierende, die direkt (innerhalb von zwei Jahren) nach der Matura ein Studium aufnehmen, sind sozioökonomisch homogener. In

dieser Gruppe zeigt sich die höhere Selektion des Bildungssystems und der Anteil an First Generation Students ist weit geringer (Int. Unger, Pos. 9). Im Vergleich dazu ist die Gruppe der Studierenden mit verzögertem Übertritt oder über den zweiten Bildungsweg sozioökonomisch heterogener. Dadurch wirkt die Gesamtgruppe der Studierenden zwar egalitärer, eine soziale Durchmischung wird allerdings eher erschwert. Unger bezieht diesen Unterschied einmal mehr auf das Schulsystem: „Das ist allerdings auch ein Indiz dafür, dass die große Selektion [...] im Schulsystem stattfindet. Also die einen haben quasi eine Autobahn, eine direkte Autobahn in ein Hochschulstudium, und die anderen müssen halt irgendwie Umleitungen fahren.“ (Int. Unger, Pos. 9).

Der erschwerte direkte Übertritt in ein Studium, besonders für First Generation Students, der ein Studium eher über Umwege (zweiter Bildungsweg, verzögerter Übertritt) ermöglicht, befördert weitere Ungleichheitsmechanismen. Durch das damit verbundene höhere Alter, oft gemeinsam mit einer Berufstätigkeit und bereits bestehenden finanziellen und/oder familiären Verpflichtungen, studieren diese Studierenden unter anderen Bedingungen. Auch hier lässt sich die Bedeutung der frühen Trennung bzw. der Übertritte in der Bildungslaufbahn erkennen: Schüler*innen, die frühzeitig von ihren Eltern auf ein Hochschulstudium vorbereitet werden, können die vorhergesehene Bildungslaufbahn durch das Schulsystem nehmen und somit nach einem direkten Übertritt unter optimalen Bedingungen studieren. Diese Dynamik ist auf der strukturellen Ebene zu verorten, da sie ein Resultat der Rahmenbedingungen des Schulsystems ist und nicht der individuellen Bildungsentscheidungen einzelner Personen. Dies birgt Problematiken, da die Unterstützungsmöglichkeiten und die (finanziellen) Ressourcen der Eltern, die eigenen Kinder auf ihrem Bildungsweg zu fördern, unterschiedlich verteilt sind und von sozioökonomischen Faktoren abhängen (Int. Lessky, Pos. 8). Da der sozioökonomische Status der Eltern häufig mit deren eigenem Bildungsniveau zusammenhängt, zeigt sich die in der Literatur beschriebene Dynamik der sozialen Reproduktion im österreichischen Bildungssystem und wie diese den Eintritt zur Hochschule für mehrere Generationen beeinflussen kann (Bourdieu & Passeron, 1971).

b. Studienwahl

Die Illusion, dass alle, die es an die Hochschule schaffen, dieselben Voraussetzungen, Chancen und Möglichkeiten haben, wird durch die ungleiche Verteilung von First Generation Students

innerhalb der Studiengänge einmal mehr zunichte gemacht. Die Expert*innen bestätigen, dass die Studienwahl mitunter von der Bildungsherkunft beeinflusst wird. Besonders Studiengänge, die als prestigeträchtig gelten und gute Jobaussichten bieten, sind oft sehr homogen in ihrer Studierendenschaft und der Anteil an FGS ist eher gering.

Der Studiengang Humanmedizin sticht als Beispiel besonders hervor, da sich die ohnehin bereits gegebene soziale Selektion weiter durch die Aufnahmeprüfung¹⁴ erhöht. Die soziale Selektion erschwert eine heterogene Zusammensetzung der Studierenden, die sich in weiterer Folge auf die Ärzt*innenschaft überträgt. Daraus wird ersichtlich, dass die soziale Reproduktion des Bildungssystems auch negative Auswirkungen auf die Gesamtbevölkerung hat, da eine immer heterogenere Bevölkerung einer homogenen Gruppe an Ärzt*innen gegenübersteht. Studien weisen darauf hin, dass dies Einflüsse auf die Versorgung der Patient*innen nimmt (Int. Unger, Pos. 9). Weitere Studiengänge mit einem geringen Anteil an FGS sind das Bachelorstudium Business and Economics an der Wirtschaftsuniversität Wien und International Law am Juridicum. Diese beiden Studiengänge werden gänzlich auf Englisch unterrichtet, haben nur wenige Studienplätze und sind durch ein Aufnahmeverfahren beschränkt. Während die Evaluierung englischer Studiengänge schwieriger ist, da sie auch für Studierende aus dem Ausland attraktiv sind, vermutet Unger allerdings, dass Englisch als Unterrichtssprache für viele FGS abschreckend wirkt und sich dadurch eine soziale Selektion ergibt. Diese Vermutung stützt sich auf der Tatsache, dass 80% der Studierenden im Business and Economics Studiengang die Studienberechtigung über eine gymnasiale AHS Matura erworben haben (Int. Unger, Pos. 9).

Im Vergleich dazu ist der Anteil an FGS in den Fächern Bildungswissenschaft und Lehramt besonders hoch. Mit Betrachtung der in der Literatur beschriebenen Vererbung von Bildungsbiographien bestätigen diese Zahlen Ungers Vermutung. Gleichzeitig betont Unger, dass gewisse abschreckende Faktoren die Gruppe an Studierenden mit verzögertem Übertritt, die tendenziell eher FGS sind, daran hindert bestimmte Studiengänge, wie beispielsweise Medizin oder technische Studiengänge, zu studieren. Unger erklärt das mit der Tatsache, dass diese Studierenden bei Studienbeginn bereits älter sind als „typische Studienanfänger*innen“ und

¹⁴ Unger klassifiziert Aufnahmeverfahren an Universitäten nicht per se als sozial selektiv, sondern weist nur darauf hin, dass diese im Studienbereich der Humanmedizin bestehende Dynamiken weiter verstärken (Pos. 9). Diese Verstärkung ergibt sich unter anderem aufgrund der Kosten für Vorbereitungskurse (ibid.).

daher eher abgeneigt sind, ein potentiell langwieriges Studium zu wählen. Ebenso seien die notwendigen Vorkenntnisse aus Schulzeiten schon länger her, was weiter abschreckt. Studierende mit verzögertem Übertritt entscheiden sich daher tendenziell eher für geisteswissenschaftliche Studiengänge, da diese zugänglicher und relativ gesehen einfacher seien, behauptet Unger.

Unger weist darauf hin, dass noch nicht ausreichend geklärt werden konnte welche Aspekte (z.B. Einfluss der Eltern, Arbeitsmarktfähigkeit, Prestige, Praxisorientierung) besonders relevant sind für die Studienwahl von FGS, weswegen die Analyse an einem früheren Zeitpunkt der Bildungsbiografie beginnen müsste. Abseits der Wahl des Studienfachs ist auffällig, dass die Wahl der Hochschule ein zusätzlicher Faktor ist, der soziale Selektion aufzeigt. Auch wenn sich die vorliegende Masterarbeit auf öffentliche Universitäten fokussiert, muss hier als ein zentrales Ergebnis der Expert*innen Interviews festgehalten werden, dass diese auf Studien verweisen, die zeigen, dass der Anteil an First Generation Students an Fachhochschulen höher ist als an öffentlichen Universitäten. Fachhochschulen ermöglichen es Studierenden eher in einer festgelegten Zeit abzuschließen, gleichzeitig werden die Studiengänge als arbeitsmarktnäher wahrgenommen als Studiengänge an Universitäten.

c. Kapitalarten, Zugang zu Informationen und Habitus

Die Kapitalien, die Studierende im Rahmen ihrer Sozialisation erwerben, können bereits die Studienentscheidung vor dem Studium prägen sowie Auswirkung auf den Zugang zu studienbezogenen Informationen haben. Lessky weist darauf hin, dass dies nicht nur das ökonomische Kapital betrifft (welches z.B. in Nachhilfestunden oder Musikunterricht investiert wird), sondern auch das soziale Kapital, welches z.B. den Zugang zu Netzwerken und Personen beschreibt, die beim Verfassen von Motivations- und Bewerbungsschreiben unterstützen können. Das kulturelle Kapital, welches z.B. in der Art und Weise des Sprechens zum Ausdruck kommt, kann auch mit dem Zugehörigkeitsgefühl zum universitären Umfeld einhergehen. Lessky erzählt aus den Interviews mit FGS, dass diese davon berichtet haben, dass sie sich an der Universität unwohl gefühlt hätten im Dialekt zu sprechen oder dass ihnen z.B. gesagt worden sei, sie würden dumme Fragen stellen. Hier lässt sich eine Verbindung zu Bourdieus Kapitalarten herstellen: Während die Rolle des ökonomischen Kapitals klar ersichtlich ist, indem es die finanzielle Belastung der Studierenden lindert oder verschärft und gewisse Förderungen

ermöglicht oder nicht, wirkt das kulturelle und soziale Kapital verschleiert. Trotzdem ist beides für den Studienalltag der FGS relevant, da sie bei Studieneintritt möglicherweise in geringerem Ausmaß über jene – als legitim an der Universität geltenden – Kapitalsorten verfügen und daher im Nachteil sind bzw. dies über ihre akademische Leistung auszugleichen versuchen. Außerdem ist die Bedeutung der Verwendung einer spezifischen Sprechweise und eines als angemessen geltenden Sprachgebrauchs ein deutlicher Hinweis auf den aus dem kulturellen Kapital resultierenden Habitus. Gleichzeitig ist es allerdings wichtig in Bezug auf Bourdieus Kapitalarten hinzuweisen, dass diese auf eine strukturelle Ungleichheit zurückzuführen sind und nicht von den FGS individuell verschuldet sind. Hier ist eine Abkehr von der traditionellen Interpretationsweise notwendig hin zu einer strukturellen Gesellschaftskritik, die eine Veränderung der Strukturen anstrebt, statt die benachteiligten Individuen weiter in die Pflicht zu nehmen und ihre Erfahrungen und die Herausforderungen, mit denen sie konfrontiert sind, zu individualisieren.

Während die zuvor genannten Kapitalien, die sich Bourdieus Kapitalarten zuordnen lassen, nicht nur im Studium relevant sind, sondern die gesamte Bildungslaufbahn beeinflussen und sich über die Zeit hinweg akkumulieren, kann der fehlende Zugang zu Informationen besonders problematisch für FGS sein. Unger weist darauf hin, dass die Kommunikation von Seiten der Universitäten mit ihren potenziellen Studierenden, z.B. in der Form von Homepages oder Informationsmaterial, nicht niederschwellig ist und dazu beiträgt, dass die notwendigen Informationen für FGS und allgemein Nicht-Akademiker*innen nur schwer zu verstehen sind. Lessky ergänzt, dass auch der Zugang zu Informationen nach Studienbeginn für FGS eine Herausforderung darstellen kann, wenn dieser überwiegend informell und über in sich geschlossene soziale Netzwerke erfolgt. In der Literatur wird darauf hingewiesen, dass Akademiker*innen Kinder häufiger viele studienbezogenen Informationen oder auch Herangehensweisen, um an Informationen zu gelangen, bereits erlernt haben (Habitus). Auch Informationen über finanzielle Unterstützung in Form von Beihilfen werden nicht optimal an Studierende weitergeleitet. Der Zugang zu Informationen wird in der aktuellen Forschungsliteratur unter anderem von Lessky et al. (2021) unter dem Begriff *Informationskapital* aufgegriffen und zeigt auf, dass FGS vor spezifischen Herausforderungen stehen können, die aus ihrer sozialen Positionierung heraus entstehen. Durch die Bedeutung des Informationskapitals für das Fortkommen

im Studium wird außerdem einmal mehr die Bedeutung des sozialen Kapitals, das bei der Informationsbeschaffung essenziell ist, aufgezeigt. Doch nicht nur das soziale Kapital ist für den Zugang zu Informationen notwendig, sondern auch die verbesserungswürdige Kommunikation der Universitäten mit Studieninteressent*innen (Int. Unger, Pos. 23).

d. Zugehörigkeitsgefühl

Das hohe oder niedrige Zugehörigkeitsgefühl von FGS gegenüber der Universität, den Lehrpersonen und den Studienkolleg*innen kann dazu beitragen, dass Erfahrungen der FGS als positiv oder negativ wahrgenommen werden (Lessky et al., 2021; O'Shea, 2017). Unger weist darauf hin, dass je niedriger der Anteil der FGS in einem Studienfach ist, desto eher fühlen sie sich nicht zugehörig. Das gelte allerdings nicht nur für FGS, sondern auch für andere Studierendengruppen, wie beispielsweise Frauen in einem technischen Studium. Lessky zeigt auf, dass auch Lehrpersonen ein fehlendes Zugehörigkeitsgefühl auslösen können, da es aufgrund der hohen Studierendenzahlen in vielen Kursen schwer ist eine Beziehung zu diesen aufzubauen. Als weiteren Aspekt erwähnt Unger, dass das elitäre Auftreten der Universitäten, vor allem in ihrer Kommunikation, zusätzlich zu einem Gefühl des Fremdseins bei FGS beiträgt. Während der erste Punkt nur langfristig durch einen höheren Anteil an FGS in allen Studienfächern verbessert werden kann, sollte dort angesetzt werden, wo kurzfristig ein Zugehörigkeitsgefühl geschaffen werden kann. Lessky sieht hier einen Zusammenhang zum Informationskapital, da sie davon ausgeht, dass ein besserer Zugang zu Informationen, eine bessere Orientierung und eine inklusive Kultur an den Hochschulen besonders zu Beginn des Studiums auch das Zugehörigkeitsgefühl verbessern könne, wenn sich Studierende dadurch mehr willkommen fühlen. Außerdem weist sie auf die Bedeutung von Peer-Beziehungen für das Zugehörigkeitsgefühl hin. Es gibt allerdings auch subtilere Mechanismen, wie das Gefühl von Lehrpersonen nicht ernst genommen zu werden, die weitreichende Auswirkungen auf FGS haben können und manchmal so weit gehen, dass Personen das Studium aufgeben. Diese subtilen Mechanismen lassen sich mitunter durch die Erwartung eines akademischen Habitus durch das Lehrpersonal unter den Studienanfänger*innen erklären. Hier wäre es notwendig, dass Lehrende ihre immanente Erwartungshaltung und potenzielle Vorurteile, hinsichtlich dessen welche Eigenschaften sie als Voraussetzung für ein Studium ansehen, hinterfragen, und FGS auf Augenhöhe begegnen (Int. Lessky, Pos. 6).

e. Erwerbstätigkeit & finanzielle Situation

First Generation Students sind häufiger erwerbstätig als Studierende aus Akademiker*innen Haushalten (Lessky, 2021a; Lessky & Unger, 2022). Besonders bei FGS gibt es eine Vielzahl an Gründen für eine Erwerbstätigkeit. Für viele ist es aus finanzieller Notwendigkeit unerlässlich, zusätzlich zum Studium zu arbeiten, wodurch sie zur Gruppe von Studierenden mit besonderen Herausforderungen zählen. Lessky betont, dass die Erwerbstätigkeit in die Biografie vieler FGS eingeschrieben ist, da viele bereits während der Schulzeit arbeiten und dies auch Teil ihrer Identität ist. Daraus können sich zwar negative Auswirkungen auf den Studienfortschritt ergeben, insbesondere durch den zeitlichen Aufwand, gleichzeitig betont Lessky, kann eine Erwerbstätigkeit aber auch positive Auswirkungen auf das Studium haben, da sie das Selbstvertrauen stärken kann, Stabilität bieten kann und einen Ausgleich zum Studium darstellen kann. Lessky hebt deswegen hervor, dass es zu kurz gegriffen ist die Erwerbstätigkeit auf ihre bloße finanzielle Komponente zu reduzieren und die weiteren Auswirkungen ebenso berücksichtigt werden müssen. Dennoch erhöht eine Erwerbstätigkeit die Wahrscheinlichkeit einer Verzögerung des Studienfortschritts, insbesondere weil der Großteil der Studiengänge an öffentlichen Universitäten als Vollzeitstudium konzipiert ist (Int. Lessky, Pos. 2). Zusätzlich hat die Organisationsstruktur von Universitäten eine besondere Bedeutung für die Erfahrungen von FGS, weshalb darauf im nächsten Abschnitt gesondert eingegangen wird.

Bezogen auf die prekäre finanzielle Situation vieler FGS und die damit verbundene Notwendigkeit zur Erwerbstätigkeit, gehe ich erneut auf die große Anzahl an Studierenden mit verzögertem Übertritt innerhalb der Gruppe der FGS ein. Insbesondere diese Gruppe entspricht nicht dem „Idealtyp“ eines*r Studierenden und hat somit andere finanzielle Bedürfnisse und hat möglicherweise, bedingt durch das höhere Alter, weitere Verpflichtungen wie eine eigene Familie. Das bedeutet häufig, dass die Berufstätigkeit nicht einfach aufgegeben werden kann, um Vollzeit zu studieren. Im Zusammenhang mit der finanziellen Situation ist die Studienbeihilfe zu erwähnen. Unger definiert dabei drei große Problematiken, weshalb diese Studierende nicht ausreichend unterstützt werden: (1) Die Einkommensgrenze ist zu niedrig und die erfolgte Anpassung 2017 wurde bereits von der kalten Progression zunichte gemacht, (2) die Altersgrenze ist zu niedrig, wodurch besonders Studierende mit verzögertem Übertritt nicht anspruchsberechtigt sind, (3) die Beiträge sind zu niedrig, insbesondere durch die steigenden

Wohnkosten in den letzten Jahren die nicht von einer steigenden Zulage für Wohnen kompensiert werden (Pos. 25). Diese Problematiken verschärfen die Situation für jene Studierende und führen laut Unger zu einem Teufelskreis aus finanzieller Not, der zur Erwerbstätigkeit neben dem Studium zwingt: Durch die parallele Erwerbstätigkeit verzögert sich der Studienfortschritt, während gleichzeitig der Anspruch auf diverse finanzielle Entlastungen und Unterstützungen durch das fortschreitende Alter verloren wird (z.B. Studienbeihilfe, Semesterkarte der Wiener Linien, weitere Vergünstigungen). Zusätzlich sind jene Studierende dann eventuell von Studiengebühren durch das Überschreiten der beitragsfreien Zeit betroffen. Dadurch sind jene FGS umso mehr auf die Erwerbstätigkeit zur Deckung der Kosten angewiesen oder sogar zur Aufstockung der Arbeitsstunden gezwungen und es kann zu weiteren Verzögerungen im Studium kommen. Dennoch sei laut Unger ungeklärt wie sehr finanzielle Gründe allein FGS von einem möglichen Studium abschrecken.

f. Organisationsstruktur der Universitäten

Die Organisationsstruktur der Universitäten, besonders im Vergleich zu FHs, befördert insbesondere in Verbindung mit einer Berufstätigkeit, dass FGS in ihrem Studienfortschritt eingeschränkt werden können. Die Organisationsstruktur wird somit in Verbindung mit einer Erwerbstätigkeit bei Studierenden zum Ungleichheitsmechanismus. Unger fasst es wie folgt zusammen:

„Jetzt knallen halt zwei Welten aufeinander, weil die Unis sagen mindestens mal unsere Bachelor Studien sind für Vollzeit Studis konzipiert und die anderen sagen ich bin fast Vollzeit erwerbstätig und möchte trotzdem studieren. Und deswegen sehen wir dort sehr viele Drop Outs gleich im ersten Studienjahr, weil das einfach in den meisten Fächern nicht funktioniert und die Unis eben keine zweite Organisationsform haben, wie berufsbegleitendes Studium auf den FHs.“ (Int. Unger, Pos. 9)

Gleichzeitig ist es vor allem in sogenannten Massenstudien mit einer sehr hohen Zahl an Studienanfänger*innen pro Semester schwierig Peer-Beziehungen aufzubauen (Int. Lessky, Pos. 6). Die verschiedenen Anmeldesysteme, begrenzte Plätze in Lehrveranstaltungen, unklare Anforderungen und Voraussetzungsketten im Curriculum machen außerdem die Planbarkeit des Studiums schwieriger, ein Aspekt, der besonders für FGS von Bedeutung ist.

In all diesen Aspekten wird ersichtlich, dass die Studiengänge an Universitäten für ein „idealtypisches Studierendenbild“ (Int. Unger, Pos. 11) konzipiert sind. Dieses Bild begreift Studierende als Vollzeitstudierende, die sich ausschließlich dem Studium widmen können. Dies ist

problematisch, da die verfügbare Zeit der Studierenden eng mit ökonomischen Ressourcen verbunden ist, die es Personen ermöglichen ohne finanzielle Belastungen Vollzeit zu studieren. Zudem werden kulturelle Ressourcen, die durch das kulturelle Kapital bedingt sind, vorausgesetzt. Sowohl durch die finanzielle Absicherung als auch durch das Vorhandensein eines akademischen Habitus werden hier zeitliche Ressourcen für eine Gruppe freigesetzt, die einer anderen nicht zur Verfügung stehen. Dadurch entsprechen FGS häufig nicht dem idealtypischen Studierendenbild.

„Aber die Unis [...], die wissen schon, dass ihre Studierendenschaft heterogener ist. Aber trotzdem ist das alles so konzipiert, als ob das 18- bis 20-Jährige sind, die Fulltime einen Bachelor anfangen. Und ja, von daher gibt es strukturelle Hürden, die werden in den letzten Jahren vermehrt angegangen.“ (Int. Unger, Pos. 11)

6.1.2 Intersektionalität

Da sich die vorliegende Arbeit Intersektionalität als Forschungsperspektive gewählt hat soll im vorliegenden Abschnitt darauf eingegangen werden welche Merkmale die Erfahrungen der Studierenden zusätzlich zu einem FGS Hintergrund beeinflussen. Während auf struktureller Ebene nur darauf hingewiesen werden kann welche Merkmale hier einen Einfluss ausüben könnten soll auf den Aspekt der Intersektionalität besonders im Kapitel 6.2 auf individueller Ebene eingegangen werde. Die Expert*innen heben sechs Merkmale hervor: 1) ländliche Herkunft, 2) Gender, 3) Migrationshintergrund, 4) Erwerbstätigkeit, 5) chronische Erkrankungen, 6) Alter. Die ersten drei Merkmale stimmen somit mit den Analysekatégorien, auf die sich die vorliegende Arbeit fokussiert, überein.

Die ländliche Herkunft beeinflusst dabei bereits Bildungsentscheidungen während der Schulzeit und kann in weiterer Folge den FGS Aspekt überlagern.

„Und deswegen überlagert sich das. Am Land gibt es auch andere Schultypen. Aber da gibt es dann auch nicht so viele Kinder von irgendjemandem, vom Bankdirektor, von der Volksschullehrerin oder so die dann weiß Gott wo auf die Schule gehen. Aber die große Mehrheit kommt halt aus anderen Hintergründen und deswegen steht immer hinter Akademikerkinder versus First Generation haben wir eine ganz starke Stadt Land Geschichte dahinter. Und dann ist da die nächste Schule weiter weg oder der Schultyp, der mich eigentlich interessieren würde. Dann ist aber auch die nächste Hochschule weiter weg. In Wien haben wir jetzt 24 Hochschulen, die quasi alle in 20 Minuten mit der U-Bahn irgendwie erreichbar sind. Wenn man irgendwo im Mühlviertel wohnt dann gehört zu den umliegenden 24 gehört wahrscheinlich Berlin schon dazu.“ (Int. Unger, Pos. 23)

Das Merkmal "Gender" findet zwar bei beiden Expert*innen Erwähnung, allerdings sehr begrenzt, indem sie darauf hinweisen, dass der Aufnahmetest für Humanmedizin überarbeitet

werden musste, da er Frauen benachteiligte, und, dass Betreuungspflichten auch heutzutage vordergründig Frauen betreffen und diese dadurch weniger Zeit für ein Studium zur Verfügung haben. Der Migrationshintergrund ist dahingehend relevant, da die Zugangsquote von Studierenden mit Migrationshintergrund nur bei der Hälfte liegt im Vergleich zu Studierenden ohne Migrationshintergrund. Gleichzeitig kann diese Gruppe aufgrund des Migrationshintergrundes nicht als homogen angesehen werden, da auch hier andere Merkmale die konkrete soziale Positionierung beeinflussen, wie das Herkunftsland, die Religionszugehörigkeit und der Bildungshintergrund der Eltern. Unger weist darauf hin, dass auch unter FGS mit Migrationshintergrund Klassenunterschiede bestehen, wodurch Kinder von ehemaligen Gastarbeiter*innen andere Voraussetzungen haben als beispielsweise Kinder von Diplomat*innen. Gleichzeitig beobachtet Lessky, dass es innerhalb dieser Gruppe teilweise sehr hohe Bildungsaspirationen gibt:

„Genau und beim Migrationshintergrund hat sich zum Beispiel auch in den Interviews, die ich geführt habe, gezeigt, dass hier manche eine sehr hohe Bildungsaspiration mitbringen und dass zum Beispiel auch von den Eltern her sehr stark gefördert wird. Aber zum Beispiel davon berichtet wird, dass man sich aufgrund der sprachlichen Barriere am Anfang auch nicht zum Beispiel so getraut hat, sich in den Lehrveranstaltungen zu melden, vor anderen etwas zu sagen und dass sie eben generell das Gefühl hatten, sie mussten immer härter arbeiten als die anderen, denen das sozusagen schon mehr in die Wiege gelegt wurde.“ (Int. Lessky, Pos. 16)

Ein weiteres Merkmal, das unabhängig vom FGS Hintergrund auftreten kann aber meist in Kombination damit vorkommt ist die Erwerbstätigkeit. Dieses Merkmal wurde bereits als Ungleichheitsmechanismus erwähnt. Es ist hier allerdings zusätzlich als Merkmal im Sinne einer intersektionalen Analyse aufgeführt, da der Fokus dabei auf der sozialen Positionierung liegt, die dazu beiträgt, dass Studierende gleichzeitig berufstätig sind. Für weitere Forschung in diesem Bereich wäre es hilfreich diese Abgrenzung genauer vorzunehmen und die Erwerbstätigkeit in verschiedene Gruppen zu unterteilen, eventuell nach Stundenzahl. Laut Unger arbeitet ein Großteil der Studierenden in Österreich während dem Studium, ein erheblicher Unterschied besteht allerdings, ob es sich dabei um einen Zuverdienst handelt oder 20 bis 40 Stunden pro Woche Erwerbstätigkeit zur Existenzsicherung.

Chronische Erkrankungen waren bereits vor der Pandemie ein wichtiges Merkmal, das die Erfahrungen der davon betroffenen Studierenden beeinflusst. Allerdings ist es ein Thema, das bis heute zu wenig Aufmerksamkeit bekommt (Int. Unger, Pos. 21). Die aktuellen Strukturen

der Universitäten und der Studiengänge nehmen nicht genügend Rücksicht auf Krankheitschübe, die zu längerem Fernbleiben und somit zum Verlust von ganzen Semestern führen. Die Gruppe von Studierenden, die unter chronischen Erkrankungen leiden, brauchen deutlich länger für ihr Studium und somit auch eine längere finanzielle Unterstützung. Da viele Beihilfen oder Vergünstigungen allerdings an das Alter geknüpft sind und von „idealtypischen“ Studierenden ausgehen verlieren chronisch kranke Studierende diese Unterstützung, bevor sie ihr Studium beenden können. Nicht nur chronisch kranke Studierende sind von den Altersgrenzen betroffen, denn Alter ist ein Merkmal, das die Erfahrungen der Studierenden beeinflusst und durch den häufig verzögerten Übertritt besonders FGS betrifft.

Warum die Universitäten noch zu wenig Angebot für diese Studierenden bereitstellen (z.B. in Form von berufsbegleitenden Programmen oder in Form einer erhöhten Planbarkeit bei gleichzeitiger Flexibilität), kann unter anderem im Zusammenhang mit der Studienplatzfinanzierung der Hochschulen in Österreich diskutiert werden. Universitäten bekommen innerhalb dieser Logik „Geld für aktive Studierende“ (Int. Lessky, Pos. 20) und sind daher besonders daran interessiert, dass ihre Studierenden rasch viele ECTS absolvieren. Studierende mit komplexeren Lebensrealitäten, die dazu führen können, dass diese nicht so schnell studieren können, wie „idealtypische“ Studierende, oder dies auch gar nicht wollen, werden daher von den Universitäten als weniger attraktive Zielgruppe wahrgenommen. Wünschenswert wäre es, wenn Universitäten Strukturen schaffen würden, die es allen Studierendengruppen gleichermaßen ermöglichen, ihr Studium erfolgreich abzuschließen. Neben den einzelnen Universitäten, die tätig werden können und entsprechende Förderangebote schaffen können, wäre auch die Politik gefragt die Finanzierung zu überdenken und an die Lebensrealität der Studierenden anzupassen (z.B. in Bezug auf das Stipendiensystem).

6.2 Ergebnisse auf individueller Ebene

Die Forschungsergebnisse in diesem Abschnitt basieren auf den acht problemzentrierten Interviews mit FGS. Im Rahmen der thematischen Analyse nach Braun & Clarke (2006) wurden hinsichtlich einer Beantwortung der Forschungsfrage zwei zentrale Themen identifiziert, die sich jeweils in Subthemen untergliedern. Das erste Thema, die Erfahrungen von FGS, soll dabei auf individueller Ebene Einblick in die gelebten Erfahrungen von FGS ermöglichen. Zum besseren Verständnis gliedert sich das Thema in mehrere Subthemen, die den Versuch einer Kategorisierung der Erfahrungsbereiche darstellen. Das zweite Thema fokussiert auf die Wahrnehmung der eigenen sozialen Positionierung in Verbindung mit den gelebten Erfahrungen. Die folgende Abbildung zeigt zum besseren Verständnis einen Überblick über die thematische Strukturierung der Erfahrungsbereiche der FGS.

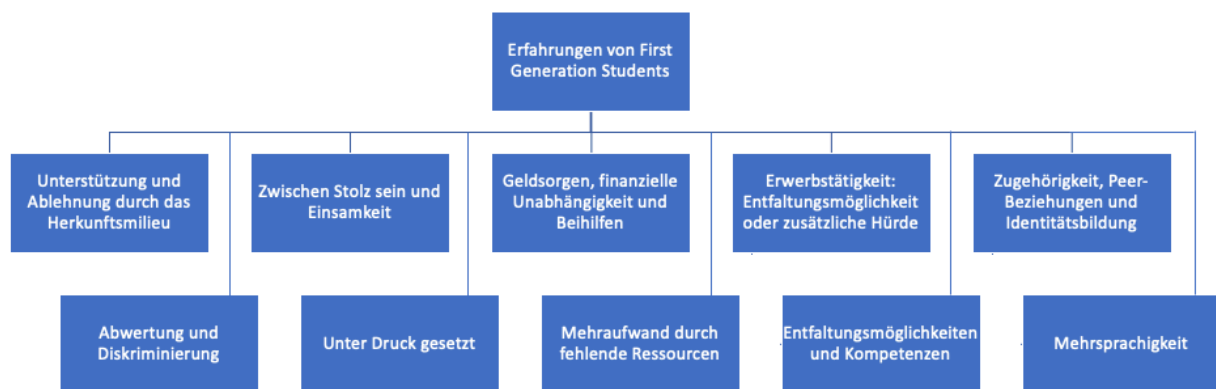


Abbildung 4: Thematische Strukturierung der Erfahrungen

Jedes der Interviews wurde mit einem Kurzfragebogen beendet, dessen Ergebnisse bei der Interpretation und Einordnung der Interviews helfen sollen. Die erste Frage bezüglich der Identifikation mit dem Begriff FGS „Identifizierst du dich selbst als FGS?“ wurde von sieben Interviewpartner*innen mit Ja beantwortet. In diesem Zusammenhang ist anzumerken, dass diese Frage von Interviewpartner 2 verneint wurde, der die Studienberechtigung durch die Berufsreifeprüfung erlangt hat. Als Grund dafür nannte er, sich nicht als typischer Student zu fühlen, aber gleichzeitig gestand er sich ein, dass er rein formal weiß, dass er ein FGS ist. Auf die zweite Frage „Hast du dir bisher je Gedanken über die Situation der Bildungsungleichheit in Österreich gemacht bzw. wie dich diese betrifft?“ antworteten fünf von acht Personen, dass sie sich bereits vor der Interviewfrage mit der Thematik der FGS und der vererbten Bildung in

Österreich auseinandergesetzt haben. Dieses Vorwissen spiegelte sich infolgedessen auch in ihren Aussagen wider und beeinflusste vor allem ihre Wahrnehmung der eigenen Position. Diese Interviewpartner*innen haben daher oft bereits selbst Verbindungen zwischen ihren eigenen Erfahrungen und der gesellschaftlichen und strukturellen Situation hergestellt. Mit sieben von acht Personen fühlen sich fast alle Interviewpartner*innen an der Universität zugehörig. Die fehlende Zugehörigkeit, die von Interviewpartnerin 5 angegeben wird, zeigt sich auch in ihren Erfahrungen, die in erster Linie von finanziellen Schwierigkeiten und fehlender Unterstützung geprägt sind. Die letzte Frage „Hast du das Gefühl, zwischen zwei Welten zu stehen?“ befasste sich mit dem Konzept zwischen zwei Welten zu stehen¹⁵. Hierauf antworteten fünf von acht Befragten mit Ja, wobei sich dieses Gefühl nicht ausnahmslos auf den FGS Hintergrund bezieht, sondern auch auf die Intersektionen mit einem Migrationshintergrund und/oder einer ländlichen Herkunft.

6.2.1 Porträts der Interviewpartner*innen

Bevor im nächsten Abschnitt die konkreten Ergebnisse der Analyse präsentiert werden, erfolgt zuerst ein kurzer Überblick über die soziale Positionierung und den Hintergrund der einzelnen Interviewpartner*innen. Damit will die Arbeit einem ihrer Ziele gerecht werden, indem sie den Lebensrealitäten einer im Diskurs bisher vernachlässigten Gruppe Ausdruck verleiht. Diese Information soll außerdem helfen die Ergebnisse einordnen zu können und gleichzeitig hervorheben, wie divers die Lebensrealitäten einzelner Studierenden sein können und wie selten diese Lebensrealitäten „idealtypischen“ Studierenden in Wirklichkeit entsprechen.

Interviewpartnerin 1 besuchte eine BHS in einer österreichischen Kleinstadt, bevor sie mit dem Studium begann. In ihrer Familie mit bosnischem Migrationshintergrund war sie die erste, die in Österreich eine Hochschule besuchte. Direkt nach der Matura entschied sie sich für die nächstgelegene Universität zu ihrem Wohnort, die nicht ihr gewünschtes Studienfach anbot, aber durch tägliches Pendeln zu erreichen war. An der Universität fühlte sie sich unwohl und überfordert und war mit ihrem Studienfach unzufrieden. Nach einem Jahr entschied sie sich daher, mit dem inzwischen erworbenen Wissen, an die Universität Wien zu wechseln,

¹⁵ Das Gefühl zwischen zwei Welten zu stehen, bezieht sich hierbei darauf, dass durch die Aufnahme eines Hochschulstudiums ein klarer Schnitt mit dem Herkunftsmilieu entsteht während gleichzeitig eine vollständige Zugehörigkeit zum Akademiker*innen Milieu nicht gegeben ist, da die Herkunft eine andere ist. Gleichzeitig kann von so einem Gefühl auch im Kontext von Migration oder der Stadt-Land Dichotomie gesprochen werden.

und somit auch einen Umzug zu wagen, um die gewünschte Fächerkombination (Spanisch & Russisch) im Lehramtstudium aufzunehmen. Die Interviewpartnerin bezog Studienbeihilfe¹⁶ in Höhe von ca. 200€ monatlich und wurde von ihren Eltern finanziell unterstützt, indem diese ihr Wohnheimzimmer bezahlten. Inzwischen ist sie verheiratet, lebt mit ihrem berufstätigen Ehemann in der gemeinsamen Wohnung und arbeitet geringfügig 10 Stunden pro Woche.

Interviewpartner 2 entschied sich für eine Lehre im IT-Bereich und erlangte über eine Berufsreifeprüfung den Hochschulzugang. Bevor er für sein Studium nach Wien zog, lebte er in einem ländlichen Gebiet in Niederösterreich, von dem aus das tägliche Pendeln nach Wien nur schwer möglich gewesen wäre. Zu Beginn finanzierte er sich seinen Lebensunterhalt während des Bachelorstudiums Geschichte über ein Selbsterhalter-Stipendium¹⁷ und eine zusätzliche Teilzeit Anstellung. Da er während der Pandemie seinen Arbeitsplatz verlor und es ihm nicht möglich war eine Anstellung für weniger als eine Vollzeit Tätigkeit zu finden, musste er in weiterer Folge auf das Stipendium verzichten und erhält sich nun durch eine Vollzeitstelle. Durch die hohe Stundenanzahl bleibt ihm allerdings nicht mehr ausreichend Zeit für sein Studium und er überlegt es eventuell abubrechen. Zum aktuellen Zeitpunkt hat er circa die Hälfte der notwendigen 180 ECTS für den Studienabschluss bereits absolviert. Seine Eltern haben ihn in seinem Vorhaben zu Studieren stets unterstützt.

Interviewpartnerin 3 maturierte in einer AHS im Burgenland und entschied sich danach aus Kostengründen für ein Studium an der Universität Wien statt einem Diplomlehrgang an der Donauuniversität Krems. Nach mehrmaligen Studienwechsel entschied sie sich für zwei Bachelorstudien, einerseits Nederlandistik und andererseits Lehramt mit der Fächerkombination Psychologie, Philosophie und Inklusive Pädagogik. Sie bezog, solange dies altersbedingt möglich war, Studienbeihilfe und arbeitete zu dieser Zeit geringfügig. Im weiteren Verlauf musste sie eine Vollzeitstelle annehmen, da sie sich und ihr Studium vollkommen allein finanzieren

¹⁶ Die Studienbeihilfe dient dazu Studierende, deren Eltern nicht dazu in der Lage sind die mit einem Studium verbundenen Kosten zu tragen, in ihrem Vorhaben zu studieren zu unterstützen (Stipendium.at, o.J.-a). Als Bedingungen dafür gelten die soziale Förderungswürdigkeit und ein günstiger Studienerfolg (ibid.)

¹⁷ Das Selbsterhalter Stipendium ist eine Sonderform der Studienbeihilfe und soll Studierende finanziell unterstützen, die zuvor bereits mindestens vier Jahre berufstätig waren und sich somit bereits selbst erhalten haben (Stipendium.at, o.J.-b). In diesem Fall ist das Einkommen der Eltern irrelevant und ein günstiger Studienerfolg weiterhin Voraussetzung (ibid.).

muss. Nach einem Studienjahr zog sie aus einer ländlichen Gegend im Burgenland nach Wien, da das Pendeln zeitlich und finanziell eine Belastung war.

Interviewpartnerin 4 erlangte den Hochschulzugang durch eine BHS Matura und wuchs in einem Dorf in Salzburg auf. Nach einem Bachelorstudium an einer FH entschied sie sich zunächst in die Berufswelt einzusteigen und begann erst nach zwei Jahren Vollzeitarbeit ihr Masterstudium an der Universität Wien. Aufgrund der Pandemie kann sie länger Studienbeihilfe beziehen als ursprünglich vorgesehen und kann ihr Studium dadurch abschließen ohne mehr als geringfügig arbeiten zu müssen. Ihre Familie brachte ihrer Entscheidung eine maturaführende Schule zu besuchen und danach ein Studium aufzunehmen nur wenig Verständnis entgegen und insbesondere die Entscheidung für ein Masterstudium nach bereits begonnener Berufstätigkeit wurde kaum unterstützt. Ein Umzug nach Wien war aufgrund der Entfernung notwendig und auch aus persönlichen Gründen von der Interviewpartnerin gewünscht.

Interviewpartnerin 5 wuchs in Wien auf und besuchte eine BHS. Gemeinsam mit ihrer älteren Schwester ist sie die Einzige in ihrer Familie, die einen Maturaabschluss hat. Trotz ihrer prekären finanziellen Situation hatte sie von Beginn an kein Anrecht auf Studienbeihilfe und musste deswegen stets mindestens Teilzeit (30 Stunden) arbeiten. Von ihrer Familie wird sie weder emotional noch finanziell in ihrem Vorhaben zu studieren unterstützt. Zusätzlich zu der Bürde sich selbst versorgen zu müssen kam in den letzten Jahren die Notwendigkeit hinzu ihre Mutter finanziell zu unterstützen, da diese zwischenzeitlich obdachlos war und auf die Hilfe ihrer Kinder angewiesen ist. Durch das Studium erlebte sie eine Entfremdung von ihrem Herkunftsmilieu, während sie sich gleichzeitig an der Universität oft nicht zugehörig fühlt. Die Berufstätigkeit, die sie aus finanziellen Gründen nicht aufgeben kann, erschwert ihr das Fortkommen im Studium zusätzlich.

Interviewpartnerin 6 kommt aus einer bäuerlichen Familie aus Tirol und beschreibt ihren Wunsch zu studieren als Fortsetzung des Wunsches ihrer Mutter, der es verwehrt blieb nach einem Maturabschluss ein Studium aufzunehmen. Sie maturierte in einer Bildungsanstalt für Elementarpädagogik und wurde von einer ihrer Lehrerinnen dazu motiviert Musik- und Bewegungspädagogik an der Universität für Musik und darstellende Kunst zu studieren. Ihr Studium

besteht aus vielen Kursen mit Anwesenheitspflicht und der Notwendigkeit außerhalb der Lehrveranstaltungen viel zu üben, wodurch ihr eine fixangestellte Berufstätigkeit nicht möglich ist. Sie machte sich daher selbstständig, indem sie Musik- und Yogaunterricht anbietet. An der Universität fühlt sie sich gut aufgehoben, wobei sie auch davon berichtet, dass sie negative Erfahrungen aufgrund ihrer Herkunft, ihres Dialekts, und ihrer Familie machen musste.

Interviewpartner 7 kommt aus einer Familie mit rumänischen Wurzeln, die sich in Vorarlberg niedergelassen hat. Dort besuchte er ein Gymnasium und entschied sich nach seinem Zivildienst für das Studium Transkulturelle Kommunikation an der Universität Wien. Den Umzug nach Wien nimmt er als etwas positives wahr und nennt es gleichzeitig als einen der Gründe, wieso er sich für ein Studium in Wien statt in Innsbruck entschieden hat. Sein Migrationshintergrund spielt für ihn persönlich eine wichtige Rolle in seinem Leben, wobei er davon in seinem Studium nicht beeinflusst wurde. Als Grund dafür gibt er an, dass die meisten Studienkolleg*innen in seinem Studienfach ebenfalls einen Migrationshintergrund hätten und bilingual aufgewachsen wären. Er wurde von seiner Familie immer in seinem Wunsch zu studieren unterstützt, wobei er sich in den letzten beiden Jahren bereits vollständig selbst finanzieren musste.

Interviewpartnerin 8 kommt aus einer Familie mit Wurzeln im Kosovo und wuchs in Wien auf. Nach dem Besuch einer AHS wurde sie von ihrer Chemielehrerin motiviert ihr Interesse an Chemie in einem Studium zu verfolgen, auch wenn es als männlich dominiertes Feld gelte. Sie entschied sich daher für einen Bachelor in Chemie an der Universität Wien und beendet momentan ein Joint Masters Programm der Universität Wien und der Technischen Universität (TU) Wien im selben Fachbereich. Obwohl eine Erwerbstätigkeit finanziell gesehen nicht notwendig war, arbeitet sie bereits seit ihrer Schulzeit, um ihren Eltern, die als Gastarbeiter*innen nach Österreich kamen, keine zusätzliche Last zu sein. Mit dem Wissen, das sie heute hat, würde sie sich bereits im Bachelor für ein Studium an der TU entscheiden. Gleichzeitig ist sie stolz darauf, es trotz ihres Hintergrundes so weit geschafft zu haben.

6.2.2 Erfahrungen von First Generation Students

Der folgende Abschnitt ist in zehn Kategorien gegliedert in dem Versuch das Spektrum an Erfahrungen, von denen die FGS in ihren Interviews berichteten, in ihrer Ganzheit darzustellen. Die Einordnung in positive und negative Erfahrungen erfolgt auf Basis der individuellen Bewertung der einzelnen Interviewpartner*innen und kann daher als subjektiv verstanden werden.

6.2.2.1 Unterstützung und Ablehnung durch das Herkunftsmilieu

Das Herkunftsmilieu wird von den befragten FGS sowohl positiv als auch negativ wahrgenommen in ihrem Einfluss auf die Studienerfahrungen. Einerseits berichten einige davon, dass sie von ihren Eltern, Geschwistern, Großeltern und Freunden in ihrem Bestreben zu studieren unterstützt werden und viel Rückhalt für ihre Entscheidung erfahren. Andererseits machen manche auch die Erfahrung von ihrem familiären Umfeld nicht ernst genommen zu werden. Die Entscheidung zu studieren wird belächelt und die Arbeit, die damit verbunden ist, nicht als solche wahrgenommen. In den Erfahrungen hinsichtlich des Herkunftsmilieus fließen verschiedene Aspekte, von Bourdieus (1983) Kapitalarten, über Yossos (2005) Nutzung von Ressourcen, die aufgrund der Marginalisierung entstehen, bis hin zu Lesskys (2021a) Typologie des Verhältnisses zur Familie ein. Diese drei Perspektiven ergänzen sich in den Erfahrungen, von denen die Interviewpartner*innen berichten. Das fehlende soziale und kulturelle Kapital wird teilweise durch Yossos (2005) *social* und *navigational* Kapital aufgewogen. Gleichzeitig wird die Bedeutung der Unterstützung zur Vermeidung einer Entfremdung hervorgehoben.

Alle Interviewpartner*innen berichten bis zu einem gewissen Grad davon, dass ihre Eltern ihnen nicht helfen konnten, sowohl bei der Organisation des Studiums noch inhaltlich beim Lernen selbst, da ihnen einerseits das Wissen dafür fehlte und sie andererseits keine Zeit dafür haben. Es ist das Fehlen des kulturellen und sozialen Kapitals (Bourdieu, 1983), das eine optimale Unterstützung durch die Familie hier erschwert. Diese fehlende Unterstützung macht sich von Beginn an, beispielsweise bei der Studienwahl oder bei der Beantragung von Beihilfen bemerkbar. Gleichzeitig berichten sechs der Interviewpartner*innen allerdings davon, dass ihre Eltern sie, soweit es möglich ist, trotzdem unterstützen und sie durch ihre Familie Rückhalt in ihrer Entscheidung zu studieren erfahren. Diese Unterstützung bezieht sich sowohl auf die emotionale Ebene als auch die finanzielle, selbst wenn diese meist eher gering ausfällt. Die

Studierenden können daraus einen Nutzen ziehen und diesen Rückhalt als Kapitalarten nach Yosso (2005) verwerten.

Im Vergleich dazu erzählen zwei Interviewpartner*innen davon keine inwieweit geartete Unterstützung durch ihr Herkunftsmilieu zu erhalten. In weiterer Folge kann beobachtet werden, dass es bei mangelnder Unterstützung eher zu einem Bruch zwischen dem*der FGS und dem Herkunftsmilieu kommt als Resultat der immer weiter fortschreitenden Entfremdung, die durch den Studienbeginn ausgelöst wurde. Die Dynamiken, die durch den Grad der Distanzierung nach Studienaufnahme entstehen, beschreibt (Lessky, 2021a) mit Hilfe der Typologie (1) „Verbinden“, (2) „Ausbrechen“, (3) „Emanzipieren“. Lessky (2021a) charakterisiert den Typ „Verbinden“ dadurch, dass die Studienentscheidung und Studienfachwahl im Einklang mit der Familie getroffen wurde und eine enge Bindung an die Familie auch während des Studiums weiter bestehen bleibt (S. 268). Im Vergleich dazu möchte der Typ „Ausbrechen“ sich von der Familie ablösen und durch das Studium einen sozialen Aufstieg erlangen (ibid.). Im Gegensatz dazu trifft der Typ „Emanzipieren“ die Studienentscheidung und Studienfachwahl entgegen den Vorstellungen der Familie und das Studium wird als Möglichkeit gesehen sich von den Eltern zu emanzipieren (ibid., S. 269). Die beiden Interviewpartner*innen, die auf keine Unterstützung zählen können, lassen sich daher in die Kategorie „Emanzipieren“ einordnen, während die anderen tendenziell dem Typ „Verbinden“ angehören, da sie die Studienentscheidung im Einklang mit der Familie trafen. Die folgende Tabelle soll eine Übersicht darüber bieten, wie die befragten FGS, die sich dem Typ „Verbinden“ zuordnen lassen, die erhaltene Unterstützung durch ihr Herkunftsmilieu wahrnehmen.

Ausmaß der Unterstützung durch die Familie innerhalb des Typs „Verbinden“

Int. 2, Pos. 23	„Ich habe für mich entschlossen, als ich studiert hab, aber ich habe ein ziemlich gutes Verhältnis zu meinen Eltern. Sie unterstützen mich immer, wenn ich Unterstützung brauche, und sie wirklich auch aktiv anfordern. Das war so ich hab gesagt Ja ich möchte studieren und meine Mutter okay, ja, wenn du magst dann studiere, also wie du willst. [...] und wenn du was brauchst, dann sag Bescheid. Es war halt sie haben mir doch auch positive Energie gegeben für mein Studium an sich , sie haben mich dahingehend schon unterstützt. Manchmal haben sie mir ein bisschen Geld zukommen lassen.“
Int. 3, Pos. 3	„von den Eltern also ich krieg schon ein bisschen Unterstützung aber halt so viel können sie halt auch nicht hergeben... “
Int. 6, Pos. 7	„Ich bin Einzelkind. Meine Mama gibt dann freiwillig sozusagen das drauf, weil sie mich unterstützen will , dass ich das Studium schaffe.“
Int. 7, Pos. 33	„Ich bin dann umgezogen nach eineinhalb Jahre, hab Kautions gebracht, Provision und so und das war auch dann von den Eltern dabei und doch also jede Möglichkeit , die sie gehabt haben. Aber es fehlt auch an nichts.“
Int. 8, Pos. 39	„Aber natürlich. Also Unterstützung auf jeden Fall von beiden, von meinen Eltern, von allen, von meiner ganzen Familie. Und ja, natürlich sind sie auch ziemlich froh. Das ist, dass ich will, dass ich mich dafür entschieden haben eine akademische Ausbildung zu beginnen.“

Tabelle 3: Ausmaß der Unterstützung durch die Familie innerhalb des Typs „Verbinden“ (Lessky, 2021a)

Während alle diesem Typ angehörenden FGS Unterstützung erfahren, variiert das Ausmaß allerdings. Das lässt sich darauf zurückführen, dass nicht alle Familien die gleichen Ressourcen zur Verfügung haben, um ihre Kinder finanziell und anderweitig zu unterstützen. Die FGS nehmen, unabhängig vom tatsächlichen Ausmaß, die Unterstützung ihrer Eltern als positiv wahr und bestätigen, dass diese alles versuchten, was innerhalb des Möglichen war. Doch trotz der divergierenden sozioökonomischen Situation besteht bei allen auch nach Aufnahme des Studiums eine enge Bindung an die Familie. Ein sozialer Aufstieg, und somit ein Ausbruch aus den Familienverhältnissen, wird von keinem*r dieser Interviewpartner*innen beabsichtigt – auch wenn es schlussendlich bei allen dazu kommt. Im Fall der Interviewpartnerin 6 ist anzumerken, dass sie einerseits von der bedingungslosen Unterstützung durch und engen Bindung an ihre Mutter (Kernfamilie) berichtet, während die restliche Familie wenig Verständnis für ihre Entscheidung hat und sie sich von dieser durch ihr Studium klar abhebt (siehe Tabelle 4). In diesem Fall ist eine eindeutige Einordnung in die Typologie nach Lessky (2021a) nicht möglich, da sie sowohl in den Typ „Verbinden“ eingeordnet werden kann als auch in den Typ „Emanzipieren“.

Zusätzlich zur Unterstützung von Seiten der Eltern können auch Lehrpersonen, sowohl im schulischen Bereich als auch in späterer Folge an der Universität, zu den positiven Erfahrungen von FGS beitragen. Lehrer*innen im schulischen Bereich können, wie bereits von Aumair &

Theißl (2021) betont, der entscheidende Faktor sein, weswegen sich ein*e FGS für ein bestimmtes Studium oder überhaupt für ein Studium entscheidet. Zusätzlich dazu können sie ihre eigenen Erfahrungen einer akademischen Ausbildung teilen und somit die Informationslücke, mit der FGS konfrontiert sind, ein wenig füllen.

„Aber so als Akademikerin war sie wirklich da. Sie hat dann halt auch einige Tipps gegeben natürlich. Und ich finde es halt immer schön, von jemanden zu hören, dass man ja theoretisch eigentlich, dass also diese Motivation von jemandem zu bekommen ist, dann ist glaube ich, das ist glaube ich ziemlich schön von jemanden, der der, der sich in diesem Feld gut auskennt und der sagt Du hast Potential, hey, das solltest du vielleicht versuchen, das ist schon. Das finde ich schon schön.“ (Int. 8, Pos. 37)

Einige der befragten FGS sind damit konfrontiert, dass ihr Herkunftsmilieu, und besonders ihre Familie, sie seit Studienbeginn als anders wahrnimmt. Interviewpartnerin 3 berichtet von dieser Erfahrung in einem positiven Kontext und erklärt, dass sie von ihrer Familie für ihre Entscheidung zu studieren, Wertschätzung erfährt und ihre Leistungen als außergewöhnlich angesehen werden. Im Vergleich dazu berichten andere von negativen Erlebnissen, da sie aufgrund dieses, von ihrer Familie attestierten, Anders-seins Abwertung erfahren. Ihr Sprechweise wird negativ aufgenommen, sie fühlen sich nicht mehr verstanden und es kommt schleichend zu einer immer stärkeren Entfremdung. Auch hier kann eine Einordnung in Lesskys (2021a) Typologie erfolgen, wonach die Interviewpartner*innen des Typs „Emanzipieren“, eher von negativen Erlebnissen diesbezüglich berichten. Die Interviews zeigen hierbei eine Intersektion mit der ländlichen Herkunft auf, die darauf hindeutet, dass diese Entfremdung von einem studienbedingten Umzug nach Wien weiter verstärkt wird.

„Weil mich jetzt viele Dinge stören, die mich früher einfach nicht gestört haben. Wie gewisse Aussagen, die da getätigt werden, auch politische Einstellungen, die einfach nie meine waren oder die mir als Kind aufgefallen sind und die ich jetzt viel mehr hinterfrage. Aber ich glaube, dass dieser Prozess einfach ganz normal ist. Wenn man je älter man wird, je mehr hinterfragt man. Da kommt man auf Dinge einfach drauf, die nicht in Ordnung sind. Oder die halt in der Stadt ganz anders sind als am Land.“ (Int. 4, Pos. 86)

„Also zur Familie. Ich habe gelernt, sie noch weniger zu verstehen. Jahr für Jahr sitze ich an irgendwelchen Familienfeiern, Geburtstagen, Weihnachten, was es auch sei. Und ich bin in einer so seltsamen Welt, wenn ich, wenn ich nach Hause komme, quasi.“ (Int. 5, Pos. 55)

Zusätzlich dazu sind einige der FGS damit konfrontiert, dass ihre Eltern gar nicht wissen was sie studieren und auch kein Interesse daran haben. Das Verständnis dafür, dass man sich für etwas abseits der familiären Norm entscheiden, fehlt vollkommen, und die daraus resultierenden unterschiedlichen Interessen führen zu weiterer Entfremdung. O'Shea et al. (2017)

erklärt dieses fehlende Interesse damit, dass die Familien keinen Bezug zu dem neuen Lebensabschnitt der FGS haben und ihre Möglichkeiten sich damit auseinanderzusetzen eingeschränkt sind. Dieses fehlende Interesse und die daraus resultierende fehlende Unterstützung durch die Eltern ist für die Interviewpartner*innen verletzend. Sie fühlen sich in ihrem Dasein und ihren Entscheidungen nicht wertgeschätzt und sehen sich in der Notwendigkeit sich dafür zu rechtfertigen.

Ausmaß der Unterstützung durch die Familie innerhalb des Typs „Emanzipieren“

Int. 4, Pos. 29	„Ich glaube eher Desinteresse . Also würd ich wirklich sagen ich habe finanzielle Probleme. Würde ich Unterstützung bekommen, es wäre auch kein Problem. Aber ich glaube, unsere Interessen gehen einfach ganz weit auseinander. Und das ist das, was ich oft sehr schade finde, dass einfach ganz wenige auch Nachfragen kommen oder einfach ganz, ganz wenig Interesse für das, was ich eigentlich mache, weil es nicht in das Schema reinpasst . Das, was meine Familie gewohnt ist, dass man eine Lehre macht, dass man arbeitet, dass man sein Haus baut, dass man eine Familie gründet. Ich glaube, dass das für meine Familie sehr schwierig ist. Dieses. Sie macht Matura, sie macht einen Bachelor und jetzt macht sie einen Master auch noch so, wann hört das endlich auf?“
Int 5. Pos 11	„Also prinzipiell wissen glaube ich meine Eltern nach wie vor nicht, was ich studiere. Sie verstehen es einfach nicht. Sie. Sie verstehen das Konzept, was macht man eigentlich nach der Matura? Matura haben Sie schon nicht recht verstanden . Sie haben immer nur gesagt Bildung ist wichtig. Mach was gescheites.“
Int. 5 Pos. 11	„Aber studieren ist halt auch deswegen für meine Familie irrelevant , weil ich solche Probleme irgendwie mitzutragen habe. Und ich thematisiere es auch deshalb gar nicht erst. Es ist dadurch, dass ich die einzige bin, die in der Familie studiert. Ist es auch für alle anderen eine unfassbar seltsame Sache. Wir reden da nie darüber , dass ich... nach dem Bachelor ein Zeugnis gekriegt und mein Papa angerufen, da schau, ich habe ein Studium abgeschlossen und dann kam die Frage ‚Was heißt das jetzt?‘ und ich wusste auch nicht, was ich sagen sollte. Also nach wie vor heißt es nicht viel.“
Int. 6, Pos. 3	„Und ich habe das Gefühl, dass entfernt mich schon mehr von meiner Familie, weil eben da dann, wenig gleiche Dinge sind und ohne das jetzt wertend zu sagen, aber die verstehen einfach alle nicht, das was ich so zum Beispiel jetzt in der Komparatistik lerne , das sind alles Sachen, die berühren meine Familie nicht, das sind halt alle also meine ganze Familie die sind Bauern.“

Tabelle 4: Ausmaß der Unterstützung durch die Familie innerhalb des Typs „Emanzipieren“ (Lessky, 2021a)

Während die Interviewpartnerinnen 4 und 5 sich klar in den Typ „Emanzipieren“ einordnen lassen ist der Fall bei Interviewpartnerin 6 nicht offensichtlich (siehe Tabelle 3). Und auch innerhalb des Typs kommt es zu unterschiedlichen Ausprägungen der Charakteristika. Bei Interviewpartnerin 4 spielt das Ausbrechen aus den familiären Lebensentwürfen eine große Rolle. Die Entscheidung zu studieren, wird von ihr ganz klar als Bruch mit den vorherrschenden Wertvorstellungen und Zukunftsvorstellungen gesehen. Im Vergleich dazu dominiert bei den anderen beiden die Bedeutung des fehlenden Interesses und Verständnisses für ihre Studienentscheidung und Studienfachwahl.

Diese fehlende Wertschätzung für den individuellen Lebensweg wird von Seiten der Familie oft damit gerechtfertigt, dass das Studium keine Arbeit wäre und in weiterer Folge in Frage gestellt wird, wieso man sich vor dem Arbeiten drücken würde. Es besteht kein Verständnis dafür, dass man durch ein Studium die eigene Ausbildungszeit weiter verlängert und nicht (vollständig) ins Berufsleben einsteigt (Lessky, 2021a). Daraus resultierend erhält man weder Unterstützung noch Wertschätzung für die Arbeit, die im Studium geleistet wird. Diese Ablehnung und Geringschätzung trifft die befragten FGS stark, da sie in ihrer Wahrnehmung oft besonders hart arbeiten und gleichzeitig bereits berufstätig sind. Anhand der folgenden Tabelle sieht man, dass insbesondere die FGS des Typs „Emanzipieren“ mit Vorurteilen über das Studieren von Seiten des Herkunftsmilieus konfrontiert sind. In beiden Fällen sehen sie sich mit dem Vorwurf der Faulheit konfrontiert, allerdings aus unterschiedlichen Begründungen heraus. Interviewpartnerin 4 muss sich dem Vorwurf stellen, dass sie nur deswegen studiert, weil sie keiner Erwerbsarbeit nachgehen möchte. Bei Interviewpartnerin 6 wird ein solcher Vergleich nicht gezogen, sondern Studierende pauschal als faul kategorisiert und Studieren als mit wenig bis keinen Aufwand verbunden dargestellt. Infolgedessen wird ihre harte Arbeit im Studium als nicht der Rede wert abgetan. Die geistige Arbeit des Studierenden wird als angenehmer und weniger fordern eingestuft im Vergleich zu körperlicher Arbeit, die von der Familie von Interviewpartnerin 6 geleistet wird, und dadurch gleichzeitig abgewertet. Diese Vorurteile gegenüber Studierenden und geistiger Arbeit generell können als Ausdruck von Klassenunterschieden verstanden werden.

Vorurteile über das Studieren von Seiten des Herkunftsmilieus innerhalb des Typs „Emanzipieren“

Int. 4, Pos. 3	„und habe dann aber das Gefühl gehabt, ich möchte noch gern mein Master machen. Genau. Und das war für meine Familie dann wiederum sehr komisch, weil jetzt hat sie ja eh schon studiert, und jetzt hat sie ihren Bachelor schon wieso will jetzt wieder mehr machen. Oder dieses typische Wieso immer nur studieren und nicht arbeiten? Immer so ein bisschen der dieser Hintergrund, dieser Ton, der mitschwingt. Irgendwie ist sie zu faul zum Arbeiten. Wieso studiert sie jetzt wieder? Es ist irgendwie wenig Verständnis und auch wenig Unterstützung von meiner Familie“
Int. 6, Pos. 3	„Also die verstehen es nicht, dass Universität, studieren schwierig ist. Die denken so ja die sitzen den ganzen Tag und lesen das ist eh voll lustig, die müssen nicht arbeiten. Und ich finde das schon schwierig. Man kriegt ja nicht so viel Unterstützung, weil die das ja, weil die denken, es ist so feines Ding, Studenten sind faul. “
Int. 6, Pos. 75	„Meine Familie ist das ist im Dorf oft so, glaube ich, da wo ich herkomm sind die alles sehr eng und ich habe auch sehr viel engen Kontakt mit vielen davon. Und ja, viele verstehen halt einfach nicht was ich tu auch wenn ichs ihnen 20 mal erkläre. Da fühlt man sich schon allein. Und ich denke manchmal, ich fühl mich so, dass ich nicht wertgeschätzt werde, auch wenn ich jetzt. Ja, ich hatte letztens ein Konzert mit eigenen Kompositionen und sie haben es sich eh angehört. Manche, und die waren ja, damit kann ich gar nichts anfangen. Das war allerdings eine monatelange Arbeit, fühlt man sich überhaupt nicht wertgeschätzt, so dass diese Arbeit. Aber ich weiß natürlich, dass sie schon mich unterstützen und so. Teilweise.“

Tabelle 5: Vorurteile über das Studieren von Seiten des Herkunftsmilieus innerhalb des Typs „Emanzipieren“ (Lessky, 2021a)

Das Herkunftsmilieu bezieht sich im weiteren Sinne auch auf den Freundeskreis, der vor Beginn des Studiums bestand. Hier erzählen die Interviewpartner*innen von sehr unterschiedlichen Erfahrungen. Einerseits spricht die Interviewpartnerin 4 davon, dass sie mit Freund*innen von früher (vor der Zeit ihres Studiums) kaum Kontakt hat. Das sei bedingt dadurch, dass sie durch den Umzug nach Wien nicht an wichtigen Momenten im Freundeskreis teilhaben kann. Aber gleichzeitig ist sie über die Distanz erfreut, da sie sich durch das Studium so verändert hätte, dass sie mit ihren früheren Freund*innen kaum noch Gemeinsamkeiten findet. Auch hier ist eine Intersektion mit der ländlichen Herkunft ersichtlich, besonders in Bezug auf die Distanz zwischen dem Studienort und dem Herkunftsort. Man könnte daher davon ausgehen, dass diese Entfremdung zum Freundeskreis auch durch anderweitig bedingte Umzüge entstehen kann. Besonders bei den Erfahrungen dieser Interviewpartnerin sieht man wie die Veränderung durch das Studium und der Umzug sich gegenseitig bedingen und verstärken in ihren Auswirkungen auf den Freundeskreis im Herkunftsort.

Im Vergleich dazu berichtet Interviewpartner 2, dessen Herkunftsort näher am Studienort liegt, von keiner Veränderung in seinem früheren Freundeskreis.

„Nein also meine Freunde sind immer noch meine Freunde und ist es mir auch ziemlich egal, ob sie jetzt studieren oder eine Lehre machen. Sie sollen machen, was sie wollen. Ich mag sie ja nicht, weil sie studieren oder eine Lehre machen, sondern ich mag sie wegen den Personen, die sie sind und. Nein, ich glaube nicht, dass sich da irgendwas verändert hat, ich habe halt mit mehr Geschichtlichen random facts glänzen können, aber die habe ich vorher auch schon gehabt. Also es war jetzt nicht wirklich so eine schnelle Umstellung. Für mich und die ich jetzt bewusst wahrgenommen hätte.“ (Int. 2, Pos. 35)

6.2.2.2 Zwischen Stolz sein und Einsamkeit

Viele der Erfahrungen, von denen die FGS in den Interviews berichten, sind stark mit bestimmten Gefühlen verbunden. Während auf der einen Seite die negativ behafteten Gefühle von Einsamkeit und Schamgefühl über Einschüchterung, Enttäuschung und Wut reichen stehen diesen auf der anderen Seite das positive Gefühl Stolz auf die eigenen Leistungen zu sein entgegen. Insbesondere dieser Stolz darauf, was man trotz aller Widrigkeiten geschafft hat, wird oft von der Familie geteilt und wurde von allen befragten FGS als wichtiger Faktor in ihren Erfahrungen erwähnt. Dieses Gefühl hilft ihnen ihr Studium fortzuführen und sie besonders in schwierigen Zeiten, in denen sie von negativen Gefühlen übermannt werden, zu motivieren. Die mit den studienbezogenen Erfahrungen verbundenen Gefühle stellen daher ein wichtiges Thema dar, um die Situation von FGS ganzheitlich zu erfassen (Aumair & Theißl, 2021; Haslinger & Patek, 2007; Nairz-Wirth et al., 2017; O'Shea et al., 2017; Pascarella et al., 2004).

Wie bereits von Aumair & Theißl (2021), O'Shea et al. (2017) und Langhout et al. (2007) betont, entsteht das Gefühl des Allein-Seins dadurch, dass die FGS in die vollkommen neue Umgebung der Universität eintreten und dabei oft keinen direkten Rückhalt einer Gemeinschaft mehr spüren. Es wird weiter verstärkt, wenn für das Studium ein Umzug notwendig war und die Entfernung zum Herkunftsort groß ist. Die Studierenden sprechen davon zwischen den beiden Orten und Lebensbereichen, Herkunftsort vs. Studienort und Herkunftsmilieu vs. Studienmilieu, gefangen zu sein und sich weder vollkommen von dem Bisherigen lösen zu wollen noch auf das Neue verzichten zu wollen.

„Man fühlt sich doch danach alleine, manchmal auch wenn man halt Freunde gefunden hat oder so. Aber es fehlt halt die Familie, vor allem wenn man der Familienmensch ist und dann fehlt die Familie und das ist auch psychisch einfach, macht es einen muss ich schon sagen fertig.“ (Int. 1, Pos. 20)

Dieses Gefühl hat sich durch die mit der Pandemie verbundene Umstellung auf Distance Learning verstärkt, da der Austausch und das Kennenlernen von Studienkolleg*innen im virtuellen Raum nicht im selben Ausmaß möglich war wie zuvor. Während die pandemiebedingten Umstellungen alle Studierenden betroffen hat kann man vermuten, dass sie ein bereits bestehendes Gefühl des Isoliert-seins unter FGS, besonders in Verbindung mit ländlicher Herkunft, nur verstärkt hat.

Zusätzlich dazu entsteht bei vielen FGS ein Schamgefühl, wenn sie bestimmte Dinge, die für andere selbstverständlich scheinen, nicht wissen oder nicht können. Sie sehen die Schuld dafür bei sich selbst und empfinden es als persönliches Versagen, während sie nicht wissen (können), dass Studierende aus Akademiker*innen-Haushalten im Vergleich auf ein umfangreiches Netzwerk zurückgreifen können. Das Schamgefühl, ausgelöst durch das vermeintliche persönliche Versagen, ist auch ein möglicher Grund dafür, weswegen Beratungsangebote nicht oder erst verspätet in Anspruch genommen werden. Hier sieht man eine klare Tendenz zur Individualisierung der eigenen Erfahrungen, die auf dem neoliberalen Leistungsprinzip beruht (Aumair & Theißl, 2021; Erler, 2007b; O'Shea et al., 2017).

„Ich habe das online gemacht und ich musste mich halt voll durchlesen und schauen wo bekomme ich Informationen und ich kannte dann von einer Freundin kannte ich eine die hat studiert, dann habe ich die angeschrieben, weil die eben dasselbe wie ich studiert hat und damit ich sie nur eine Kleinigkeit frage. Und zwar noch so peinlich jemanden zu fragen, weil ich hab mir gedacht das muss doch irgendwie klar sein. Und wieso weiß ich das nicht? Und dann habe ich sie einfach so unbedingt das fragen wollen, weil ich nicht gewusst habe, wie soll ich mich anmelden und wie geht das mit?“ (Int. 1, Pos. 48)

Ein weiterer Bereich in dem FGS von Schamgefühl berichten steht im Bezug zur eigenen finanziell prekären Situation, die es nicht erlaubt sich an gemeinsamen Aktivitäten mit Studienkolleg*innen zu beteiligen oder im selben Maße bei Zusammenkünften und Feiern mitzuwirken. Man kann und will allerdings nicht über seine prekäre Lage sprechen, was dazu führen kann, dass andere diese Verhaltensweisen als Desinteresse wahrnehmen und man als Resultat weiter isoliert wird.

„Ja. Da wo beim Sommerfest sich in diesen drei Jahren des Bachelor Studiums. Alle irgendwie noch ein weiteres Bier geholt haben oder zwei oder drei habe ich mir keines geholt. Das sind Momente, wo ich es gemerkt habe. Bei einer Weihnachtsfeier am Institut, wo alle irgendwie Kuchen mitgebracht haben, den sie selbst gebacken haben oder Kekse gekauft haben, habe ich nichts mitgebracht. Das war verdammt unangenehm. Aber es ging einfach nicht und ich habe es nie ausgeführt. Ich habe mich nicht erklärt und ich wollte mich auch nicht erklären. Es war mir einfach verdammt unangenehm. Aber das sind so Situationen, wo ich ganz genau weiß die Mitstudierenden nehmen es persönlich, dass du nichts mit, dass du nichts mitnimmst. Also die denken sich nicht he die hat das Geld nicht, die denken sich, die denken sich nicht. Ja, du brauchst irgendwas oder hast du, hast du finanzielle Probleme oder so? Die denken sie ja wieso bringst du nichts mit so Kleinigkeiten halt.“ (Int. 5, Pos. 45)

Die Ablehnung des eigenen Sprachmodus an der Universität, insbesondere wenn man im Dialekt spricht und dadurch mit dem Herkunftsort verbunden ist, kann ebenso ein Schamgefühl und das Bedürfnis sich anzupassen hervorrufen. Bereits Haslinger & Patek (2007) sowie Adaktylos (2007) weisen auf die soziale Stigmatisierung bestimmter Sprachvarianten hin. Eine FGS erzählt von ihrer Reaktion auf die Aussagen einer Lehrperson, dass es ungebildet wirkt im Dialekt zu sprechen:

„Ich habe ehrlich gesagt weil ich war damals 20 und dann war ich schon. Ich hab mich voll geschämt, glaube ich und habe dann aber versucht, das voll schnell umzusetzen. Und ich habe dann oft daheim, als ich heimkommen bin, immer wieder mal gesagt, weißt du ja, so kann ich nicht reden. Das ist und halt schon ein bisschen. Ja, vielleicht auch arrogant, weil mir das in der Uni jeden Tag gesagt worden ist. Aber ich muss sagen, in letzter Zeit hat sich alles sehr, dass ich Deutsch reden kann und Dialekt, und ich finde beides sehr wertvoll. Aber anfangs war das schon so! Irgendwie ist es schon verletzend wenn Leute dir sagen, vielleicht spielst du, klingst du als ob du unintelligent wärst.“ (Int. 6, Pos. 55)

Durch solche Erfahrungen wird klar ersichtlich, dass unter den Lehrenden an Universitäten bis heute Vorurteile gegenüber bestimmten Umgangsweisen und Sprechweisen bestehen, die in der Vergangenheit vornehmlich mit dem ländlichen Bereich und Nicht-Akademiker*innen verbunden wurden. Anstatt sich dieser bewusst zu werden, geben sie mit ihren unreflektierten Aussagen insbesondere FGS das Gefühl nicht gut genug zu sein und sich verändern zu müssen, um dem Anspruch der Universitätsbildung gerecht zu werden.

Ähnlich zu dem Schamgefühl erleben viele FGS eine Art Überforderung, durch die Menge an neuen Informationen, sowohl administrativer Natur als auch inhaltlich, und fühlen sich durch die neue Umgebung eingeschüchtert. Als Resultat trauen sie sich insbesondere am Studienbeginn weniger, sich aktiv in den Lehrveranstaltungen zu beteiligen, aus Angst etwas Falsches zu sagen und sich dadurch in den Augen der Lehrenden und Studienkolleg*innen zu blamieren (Haslinger & Patek, 2007; Nairz-Wirth et al., 2017; O'Shea et al., 2017). Außerdem berichten einige der befragten Studierenden davon, dass insbesondere bestimmte Studiengänge, wie

Betriebswirtschaft oder Rechtswissenschaft, sie einschüchtern würden und sie diese daher nicht als Möglichkeit für sich selbst in Betracht ziehen.

„Hätte man mir das mit 17 gesagt, also interessiere dich doch bitte nicht für irgendwelche Geisteswissenschaften und lies ? dich ein in die Betriebswirtschaft, lies dich ein in Jus, Dinge, die ich immer gern machen wollte, aber mich nie getraut habe, weil ich mir dachte ich. Ich habe immer so Schiss gehabt vor so großen Studiengängen. Vielleicht mehr Ehrfurcht, ich weiß es nicht, dass ich mich dann nie drüber getraut habe.“ (Int. 5, Pos. 5)

„Ich bin sicher, jeder andere muss ihn [Anm.: einen Text] nur zweimal lesen, aber ich muss ihn zwölfmal lesen. Und das Gefühl zu dumm zu sein, um zu lernen, ist da irgendwie allgegenwärtig. Heute nicht mehr so schlimm, wie als ich angefangen habe, aber das ist für mich auch ein bisschen der Grund, warum ich an der Uni nichts weiterbringen, weil ich die ganze Zeit. Wenn ich an solchen Texten im Kopf scheitere, das Gefühl habe, ich bin zu blöd.“ (Int. 5, Pos. 31)

Bei einigen der befragten FGS machen sich die über Jahre angesammelten negativen Gefühle inzwischen in der Form von Enttäuschung und Wut bemerkbar. Sie sprechen davon von der Universität und dem Studieren enttäuscht zu sein, darüber wie es abläuft und wie offensichtlich es inzwischen für sie ist, dass die Universität auf Personen mit ihrer Lebensrealität keine Rücksicht nimmt. Gleichzeitig sind sie enttäuscht darüber, dass mit Reformen wie der UG Novelle und der daraus resultierenden Mindeststudienleistung es für Personen wie sie selbst noch schwieriger wird zu studieren. Oft haben sie bestimmte Illusionen bezüglich des Studiums aufgebaut und es als Weg zu einem besseren Leben gesehen. Doch inzwischen fühlen sie sich desillusioniert und im Stich gelassen. Sie nehmen außerdem wahr, dass sie teilweise anders behandelt werden als Studierende aus Akademiker*innen-Haushalten und gleichzeitig viel härter arbeiten müssen, um studieren zu können.

Ein möglicher Auslöser für diese negativen Gefühle kann die sich verändernde Wahrnehmung der eigenen sozialen Positionierung sein. Den FGS wird bewusst, dass sie durch die nur unzureichend verfügbaren Kapitalsorten und ihren familiären Habitus eine schwierigere Situation vorfinden (Bourdieu, 1983; Bourdieu & Passeron, 1971; Haslinger & Patek, 2007; Nairz-Wirth et al., 2017). Sie reagieren darauf mit Enttäuschung und Wut, insbesondere da ihre Wahrnehmung der Situation auf das dominante Narrativ des neoliberalen Aufstiegsmythos prallt (Aumair & Theißl, 2021; Bourdieu & Passeron, 1971; O’Shea et al., 2017).

„Das ging gar nicht anders. Und in dem Sinne ja, ich bin einfach von dem Uni System ziemlich enttäuscht, dass ich das Gefühl habe, für Leute wie ich gibt es keine Option, einerseits mit einem Studium in Mindeststudienzeit fertig zu werden, außer man reißt sich wirklich auseinander. Oder man hat halt einfach nicht genug Geld zum Leben.“ (Int. 5, Pos. 5)

„Und das fühl ich mich schon voll anders, weil das ist ja eigentlich habe ich viel mehr arbeiten müssen damit ich jetzt hier bin, und irgendwie fühlt man sich dann doch irgendwie benachteiligt oder so. Und ich bin auch manchmal glaube ich so unterbewusst. Nervt mich das schon sehr. Aber ich meine, da kann man nichts dran ändern, man fühlt sich schon anders finde ich.“ (Int. 6, Pos. 53)

Während all dieser negativ behafteten Erfahrungen sind es insbesondere die positiven Gefühle und der Stolz darüber etwas als erste Person in der Familie geschafft zu haben, die den FGS Kraft geben, weiterzumachen. Bereits nach der Anmeldung zum Studium machten sich bei einigen die ersten Glücksgefühle bemerkbar, denn sie hatten bereits damit etwas gewagt und geschafft. Der Stolz wird von den FGS im Sinne des *aspirational* Kapital (Yosso, 2005) als Ressource genutzt, um sich zu motivieren. Dieses Gefühl ist umso stärker, wenn zusätzlich zum FGS Hintergrund beispielsweise ein Umzug nach Wien notwendig war und man auch dabei der*die Erste war. Ebenso kann bei einem Migrationshintergrund eine besondere Freude über den persönlichen Meilenstein ein Studium in Österreich aufgenommen zu haben, beobachtet werden. Denn es wird als besondere Errungenschaft gesehen in jenem Land studieren zu können, in das die eigenen Eltern als Gastarbeiter*innen oder Flüchtlinge gekommen sind. Die befragten FGS berichten außerdem davon, dass sie sich den Studienzugang hart erarbeitet haben und sich selbst und auch anderen somit bewiesen haben, dass sie es trotz aller Widrigkeiten schaffen können. Im Sinne des *doing intersectionality* ist außerdem ersichtlich, dass die multiplen Identitätsmerkmale eingesetzt werden, um hervorzuheben wie viele Herausforderungen überwunden werden mussten, um es an die Hochschule zu schaffen (Lutz, 2015; Matsuda, 1991).

Stolz-sein als *aspirational capital* und Motivationsfaktor

Int.1, Pos. 10	„Obwohl ich war halt schon ein bisschen stolz auf mich, muss ich sagen. Das muss ich schon sagen. Ich hab jetzt was geschafft, obwohl ich noch nichts geschafft habe. Aber den Eintritt habe ich geschafft. Und vor allem in Wien war ich sehr stolz auf mich. Das heißt, es klingt jetzt vielleicht auch ein bisschen überheblich, aber da war ich sehr stolz auf mich. So ich habe mich so richtig glücklich gefühlt. Vor allem, hier in Wien weil es ist auch immerhin. Man ist weg von zu Hause. Man muss sein Leben selbst organisieren, das alles alleine machen und meistern. Da war ich so richtig yeeees!“
Int. 2, Pos. 33	„Nein, überhaupt nicht. Es war ein Merkmal von mir, dass ich halt, dass ich mich, dass ich diesen Studienzugang, dass ich mir den hart erarbeitet habe über Umwege , dass ich quasi so ein Alleinstellungsmerkmal war auch dass ich nicht angewiesen bin auf das Studium, wie halt manche anderen. Ich kann jederzeit irgendwas finden. Ich habe eine Sicherheit, die viele andere nicht hatten“
Int. 3, Pos. 3	„ja ich finde man ist halt irgendwie stolz auf sich selbst weil man weiß man schafft es ja irgendwie ohne das man alles in Arsch geschoben kriegt “
Int. 5, Pos. 39	„Ich bin allein dort gesessen und bin dann wieder sehr stolz dort rausgegangen. “
Int. 6, Pos. 85	„Ich bin schon sehr stolz auf mich, weil ich das Gefühl habe, dass es schon für mich selbst etwas schwieriger war, das alles zu machen als für andere vielleicht. Aber ich bin schon sehr stolz auf mich. So. Und ich weiß dass meine Familie das auch ist. aber dass sie es vielleicht nicht zeigen können.“

Tabelle 6: Stolz-sein als *aspirational capital* und Motivationsfaktor (Yosso, 2005)

Die in Tabelle 6 zitierten Interviewpartner*innen sind alle stolz auf ihre Leistungen und darauf, dass sie es an die Universität geschafft haben. Die Bedeutung des Herkunftsortes, im Sinne der Notwendigkeit eines Umzugs, für diese Gefühle macht Interviewpartnerin 1 deutlich, indem sie immer wieder darauf zurückkommt, dass sie ihre Leistungen insbesondere im Zusammenhang mit der Entfernung zu ihrem Herkunftsort als außerordentlich ansieht. Da sie bereits ein Jahr vor ihrem Umzug nach Wien ein Studium in der Nähe ihres Herkunftsortes begonnen hatte, liegt für sie der relevante Aspekt nun darin, es auch *in Wien* geschafft zu haben. Denn der notwendige Umzug hatte sie zunächst abgeschreckt das Studium ihrer Wahl aufzunehmen. In dieser Hinsicht unterscheiden sich ihre Erfahrungen deutlich von denen der weiteren Interviewpartner*innen, die eine geringere Hemmschwelle bezüglich des Studienortes in Wien hatten. Ebenso relevant zu erwähnen ist die Betonung von Interviewpartner 2 hinsichtlich des Studienzugangs über Umwege (in seinem Fall eine Berufsreifeprüfung). Aus seinen Aussagen lässt sich ableiten, dass er nicht nur stolz darauf ist, es als erster in seiner Familie geschafft zu haben, sondern auch darauf, dass er es über einen nicht-traditionellen Weg geschafft hat.

Während die negativen Gefühle von den FGS allein ertragen werden, sind es die positiven Gefühle, die von den Eltern geteilt werden. Auch sie sind stolz darauf wie weit es die eigenen Kinder geschafft haben (O'Shea et al., 2017). Es sind ausschließlich jene Eltern, die hier stolz auf ihre Kinder sind, die bereits im vorherigen Abschnitt als unterstützende Familienmitglieder erwähnt wurden. Daraus kann man schlussfolgern, dass bei FGS des Typs „Verbinden“ der Stolz auf die Leistungen der Kinder klar sichtbar ist und auch von diesen kommuniziert wird. Im Vergleich dazu sprechen die Interviewpartner*innen, die zuvor dem Typ „Emanzipieren“ zugeordnet wurden nicht vom Stolz ihrer Eltern, sondern nur von ihrem eigenen. Insbesondere bei Interviewpartnerin 8 kann man eine Intersektion mit dem Migrationshintergrund beobachten. Der Stolz ihres Vaters wird dadurch verstärkt, dass er den Erfolg der Tochter in Österreich zu studieren als Resultat seines eigenen Einsatzes sieht hier zu bleiben. Für ihn liegt die Betonung nicht nur darauf, dass seine Tochter studiert, sondern, dass sie *in Österreich* studiert, und somit die Chance auf ein leichteres Leben hat, als er es als Gastarbeiter hatte.

Bestätigung erfahren durch den Stolz anderer im Sinne des Typs „Verbinden“

Int. 1, Pos. 42	„Ja, aber die waren schon sehr stolz. “
Int. 3, Pos. 37	„Sie also sie sind schon auch sehr stolz [...] also bei mir ist halt überhaupt kein Druck den ich krieg von daheim zum fertig werden weil die denken sich so boah das ist so schwer und die macht das und tut nebenbei arbeiten auch noch und weiß ich nicht für die bin ich halt einfach so die Gescheite die das schafft als erste aus der Familie oder die gescheit genug dass sie das überhaupt machen kann“
Int. 8, Pos. 39	„Definitiv also meine Familie, meinem Papa war es, also mein Papa. Im Endeffekt ist, wie gesagt zumindest, dass er für uns auch noch mal hier geblieben ist. Aber ich glaube, also ich weiß, dass es ihn ziemlich stolz macht, dass wir halt oder, ich ihn ziemlich stolz gemacht habe damit, dass ich mich auf jeden Fall mal für ein Studium interessiert habe und mein erstes Studium auch fertig gemacht habe, jetzt mein zweites Studium bald fertig mache.“

Tabelle 7: Bestätigung erfahren durch den Stolz anderer im Sinne des Typs „Verbinden“ (Lessky, 2021a)

6.2.2.3 Geldsorgen, finanzielle Unabhängigkeit und Beihilfen

Das verfügbare ökonomische Kapital ist im Leben der FGS ein wichtiger Aspekt und bestimmt viele Entscheidungen des Studiums. Die Interviewpartner*innen berichten einerseits von Geldsorgen und der immerwährenden Frage, wie sie bestimmte Aspekte des Lebens finanzieren sollen und andererseits von dem positiven Gefühl der finanziellen Unabhängigkeit und der damit verbundenen Absicherung im Notfall. Die Frage nach der Finanzierung des Lebens und Studiums ist in der Literatur über FGS ein wiederkehrendes Thema (Aumair & Theißl, 2021; Bell & Santamaría, 2018a; Heinz Housel, 2019; Lessky, 2021a; Lessky & Unger, 2022; O'Shea et al., 2017). Durch die Heterogenität in den finanziellen Situationen der Interviewpartner*innen lässt sich außerdem ableiten, dass es zwei dominante Erfahrungen in Verbindung mit Geld gibt. Einerseits gibt es eine Gruppe, die sich zwar mit ihrer finanziellen Lage während des Studiums auseinandersetzen muss, aber die sich nicht unmittelbar in der Prekarität befindet. Für sie ist Geld ein relevantes Thema, aber es ist nicht omnipräsent. Andererseits ist die zweite Gruppe damit konfrontiert, dass sie sich vollständig selbst erhalten müssen und daher darauf angewiesen sind, zu arbeiten. Für diese Gruppe ist das ökonomische Kapital omnipräsent und mitunter der relevanteste Faktor in der Beeinflussung ihrer studienbezogenen Erfahrungen.

Die finanzielle Lage kann unter anderem den Studienort und somit das Studienfach bestimmen (Haslinger & Patek, 2007; O'Shea et al., 2017). Denn ein Umzug nach Wien, für das gewünschte Studienfach, ist mit Kosten verbunden. Eine Interviewpartnerin erzählt von ihrer Entscheidung zunächst ihre zweite Studienfachwahl zu studieren, weil diese im Vergleich zu ihrer ersten Wahl an der nächstgelegenen Hochschule zu ihrem Wohnort angeboten wurde. Schlussendlich entschied sie sich trotz der Kosten für einen Umzug nach Wien und ihre erste

Studienfachwahl, allerdings nicht ohne gründliche Recherche und Vorbereitung, um die Ausgaben so gering wie möglich zu halten. Außerdem bestimmt die finanzielle Lage darüber, wie oft man sich das Zugticket zum nach Hause fahren leisten kann oder ob man das notwendige Equipment für das Studium kaufen kann. Die finanziellen Mittel haben zusätzlich einen Einfluss auf den Studienerfolg da sie unter anderem über die Wohnsituation bestimmen und somit auch darüber, wie gut man sich auf das Studium fokussieren kann (O'Shea et al., 2017). Die Lernumgebung und die zur Verfügung stehenden Ressourcen werden durch das ökonomische Kapital mitbestimmt (Bourdieu, 1983). Gleichzeitig müssen die Studierenden stets sparsam mit dem verfügbaren Geld umgehen. Das erarbeitete Einkommen und Geldgeschenke zu religiösen Feierlichkeiten oder zu Geburtstagen werden auf die Seite gelegt, um damit angemietete Zimmer in Wohngemeinschaften oder teure Lehrbücher zu erwerben.

„also ich war schon extrem sparsam. Also an Essen habe ich nie gespart, aber so Restaurantbesuche und so. Das war schon manchmal dabei, aber nicht immer. Also das war wirklich dann wirklich teuer eigentlich. Man hat einfach versucht im Wohnheim immer zu kochen, sich was zum Essen zu machen. Und ich muss ehrlich sagen, ich habe nichts von so Kleidungssachen gekauft. Also man hat ich habe halt selber sehr viele Sachen verzichtet, weil ich kein Geld dafür hatte. Es war einfach alles darauf gerichtet, die Karten zu bezahlen zu können. Also dass man die Tickets, also damit ich nach Hause fahren kann und das Essen, das war halt das Hauptding und vielleicht, wenn man was Bücher und so. und genau Bücher waren auch finde ich extra Bücher zu kaufen, weil für Spanisch oder so ein Übungsbuch ist schon teuer genau ja“ (Int. 1, Pos. 22)

„Also ich hab grundsätzlich von meinen Eltern die Kinderbeihilfe halt wie ich 19 war bekommen, das sind 150 Euro ca also ich glaub es ist ein bisschen weniger aber sie haben mir es halt auf 150 Euro aufgerundet und bis ich 24 war glaub ich oder 25 hab ich im Monat auch 50 Euro Taschengeld bekommen also ich hab grundsätzlich jedes Monat 200 Euro von meinen Eltern bekommen also das ist ja eine finanzielle Unterstützung aber WG Zimmer geht sich darum halt auch nicht aus bzw. muss man ja essen auch noch rechnen deswegen ist es sich am Anfang eben mit geringfügig arbeiten auch ausgegangen, dass ich mir eben ein WG Zimmer leisten kann weil da kriegt man ja dann doch 300/400 Euro plus die 200 Euro von daheim war ich eh immer so auf ca 500 Euro pro Monat und aber ich halt dann schon oft irgendwie Geburtstagsgeld und Weihnachtsgeld und so halt dann wirklich für das fortgehen oder fürs Essen oder so zum Teil aufbrauchen müssen und aber in den Sommerferien hab ich eh immer Vollzeit gearbeitet das heißt da hab ich dann ja eh immer weiß ich nicht 2/3000 Euro gespart die ich dann über das Jahr in jedem Monat ein bisschen anzapfen hab können.“ (Int. 3, Pos. 13)

Als Resultat fällt bei einer anstehenden Entscheidung zwischen finanziellen Mitteln, durch Erwerbsarbeit, und einem Vollzeitstudium aus Notwendigkeit heraus die Wahl meist auf das Geld (Lessky & Unger, 2022). Das Studium wird als weniger relevant eingestuft. Die Berufstätigkeit wird als unbedingt notwendig gesehen, da erst dadurch die Finanzierung des Studiums ermöglicht wird. Einige Interviewpartner*innen äußern daher, dass es vor allem ausreichend finanzielle Mittel sind, die ihnen das Studieren erleichtern würden und ein zügiges Vorankommen ermöglichen könnten. Während sie auch von anderen Sorgen betroffen sind, ist es vor

allein die finanzielle Lage, die ihnen Kopfzerbrechen bedeutet (Aumair & Theißl, 2021). Für sie muss dies daher zuerst geklärt sein, bevor sie sich mit anderen Bereichen der studentischen Erfahrung auseinandersetzen können. Andere sprechen von ihren Erfahrungen der langen Suche nach einem Praktikumsplatz, da sie darauf angewiesen sind ein bezahltes Praktikum zu finden. Im Vergleich zu ihren Studienkolleg*innen ist es ihnen nicht möglich über Wochen oder Monate unbezahlt zu arbeiten. Auch hier kommt es zu einem erheblichen Mehraufwand für sie durch ihre finanzielle Situation und die damit verbundene lange Suche.

Die Priorität der Arbeit (im Vergleich zum Studium) bei akuten Geldsorgen

Int. 3, Pos.1	„aber ja ich hab eigentlich mein ganzes Studiendasein immer nebenbei mindestens Teilzeit gearbeitet und 1,5 Jahre Vollzeit weil ich mir sonst das Studieren und einfach auch das Wohnen in Wien nie leisten hätte können... “
Int. 5, Pos. 1	„Okay, Studium ist wirklich nur noch reines Hobby . Es geht einfach nicht anders. Wenn die Arbeit notwendig ist zum Leben. Ich habe meine Familie auch in gewisser Weise mit zu finanzieren. Das ist einfach die oberste Priorität, die Arbeit , und Studieren ist einfach mehr zu einem Ja, zu einer Selbstfindung geworden.“
Int. 5, Pos. 5	„dass ich das Gefühl habe, für Leute wie ich gibt es keine Option , einerseits mit einem Studium in Mindeststudienzeit fertig zu werden, außer man reißt sich wirklich auseinander. Oder man hat halt einfach nicht genug Geld zum Leben. Also irgendwo muss man halt Abstriche machen und für mich gab es den Abstrich. Ich habe genug Geld nicht. Also nie das war es war nicht möglich. Ich habe einfach keine Ahnung. 800 Euro im Monat gebraucht, davon die Hälfte für die Miete und der Rest. Das hat man sich halt irgendwie abgespart. Man hat wenig gegessen, man ist nie auf Reisen gegangen in diesen drei Jahren des Bachelor Studiums nicht. Und so habe ich einfach immer mehr angefangen zu arbeiten. Es war notwendig. “

Tabelle 8: Die Priorität von Arbeit (im Vergleich zum Studium) bei akuten Geldsorgen

Auch hier (vgl. Tabelle 6) kann man bei den Aussagen von Interviewpartnerin 3 die Relevanz eines Umzugs nach Wien für die Erfahrungen im Rahmen des Studiums erkennen. Die Notwendigkeit der finanziellen Absicherung wird in ihrem Fall dadurch weiter verstärkt, dass sie nicht weiterhin in ihrem Elternhaus wohnen kann, sondern zusätzlich zu den Kosten des alltäglichen Lebens und des Studiums eine Unterbringung in Wien finanzieren muss. Sie nimmt dabei außerdem Bezug darauf, dass die Kosten für Wohnraum in einer Stadt, insbesondere einer Großstadt wie Wien, höher sind als im peripheren Raum, dem ihr Herkunftsort angehört. Im Vergleich dazu bezieht sich die Priorisierung der Arbeit bei Interviewpartnerin 5 auch darauf, dass sie ihrer Familie gegenüber finanzielle Verpflichtungen hat. Da sie nach eigener Aussage einem klassischen Haushalt der Arbeiter*innen-Klasse angehört, ist sie außerdem mit der Priorisierung von körperlicher Erwerbsarbeit über alle anderen Formen von Arbeit aufgewachsen. Diese familiäre Prägung besteht daher auch weit ins Erwachsenen Alter hinein und beeinflusst die studienbezogenen Erfahrungen und die Relevanz, die der Erwerbstätigkeit beigegeben wird.

Trotz aller negativen Aspekte sehen viele der befragten FGS in ihrer Berufstätigkeit auch finanzielle Unabhängigkeit und somit die positiven Aspekte daran ihr eigenes Geld zu verdienen (Lessky, 2021a). Einige erzählen davon, dass es sich bei ihnen auch ohne zusätzliche Erwerbsarbeit finanziell ausgehen würde. Das würde allerdings für sie bedeuten, dass sie keinen Hobbys nachgehen könnten oder auch ein Besuch im Kino oder im Restaurant unmöglich wäre. Für sie ist die Berufstätigkeit somit ein Mittel zum Zweck, um ihre Freiheit und ihre Unabhängigkeit zu sichern sowie ihnen Ausgaben außerhalb des Lebensnotwendigen zu ermöglichen. Außerdem ist es die Arbeit, die ihnen Sicherheit und Stabilität gibt, insbesondere in den turbulenten Zeiten der Pandemie (Lessky, 2021a).

„Ich bereue es auch nicht also ich finde das das echt eine coole Erfahrung auch war vor allem wenn man auch weiß es ist sein eigenes Geld und was man dafür tun muss“ (Int. 3, Pos. 1)

„Und ich will mit diesem Geld ja eigentlich wirklich nur über die Runden kommen. Ich will jetzt nicht reich werden, sondern ich will einfach die 25 Euro bekommen, damit ich also pro Stunde bekommen. Wie gesagt, da kommt dann was zusammen, damit ich mir keine Sorgen machen muss um was ist wenn die Studienbeihilfe weg fällt? Was ist, wenn das passiert oder was auch immer?“ (Int. 7, Pos. 1)

Ein weiteres wichtiges Thema hinsichtlich der finanziellen Lage ist die Studienbeihilfe. In diesem Zusammenhang sprechen die Studierenden von teilweise sehr unterschiedlichen Erfahrungen. Die Hälfte der Interviewpartner*innen berichtet davon, wenig bis gar keine Studienbeihilfe zu bekommen, obwohl ihre Eltern nicht in der Lage sind sie ausreichend finanziell zu unterstützen. Unter den Studierenden herrscht Unverständnis darüber, weswegen sie keinen Anspruch auf die Beihilfe haben. In diesem Fall vergleichen sie ihre eigene Situation mit jemandem aus ihrem Bekanntenkreis, der*die anspruchsberechtigt ist. Dabei bekommen sie den Eindruck, dass die andere Person sich in einer ähnlichen oder sogar besseren finanziellen Situation befindet als sie selbst und im Vergleich zu ihnen Studienbeihilfe bezieht. Solche Vergleiche, die zwar meist nur auf unvollständigen Informationen beruhen, steigern das Unverständnis und die negativen Gefühle weiter. Außerdem berichten einige Studierende von der umständlichen Beantragung und der oft undurchsichtigen Begründung für die Höhe oder die Ablehnung der Beihilfe.

Negative Erfahrungen mit der Studienbeihilfe

Int. 1, Pos. 22	„Also ein Beispiel meine Freundin weiß nicht, ob ich das jetzt erwähnen soll, eine Freundin von mir wohnt, in der Nähe, wo ihr Studium ist und in ihrer Familie arbeiten, ich muss das mal nachzählen, 4 Personen und 2 gehen in die Schule und sie studiert und sie hat mehr und sie wohnt viel näher an der Uni also an der FH und sie hat mehr Studienbeihilfe bekommen als ich, die hat um die 500 Euro Studienbeihilfe bekommen und ich habe einfach nur €200 bekommen. “
Int. 5, Pos. 21	„Und diese Studienbeihilfe Behörde, unabhängig davon, dass sehr viele Mitstudierende von mir, die auch teilweise Halbwaisen waren zu dem Zeitpunkt, da die größten Probleme damit hatten, weil ihnen später irgendwelche Rückzahlungen gedroht haben, hatte ich das Problem, dass meine Eltern 50 Euro zu viel, also im Monat noch zu viel verdienen bzw. beziehen weil meine Mutter ist in Frühpension, als dass ich Anspruch gehabt hätte auf Studienbeihilfe. Und ich habe dann angerufen und habe mich mehrmals beschwert und ich bin auch sehr sehr früh ausgezogen von zu Hause, weil weil die Situation eben nicht möglich war. Deshalb auch so eine finanzielle Abhängigkeit von meiner Arbeit. Und da habe ich einfach überhaupt nicht nachvollziehen können, warum überhaupt die Gehälter meiner Eltern, also die Löhne meiner Eltern oder das, was von ihrer Erwerbsarbeit oder ihrem Sein geschaffen wird, dafür herangezogen wird. Also für meine Situation gab es da überhaupt keinen Plan. Wenn ich diskutiert hatte mit der Studienbeihilfenbehörde, dann habe ich ihnen erklärt, schauen Sie ich wohne gar nicht mehr zu Hause. Also was hat das, was meine Eltern beziehen mit meiner Lebensgrundlage zu tun und der Tatsache, dass ich diese verdammten 700 irgendwas Euro brauch? Hey, ich hätte das feinste Leben gehabt mit diesem Geld, habe aber am Ende irgendwie von 400 Euro gelebt oder 350. Das heißt ja, dass das wäre für mich die, die die, die die beste Situation gewesen. Ich hätte heute nicht so einen Zugang zur Uni, wenn wenn diese fünfzig Euro im Monat meiner Eltern nicht gewesen wären.“
Int. 6, Pos. 23	„Das war wirklich sehr kompliziert, weil. Ja, das ist jetzt eh schon... Gute ist, dass das dann ja weiterläuft. Und ich habe es aber ein Jahr dann nicht bekommen, weil mein Vater da irgendwie im Jahr tausend Euro mehr verdient hat oder so, und hab dann ein Jahr gar nichts bekommen, was ich nicht verstehe. Die und die Leute sind sehr unfreundlich, auch wenn man also ich versuche immer freundlich zu sein. Und ich würde sagen, ich war freundlich und nett dort und hab meine Hausaufgaben gemacht und alles schon ausgedruckt und die waren sehr sehr unfreundlich. Helfen einem nicht gerne, man hat das Gefühl, man muss irgendwie nach betteln man fühlt sich eigentlich schlecht so als weil ich meine, das ist ja etwas was Leuten zusteht und man fühlt sich so als ob man darum betteln müsste das auch wenn es eigentlich echt nicht viel Geld ist. Aber was gut ist ist halt, dass es. Das es automatisch verlängert wird.“

Tabelle 9: Negative Erfahrungen mit der Studienbeihilfe

Während Interviewpartnerin 1 und 6 zumindest Studienbeihilfe beziehen können, wenn auch nicht in der Höhe und Einfachheit der Abwicklung wie sie es sich vorstellen würden, beschreibt Interviewpartnerin 5 ihre Erfahrungen dazu, überhaupt keine Beihilfe zu erhalten. Aus familiären Gründen war es ihr, trotz Herkunftsort Wien, nicht möglich während des Studiums in ihrem Elternhaus zu wohnen und sie musste sich von Anfang an selbst erhalten und eine Wohnung bezahlen. Trotz der Verpflichtung von Eltern, nach österreichischem Recht, für den finanziellen Bedarf ihrer Kinder während des Studiums aufzukommen, konnte Interviewpartnerin 5 nicht auf diese Unterstützung zählen. Da diese rechtliche Grundlage für die Zuerkennung der Studienbeihilfe die Basis bildet, wurde somit das Einkommen ihrer Eltern trotzdem als relevant für ihre finanzielle Situation herangezogen. Auf diesen Umstand reagiert sie mit Verwunderung, Enttäuschung und Wut. Hier kann man davon sprechen, dass die Berechnung der

Studienbeihilfe die tatsächlichen Lebensumstände der Interviewpartnerin 5 nicht ausreichend miteinbezogen hat, wodurch ihre prekäre Lage weiter verschlimmert wurde. Im Vergleich dazu richtet sich der Unmut der Interviewpartnerin 6 gegen die Abwicklung der Antragstellung, da der dahinterliegende bürokratische Prozess sowie der Umgang des Personals nicht dem Umstand entsprechen, dass ihr die Beihilfe rechtlich gesehen zusteht. In ihren Aussagen sieht man allerdings auch eine gewisse Ambivalenz hinsichtlich ihrer Einstellung, da sie trotz der Unzufriedenheit mit der Höhe und Abwicklung trotz allem froh darüber ist, eine Beihilfe zu erhalten, und die automatische Verlängerung als positiv hervorhebt.

Im Vergleich dazu berichten aber auch einige der befragten FGS von ihren positiven Erfahrungen mit der Studienbeihilfe. Diese hätten sie ohne komplizierte Verfahren und in ausreichender Höhe seit Studienbeginn beziehen können. Sie empfinden Dankbarkeit für die Möglichkeit eine Beihilfe zu beziehen, da es ihnen erst durch diese möglich war ein Studium aufzunehmen. Während einige negative Erfahrungen hinsichtlich der Studienbeihilfe gemacht haben, wird diese allerdings prinzipiell von allen als positiv angesehen. Sie erfüllt ihren Zweck, indem sie Personen ein Studium ermöglicht, die ansonsten nicht die notwendigen finanziellen Mittel dafür aufbringen könnten. Allerdings geht aus den Berichten der Studierenden auch hervor, dass die Beihilfenvergabe nicht fehlerfrei funktioniert. Wie bereits von den Expert*innen betont müssen die Kriterien angepasst werden, damit die Beihilfe all jenen eine ausreichende Hilfe sein kann, die sie benötigen. Diese Meinung spiegelt sich auch in den Erzählungen der Studierenden wider.

Positive Erfahrungen mit der Studienbeihilfe

Int. 4, Pos. 1	„Ich habe immer ein Stipendium [Anm.: Studienbeihilfe] bekommen. Das kommt daher, weil meine Mutter alleinerziehend ist und zum damaligen Zeitpunkt, wo ich angefangen habe zu studieren, also wir sind drei Kinder, waren zwei davon noch minderjährig und ich war die einzige, die schon volljährig war, weil mein Vater ist 2008 verunglückt und verstorben. Und von dem habe ich immer staatliche Unterstützung bekommen, für die ich auch sehr, sehr dankbar bin. Ich kann mir das nicht vorstellen, ohne Stipendium zu studieren und ich bekomme es bis jetzt noch.“
Int. 7, Pos. 1	„Ich muss dazusagen, ich bekomme seit dem ersten Semester und immer noch Studienbeihilfe vom österreichischen Staat, was unglaublich toll ist, dass es so was gibt überhaupt. “
Int. 8, Pos. 7	„Das heißt, ich habe neben dem neben meinem Gehalt auch noch meine Studienbeihilfe bekommen , und die Familienbeihilfe ist aber dann, also damit habe ich sozusagen irgendwo Essen und Miete und so alles in einem bei meinen Eltern gezahlt.“

Tabelle 10: Positive Erfahrungen mit der Studienbeihilfe

Einer der Interviewpartner*innen bezog für einen Zeitraum das Selbsterhalter-Stipendium und sprach während des Interviews von seinen Erfahrungen damit. Das Selbsterhalter-Stipendium war für ihn die Möglichkeit seine finanzielle Unabhängigkeit, die er durch seine vorherige Berufstätigkeit erlangte, nicht aufgeben zu müssen und trotzdem ein Studium aufzunehmen. Aufgrund des mit dem verzögerten Übertritt verbundenen höheren Alters zu Studienbeginn war seine Kostenstruktur bereits eine andere als bei Studierenden, die mit 18 oder 19 Jahren direkt nach der Matura an die Hochschule wechseln. Durch das Stipendium war es ihm möglich diese Kostenstruktur weiterhin zu bewältigen. Seine Erfahrungen waren durchwegs positiv und die Beantragung simpel.

„Ich habe dann auch, wie ich angefangen habe zu studieren. Habe ich auch. Also ich hab ja schon erzählt ich habe Vollzeit gearbeitet. Ich konnte Selbsterhalter-Stipendium beantragen und gleichzeitig meine Stunden bei meiner alten Arbeit reduzieren. Auf 17 Stunden habe ich gearbeitet, das waren 2 Arbeitstage waren das. Und ja, jetzt habe ich dann eben gearbeitet und studiert nebenbei also ich war immer an drei Tagen auf der Uni und an zwei Tagen war ich arbeiten. Das ist eigentlich ganz gut ausgefallen.“ (Int. 2, Pos. 1)

Als er allerdings während der Pandemie seinen Arbeitsplatz verlor und bei der darauffolgenden Suche nur Vollzeitstellen in seiner Branche fand musste er auf das Stipendium für die verbleibende Studienzeit verzichten. Während ihm das Stipendium auch in der Zeit der Arbeitsuche finanzielle Sicherheit bot, konnte er von der im darauffolgenden Jahr beschlossenen Erhöhung der Zuverdienstgrenze, die es ihm eventuell ermöglicht hätte einen anderen Job zu finden, nicht mehr profitieren. Für ihn ist es heute fraglich wie er ohne das Stipendium und mit einer Vollzeit Anstellung weiter studieren kann.

„Wie viel habe, ich weiß nicht wie du mit Euro Beträgen umgehst, kannst du dir auch gerne aufschreiben. Ich habe ich glaube ich habe 800 Euro Selbsterhalter-Stipendium bekommen und ich glaube 700 Euro. 700 Euro von meinem Gehalt, das sind eins fünf, sechs waren das dann immer und damit ist sich eigentlich also 1500 netto war das. [...] Das ist ganz, ganz okay gewesen. Also ich habe damit auch leben können, ich hab halt nichts ansparen können, weil mit eigener Wohnung alleine wohnen dann auch noch ein paar Hobbies haben, wie Motorradfahren zum Beispiel ist halt auch sehr teuer. Also sparen habe ich mal nichts können während meines Studiums. Und dann kam eben die Arbeitslosigkeit, wo mein ohnehin schon rares Angespertes auch noch weggegangen ist.“ (Int. 2, Pos. 17)

Besonders in Bezug auf das Selbsterhalter-Stipendium und die Erfahrungen des Interviewpartners damit kann eine Intersektion mit dem Merkmal Alter festgestellt werden. Während die meisten Beihilfen und Regelungen auf Studierende mit direktem Übertritt und einer entsprechenden Lebensrealität abgestimmt sind bietet das Selbsterhalter-Stipendium auch für ältere Studierende eine Möglichkeit der finanziellen Absicherung. Besonders die Erhöhung der Zuverdienstgrenze von 10.000€ auf 15.000€ jährlich ermöglicht ausreichend finanzielle Mittel,

um die höhere Kostenstruktur abzudecken. Einzig durch die Bezugsdauer, die auf die Mindeststudienzeit plus ein Toleranzsemester begrenzt ist, entsteht für viele die Schwierigkeit, dass die Beihilfe nicht lange genug gewährt wird, um das Studium wirklich abzuschließen. Da die Mindeststudienzeit auf Basis eines Vollzeitstudiums berechnet wird und durch die Zuverdienstgrenze aber eine Teilzeitbeschäftigung ermöglicht wird, die ein Vollzeitstudium verunmöglicht, kommt es hier zu einem Widerspruch.

6.2.2.4 Erwerbstätigkeit: Entfaltungsmöglichkeit oder zusätzliche Hürde

Die Erfahrungen rund um das Thema Erwerbstätigkeit sind eng mit denen des vorherigen Abschnitts zur finanziellen Situation verbunden. Bereits Bourdieu (1983) wies darauf hin, dass die verfügbare Zeit für Bildung vom ökonomischen Kapital abhängt. Auch hier sprechen die Studierenden sowohl von positiven als auch von negativen Aspekten. In manchen Situationen stellt die Berufstätigkeit für sie eine zusätzliche Hürde in ihrem Bestreben zu Studieren dar, insbesondere da das Studium deswegen zu kurz kommt. Andererseits bietet sie auch die Möglichkeit zur Abwechslung, zur finanziellen Unabhängigkeit und hilft den Studierenden weitere wertvolle Kompetenzen zu erlangen, die ihnen auch im Studium hilfreich sein können. Der Aspekt der Berufstätigkeit und dessen Einfluss auf das Studium ist insbesondere in Bezug auf FGS relevant, da sie tendenziell eher davon betroffen sind (Haslinger & Patek, 2007; Lessky, 2021a, 2021b; Lessky & Unger, 2022; O'Shea et al., 2017).

Alle der acht befragten FGS sind in einem gewissen Ausmaß neben dem Studium berufstätig. Während manche Vollzeit beschäftigt sind, andere Teilzeit arbeiten und wieder andere geringfügig angestellt sind, berichten sie alle von der Schwierigkeit die Arbeit und das Studium miteinander zu vereinbaren. Sie erzählen von einem ständigen Abwiegen und Ausverhandeln – oft auf Kosten des Studiums (Lessky, 2021a, 2021b; Lessky & Unger, 2022; O'Shea et al., 2017). Als Resultat folgt eine Verzögerung im Studienfortschritt. Doch gerade durch die Verlängerung der Studiendauer sind viele gezwungen mehr zu arbeiten als zuvor, da Studiengebühren anfallen oder Beihilfen entfallen. Teilweise sehen sich Studierende, vor allem bei höherer Stundenanzahl und wenig Flexibilität, gezwungen nur ein bis zwei Lehrveranstaltungen pro Semester zu besuchen. Diese Dynamik wird weiter verstärkt, da die Universitäten in erster Linie Kurse während des Tages anbieten (zwischen 9 und 17 Uhr) und diese von Berufstätigen nicht besucht werden können. Hier ist es die Organisationsform der Universität, die die schwierige

Situation der berufstätigen Studierenden weiter verschärft. Lehrveranstaltungen an Abenden oder Wochenenden, sowie im geblockten Format, sind eine Seltenheit in den meisten Studienfächern. Die Umstellung auf Online-Lehre in Folge der Pandemie erleichterte aufgrund wegfallender Anfahrtswege die Situation ein wenig. Gleichzeitig machten einige der Studierenden die Erfahrung, dass die Qualität der Lehre unter der Umstellung gelitten hat und sie besonders den Austausch mit Studienkolleg*innen vor Ort vermissen. Zusätzlich dazu fehlt den Studierenden, besonders bei hoher Stundenanzahl, auch die Zeit sich auf die Lehrveranstaltungen vorzubereiten, Texte zu lesen, Hausübungen zu machen, Seminararbeiten zu schreiben, oder für Prüfungen zu lernen. Das ständige Abwiegen und Planen, das durch den Konflikt der Arbeit mit dem Studium ausgelöst wird, kann in manchen Fällen so weit führen, dass jemand überlegt das Studium abzubrechen. Das ist insbesondere dann bedauernswert, wenn die Person bereits im Studium fortgeschritten ist und Freude am Studieren hat. Nicht nur der*die Studierende verliert dadurch die Möglichkeit die Früchte für die bisherig investierte Arbeit im Studium zu ernten. Auch der Universität entgeht dadurch ein*e Absolvent*in.

Die Schwierigkeiten bei der Vereinbarung von Studium und Berufstätigkeit

Int. 2, Pos. 5	„und die meisten Kurse finden unterm Tag statt also zwischen 9 und 16 Uhr, wo man halt als Vollzeit Berufstätiger einfach arbeiten ist. Und meine Arbeit ist in Brunn am Gebirge. Das heißt ich kann jetzt auch nicht einfach so auf die Uni direkt fahren. Jetzt bin ich eh froh, dass es diese Online-Kurse gibt. Und ja, also ohne Vollzeit arbeiten zu müssen würde ich, oder ohne den Geld Druck zu haben, den ich nach meiner Kündigung bekommen hab, würde ich weiter studieren“
Int. 3, Pos. 3	„dann war ich in einem Übersetzungsbüro dort bin ich eben über das Niederländisch Praktikum zufällig hingekommen und das war dann schon bisschen stressiger weil dort hat man halt 9 bis 5 so fixe Uhrzeiten das heißt es ist sich dann auch ausgegangen weils zum Glück halbwegs flexibel einteilbar war aber das war dann halt schon schwieriger mit der Uni zu vereinbaren. [...] ich bin halt jetzt schon Langzeitstudentin aber nicht weil ich so faul bin sondern weil es sich einfach mit zwei Studien parallel und immer nebenbei arbeiten gar nicht oft anders geht...“
Int. 4, Pos. 17	„Ja, es ist teilweise schon stressiger. Also es sind nur 10 Stunden, aber man muss sich das dann schon ordentlich einteilen. Ja, ich glaube schon, dass man einen Nachteil hat gegenüber Leuten, die Vollzeit studieren bzw. sind sie dann auch mit dem Studium vielleicht schneller fertig, weil ich kann gewisse Seminare oder Kurse nicht machen, weil ich zeitgleich arbeite. Genau, ich ja doch, das muss man sich schon irgendwie einteilen. Oder man verliert vielleicht auch Semester.“
Int. 5, Pos. 7	„Ich bin nur eben nicht fertig geworden. Das hat die Zeit nicht zugelassen. Vor allem auch nicht, weil die Uni, und das ist ein bisschen der Vorwurf in Richtung Hochschule es einfach nicht erlaubt, dass man berufstätig studiert , also Lehrveranstaltungen, die zwischen 9 und bis 16 Uhr gehen, sind für berufstätige Studierende einfach unmöglich wahrzunehmen an.“

Tabelle 11: Die Schwierigkeiten bei der Vereinbarung von Studium und Berufstätigkeit

Obwohl die in Tabelle 11 zitierten Interviewpartner*innen alle die schwierige Vereinbarkeit von Studium und Beruf beklagen, heben sie unterschiedliche Nuancen davon als relevant für

sich selbst hervor. Insbesondere die Interviewpartner*innen 2 und 5, die beide Vollzeit berufstätig sind, haben beinahe keine Möglichkeit überhaupt Kurse zu belegen, da diese fast ausschließlich zu normalen Arbeitszeiten stattfinden. Interviewpartner 2 sieht in den Online-Lehrveranstaltungen, die aufgrund der Corona Pandemie notwendig waren, eine Chance zur Verbesserung dieser Situation. Im Vergleich dazu erhebt Interviewpartnerin 5 den Vorwurf, dass Universitäten ein berufstätiges Studieren trotz verschiedener anderer Möglichkeiten nicht umsetzen. Im Vergleich dazu sehen sich auch Teilzeit beschäftigte Studierende wie Interviewpartnerin 4 klar im Nachteil gegenüber Studierenden, die keiner studienbegleitenden Erwerbsarbeit nachgehen müssen. Während sie zumindest Kurse in höherem Ausmaß besuchen kann, spricht sie vor allem davon, dass sie gewisse Kurse nicht besuchen kann, obwohl sie thematisch oder anderweitig relevant wären für einen für sie optimalen Studienfortschritt. Hier liegt der Fokus weniger auf der Ermöglichung des berufsbegleitenden Studierens per se, sondern auf der Qualität der besuchten Lehrveranstaltungen sowie der Wahlfreiheit bezüglich der thematischen Schwerpunkte. Interviewpartnerin 3 bezeichnet sich selbst als Langzeitstudentin und berichtet von dem Vorurteil faul zu sein, mit dem sie deswegen konfrontiert wird. Sie bemängelt damit das fehlende Verständnis für die Verzögerung des Studienfortschrittes aufgrund von studienbegleitender Berufstätigkeit.

Eine der befragten Studierenden berichtet außerdem davon, dass auch die Lehrveranstaltungen in berufsbegleitend angelegten Studiengängen zu normalen Arbeitszeiten stattfinden. Dieser Widerspruch zwischen der angedachten und tatsächlichen Organisationsform erschwert zusätzlich die Planung.

„und das ist jetzt auch mit dem Lehramtsmaster den ich dann ab Sommer anfangen den man ja eh berufsbegleitend machen soll und ich halt auch mache wenn ich jetzt eben aktuell arbeite ich sogar zwei Dinge weil irgendwie also ich arbeite eben Vollzeit in der Schule und bin auch noch 10 Stunden an der Uni bei einem Forschungsprojekt angestellt und so die zwei Sachen sind gut miteinander kombinierbar und ich weiß noch nicht wie es dann ab nächstem Semester ist wenn halt wieder die Masterkurse auch dazu kommen ich hab mir bis jetzt nur das Vorlesungsverzeichnis von den letzten Semestern angeschaut und es sind halt obwohl das Studium grundsätzlich berufsbegleitend ange-dacht ist trotzdem einige Kurse am Vormittag und das verstehe ich halt nicht wie man das machen kann“ (Int. 3, Pos. 21)

Ein weiterer Aspekt bezieht sich auf die konkrete Auswahl der Lehrveranstaltungen. Die meisten Interviewpartner*innen befinden sich in einer Situation, in der sie das Studium nach den Arbeitszeiten ausrichten müssen. Dadurch ist es ihnen oft nicht möglich die Kurse zu besuchen, die sie thematisch am meisten interessieren und die somit am besten zum Erreichen

ihrer Studienziele geeignet wären. Anstatt dessen sehen sie sich gezwungen alle in den Zeitplan passenden Kurse zu wählen, nur um überhaupt Lehrveranstaltungen besuchen zu können und ihr Fortkommen nicht weiter zu behindern. Gleichzeitig müssen sie sich außerdem an Voraussetzungsketten halten, die es ihnen weiter erschweren, die beiden Bereiche Arbeit und Studium zu vereinbaren. Der Wunsch zu studieren ist bei allen Interviewpartner*innen gegeben, allerdings sind sie darin durch ihre Erwerbstätigkeit je nach Stundenausmaß in unterschiedlichen Ausprägungen eingeschränkt (Lessky & Unger, 2022). Einige versuchen trotz der Mehrfachbelastung so schnell und erfolgreich wie möglich zu studieren. Hier besteht allerdings die Gefahr sich vollständig zu verausgaben und in ein Burnout zu schlittern (Lessky, 2021b). Interviewpartnerin 8 spricht von einer Erschöpfung, die so weit reichte, dass Prüfungen verschoben werden mussten und sie nicht mehr lernen konnte. Hier muss deswegen darauf hingewiesen werden, dass die Schwierigkeiten Studium und Beruf zu vereinbaren nicht nur studienbezogenen Auswirkungen haben, sondern aufgrund des vorherrschenden Drucks, in Mindeststudienzeit das Studium abzuschließen, zu einer gesundheitlichen Gefahr werden kann. Eine bessere Vereinbarkeit und eine Rücksichtnahme auf die Lebensrealität berufstätiger Studierende, sowohl was die Organisation betrifft als auch die Studiendauer, ist dringend notwendig, um einer gesundheitlichen Krise in dieser Studierendengruppe weiter zu vermeiden.

Die Mehrfachbelastung durch Berufstätigkeit als Risikofaktor

Int. 2, Pos. 1	„Die ersten, also die ersten paar Jahre es war wurde nach und nach dann bissl viel , und ich habe geschaut, dass die Kurse, die ich besuch alle an einem Tag sind dass ich von früh bis spät auf der Uni bin und die restliche Zeit entweder arbeiten bin oder lernen kann für Prüfungen oder die Pflichtlektüre lesen. Das ist natürlich ein grober Schnitt gewesen für das Studium, weil ich dadurch nicht die genau die Vorlesungen besuchen hab können, die ich eigentlich auch besuchen wollt, sondern an einem Tag oder zwei Tagen ziemlich gebunden war.“
Int. 5, Pos. 1	„Ich habe sehr gern studiert, diese drei Jahre auch in Mindeststudienzeit gemacht, aber eben immer neben der Arbeit. Also ich habe da schon 30 Stunden gearbeitet, diese drei Jahre Mindeststudienzeit, und das war für mich ehrlich gesagt immer eine Herausforderung. “
Int. 8, Pos. 19	„Also auf mein Studium prinzipiell als ich zwei Jobs hatte, muss ich ehrlich sein, dass es sich dann schon ausgewirkt hat in dem Sinne, dass ich wirklich nicht, dass ich wirklich keine Kraft mehr hatte zu lernen. Also ich hatte wirklich schon teilweise, ich glaube, ich habe auch zwei Prüfungen verschoben gehabt, weil ich es einfach nicht geschafft habe, alles, für alles auf einmal zu lernen, weil Labor Praktika, Protokolle schreiben, du musst musst dann am Ende eine Prüfung machen. Und das war für mich dann halt noch mal zusätzlich Vorlesungsprüfungen zu machen ging es halt nicht. Es ging dann wirklich nicht“

Tabelle 12: Mehrfachbelastung durch Berufstätigkeit als Risikofaktor

Obwohl die Berufstätigkeit, insbesondere bei 20 Wochenstunden oder mehr, für die meisten eine Einschränkung in ihrem Studium bedeutet würden die wenigsten neben dem Studium gar

nicht arbeiten wollen (Lessky, 2021a). Das liegt vor allem an den positiven Aspekten, die mit der Berufstätigkeit assoziiert werden (Byrd & Macdonald, 2005; Lessky, 2021a). Die meisten nehmen ihre Berufstätigkeit als neutral wahr, solange sie das Gefühl haben, noch genug Zeit für das Studium zu haben und solange nicht zu viele Kompromisse zugunsten der Arbeit und auf Kosten des Studiums eingegangen werden müssen. Besonders die Arbeit in einem Bereich, der mit den eigenen Interessen und mit dem Studienfach zusammenhängt, wird als Ressource für die spätere Arbeitssuche gesehen (Lessky, 2021a). In diesem Fall wird die Zeit, die für die Arbeit aufgewendet werden muss, nicht als Verlust oder negativ bewertet, sondern als Investition in die zukünftige Vermarktbarkeit am Arbeitsmarkt. Außerdem berichten die Interviewpartner*innen davon, dass eine Verzögerung aufgrund einer studienrelevanten Beschäftigung auch von außen nicht als negativ aufgefasst wird. Auch die Freude an der Tätigkeit und der Ausgleich, den diese bietet, werden als positive Aspekte der Berufstätigkeit bewertet. Einige berichten von höherem Selbstvertrauen durch ihre Erwerbstätigkeit und anderen Kompetenzen, die sie auf das Studium übertragen können (Byrd & Macdonald, 2005; Lessky, 2021a). Außerdem ist die Erwerbstätigkeit für viele der Weg in die finanzielle Unabhängigkeit und somit mit einem positiven Gefühl verbunden. Die Vereinbarkeit von Arbeit und Studium wird für einige erleichtert, indem sie Jobs mit freier Zeiteinteilung ausüben. Auch davon werden viele negativen Erfahrungen aufgehoben.

Positive Aspekte und Ressourcen durch die Erwerbstätigkeit

Int. 1, Pos. 30	„Positiv oder negativ? Natürlich nimmt es einem die Zeit weg, aber da, dass ich etwas mache, das mit meinem Studium zu tun hat, bringt es mir ehrlich gesagt nur Vorteile. Also ich bin ständig mit der Sprache trotzdem in Kontakt und sehe auch Bücher auf Spanisch und so, die mich dann doch interessieren, wo ich vielleicht früher nicht extra dafür in die Bibliothek gegangen wäre. Also ja, das ist schon so. Ich will finde es auch nicht negativ, weil ich kann jetzt auch meine Zeit viel besser einteilen. Dadurch, dass es auch nur 5 Stunden am Stück sind als wie wenn es nur ein Samstagsjob wäre und so einfach eine Kraftarbeit wäre, so also im Geschäft halt.“
Int. 5, Pos. 51	„Also ich glaube, ein großer Vorteil ist, dass ich das ich einfach keine. Ich habe keine Angst mehr vor Leuten zu reden. Also weil's mir einfach wurscht ist. Also ich mach das jeden Tag in der Arbeit. Ich halte jeden Tag irgendwelche Präsentationen.“
Int. 6, Pos. 13	„Da ich die meisten Dinge, die ich unterrichte, ich unterrichte Yoga, privat und Kinderyoga privat und Klavierunterricht und das ist. Eigentlich für mich gut in dem Fall, weil ich die Dinge, die ich in der Uni lerne sofort umsetzen kann, weil es ein Nebenjob der mit meiner Tätigkeit in der Uni zu tun hat.“
Int. 7, Pos. 25	„Vor allem, weil ich einen Job, also weil ich mit dieser Nachhilfe etwas mache, was mir eigentlich auch Spaß macht und dadurch auch Geld verdiene. “

Tabelle 13: Positive Aspekte und Ressourcen durch die Erwerbstätigkeit

Die positiven Aspekte und Ressourcen, die für die FGS durch ihre Berufstätigkeit generiert werden, sind individuell teilweise sehr unterschiedlich. Während Interviewpartnerin 1 beispielsweise davon spricht, dass sie ihren Job als positiv wahrnimmt, weil er unter der Woche stattfindet und sie somit nicht ihren Samstag dafür opfern muss, bevorzugt Interviewpartner 7 den gesamten Samstag über als Nachhilfelehrer zu arbeiten und unter der Woche nicht zu arbeiten. Teilweise kommen so für ihn mehr als 12 Stunden Arbeit an einem einzigen Tag zusammen, wobei er genau darin den positiven Aspekt seiner Berufstätigkeit sieht. Daraus lässt sich ableiten, dass es unterschiedliche Tätigkeitsbereiche, Organisationsformen und Stundenausmaße sind, die für FGS die positiven Aspekte der Berufstätigkeit ausmachen. Diese können allerdings nur dann vollständig zum Vorschein kommen, wenn das Studium ihnen die notwendige Flexibilität bietet, um die beiden Lebensbereiche entsprechend miteinander zu kombinieren.

Einige der Interviewpartner*innen erzählen außerdem von besonders positiven Erfahrungen mit einer Anstellung an der Universität. Diese hätte bei ihnen das Zugehörigkeitsgefühl zur Institution erheblich gestärkt, während sie gleichzeitig das Gefühl hätten, dass ihre Arbeit relevant und wichtig ist. Auf die Bedeutung des Zugehörigkeitsgefühls soll im folgenden Abschnitt, auch in Bezug auf Studienkolleg*innen und Lehrende, näher eingegangen werden.

6.2.2.5 Zugehörigkeit, Peer-Beziehungen und Identitätsbildung

Das Gefühl der Zugehörigkeit an der Universität bestimmt viele der anderen Erfahrungen, die FGS im Laufe ihres Studienlebens machen (Adaktylos, 2007; Ahmed, 2000; Bourdieu & Passeron, 1971; Haslinger & Patek, 2007; Langhout et al., 2007; Lessky et al., 2021; Nairz-Wirth et al., 2017; O'Shea et al., 2017; Pascarella et al., 2004). Das Gefühl willkommen zu sein und zugehörig zu sein, insbesondere im Zusammenhang mit Peer-Beziehungen, beeinflusst die Wahrnehmung vieler weiterer Aspekte und kann bedeutende Vorteile mit sich bringen (Lessky et al., 2021; Pascarella et al., 2004). Keine*r der Interviewpartner*innen machte diesbezüglich ausnahmslos schlechte Erfahrungen, und doch gibt es einige, die sehr einprägsam waren. Sie berichten von dem Gefühl nicht zugehörig zu sein, anders zu sein als alle anderen, und sich folglich fehl am Platz zu fühlen (Langhout et al., 2007; O'Shea et al., 2017). Diese Nicht-Zugehörigkeit wird dabei teilweise aufgrund äußerlicher Merkmale festgestellt, wie Kleidung, Umgangsformen oder Sprechweise (Adaktylos, 2007; Ahmed, 2000; Bourdieu & Passeron, 1971; Haslinger & Patek, 2007; Nairz-Wirth et al., 2017). Einige haben beispielsweise das Gefühl

nicht mehr so sprechen zu können, wie sie es von zuhause gelernt hatten und erst durch die Veränderung der eigenen Verhaltensweisen Zugehörigkeit zu erfahren. Für sie bedeutet es, dass die Zugehörigkeit an der Universität erkämpft werden muss und es erfordert, dass sie sich verändern und von ihrer Herkunft abwenden. Sie erzählen von Erlebnissen, in denen ihnen das Gefühl gegeben wurde, dass sie als sie selbst nicht zugehörig seien und ihre eigene Identität verschleiern und schlussendlich verändern müssen, um angenommen zu werden.

Die Außenseiter*innen Position wird zuerst aufgrund äußerlicher Merkmale zugeschrieben und später auf eine tiefere Ebene erweitert, wenn bemerkt wird, dass die Interessen vollkommen auseinandergehen. Das Gefühl aus zwei verschiedenen Welten zu stammen zwischen denen es wenige bis keine Berührungspunkte gibt, stellt sich bei den FGS ein. Sie sprechen in weiterer Folge davon, an der Universität nicht in den Mainstream zu passen, anzuecken oder die Dinge ein wenig anders anzugehen. Zugehörigkeit kann dadurch nur schwer aufgebaut werden, da die Lebensrealitäten so unterschiedlich sind. Außerdem sprechen einige davon, dass sie vermittelt bekommen, dass ihnen etwas fehle in Bezug auf Wissen und/oder Etikette, das sie erst erlangen müssten, bevor sie tatsächlich zugehörig sein könnten (Bourdieu & Passeron, 1971; Haslinger & Patek, 2007; Nairz-Wirth et al., 2017). Wie bereits im vorherigen Abschnitt erwähnt, ermöglicht es eine Anstellung an der Universität diese Gräben schneller zu überwinden.

Fremd-sein und fehlende Zugehörigkeit in der Universitätsumgebung

Int. 3, Pos. 5	„Manchmal habe ich das Gefühl noch immer wenn ich irgendwie beim Juridicum oder bei der WU einfach nur am Campus bin oder vorbeigeh oder sonst weiß ich nicht in der Bibliothek Bücher hole weil die halt einfach alle so super schick angezogen sind oder nicht alle aber viele halt so angezogen sind und keine Ahnung also manchmal ist es schon noch so wie ok das ist jetzt eine andere Welt und eigentlich bin ich da nicht so daheim mit meiner zerissenen Jeans und Kapuzenjacke weiß ich nicht oder Kapuzenweste“
Int. 4, Pos. 61	„Ja, als immer. Ich hatte immer das Gefühl, ich passe nicht so ganz in diesen Mainstream rein. Das ist immer so Dinge bisschen anders mache so ein bisschen anecke, würde ich sagen. Und dass ich, dass ich halt nicht diese Vollzeit Studentin bin, die sich halt nur aufs Studium konzentriert, sondern dass ich andere Verantwortungen habe, sei es finanziell oder familiär.“
Int. 6, Pos. 45	„Für mich war es ich hab mich schon verloren und schon ein bisschen fehl am Platz gefühlt und dann hat das halt auch. Es ist halt auch ganz was anderes in so einem großen Hörsaal zu sitzen. Und dann sprechen die Professor*innen mit den ärgsten Wörtern, die ich halt von zu Hause nicht gewohnt bin.“
Int. 6, Pos. 59	„Ja auf jeden Fall, oder auch. Ich habe das Gefühl gehabt ich muss mich schon generell in vielen Dingen sehr anpassen. Weil das Leben als das Unileben in einer Stadt in vielen Dingen anders als das Dorfleben. [...] Aber ja, ich habe das Gefühl man muss sich schon sehr viel anpassen. “

Tabelle 14: Fremd-sein und fehlende Zugehörigkeit in der Universitätsumgebung

Der Aspekt der Kleidung als Marker der Zugehörigkeit im Universitätskontext scheint zum Teil auch innerhalb der unterschiedlichen Studienrichtungen zu variieren. Interviewpartnerin 3, die Lehramt und Nederlandistik studiert, scheint den Unterschied im Kleidungsstil insbesondere im Vergleich zu prestigeträchtigen Studiengängen wie Wirtschaft oder Recht festzustellen. Der dominante Kleidungsstil in diesen Studienfächern scheint für die Interviewpartnerin konservativ und formell geprägt zu sein. Eine ähnliche Beobachtung machte auch Interviewpartnerin 4 während ihres Bachelorstudiums außerhalb von Wien. Im Gegensatz dazu führt Interviewpartnerin 5 an, dass sie sich zwar ebenso nicht-zugehörig fühle an der Universität, aber der Kleidungsstil in ihrem Studiengang eher locker und alternativ sei. Der dominante Kleidungsstil scheint daher von der Studienrichtung abzuhängen, wodurch entsprechend das Zugehörigkeitsgefühl variieren kann.

Besonders das Gefühl zwischen zwei, oder mehreren, Welten zu stehen und nirgendwo richtig zugehörig oder zuhause zu sein, begleitet die FGS und kann im schlimmsten Fall zu einer Identitätskrise führen (Ahmed, 2000; Nairz-Wirth et al., 2017). Sie haben das Gefühl überall zum Teil als Fremde, als nicht zugehörig, wahrgenommen zu werden. Sie stehen zwischen dem Herkunftsmilieu und dem Studienmilieu. Insbesondere bei diesem Aspekt sind Intersektionen mit weiteren Persönlichkeitsmerkmalen zu beobachten. FGS mit Migrationshintergrund berichten zusätzlich davon zwischen Österreich und dem Herkunftsland der Eltern zu stehen. Durch die ländliche Herkunft befindet man sich außerdem zwischen dem Herkunftsort und der dortigen Lebensweise und dem Studienort und seinen urbanen Gepflogenheiten.

Die Erfahrungen der Ambivalenz der eigenen Zugehörigkeit und des „zwischen den Welten-Stehens“

Int. 1, Pos. 90	„Es ist einfach. Es sind nicht nur nicht nur zwei. bei mir sind es mehrere Welten. Es ist einfach dieses. Man steht zwischen dieser Identität einfach , du, wenn du am Balkan bist, bist du ein Ausländer. und wenn du in Österreich bist, bist du auch ein Ausländer. Und das ist da bist du zwischen zwei Welten, weil du hast von beiden Seiten etwas und hoffentlich das Gute. Man hat immer von beiden Seiten etwas irgendwie in sich. Und das kann man auch nicht. Also ich verstehe zum Beispiel manche Dinge nicht so wieso Leute am Balkan so und so vorgehen, kann ich manchmal nicht nachvollziehen, weil ich es halt einfach, weil ich hier aufgewachsen bin und zum Beispiel diese Struktur und so dass hier alles strukturiert ist und alles nach einem System geht und nicht chaotisch ist Und das liebe ich beispielsweise. Und so sind halt auch dann die Menschen halt. Genau das zum Beispiel fällt mir so schnell ein, aber natürlich man steht da zwischen zwei Welten. Man mag Schnitzel, aber man mag auch Burek. [lacht] Ja, und dann ist halt bei mir ist es auch noch so Die diese religiöse Welt, das ist bei mir halt dann, das ist ein dritter Fusstapfen irgendwo. Man steht auch irgendwo anders und seitdem das auch sichtbar bei mir ist, habe ich dann auch oft Dinge, dann ich habe bemerkt, dass ich dann doch anders behandelt werde und so. Also ja, ich steh wirklich nicht zwischen zwei Welten sondern drei plus.“ (Int. 1, Pos. 90)
Int. 4, Pos. 105	„Ja, und es fühlt sich so ein bisschen verloren an, weil es fühlt sich so an, wie wenn man für beide Welten nicht, nicht genug ist weil für die eine Welt wird man kritisiert, dass man studieren geht und dass man nach Wien gegangen ist [...]. Und in der Zweiten Welt ist es halt so, dass man irgendwie das Gefühl hat, ich habe zwar jetzt einen Titel oder ich habe jahrelang studiert, aber ich bin halt trotzdem nicht dieses Akademikerkinder.“
Int. 5, Pos. 55	„Also zur Familie. Ich habe gelernt, sie noch weniger zu verstehen. Jahr für Jahr sitze ich an irgendwelchen Familienfeiern, Geburtstagen, Weihnachten, was es auch sei. Und ich bin in einer so seltsamen Welt, wenn ich, wenn ich nach Hause komme, quasi. Und gleichzeitig habe ich dasselbe Gefühl, wenn ich an der Uni oder mit Mitstudierenden sitze. Also es ist irgendwie nirgendwo so recht ein Platz, wo man sich wohl genug fühlt. “

Tabelle 15: Die Erfahrung der Ambivalenz der eigenen Zugehörigkeit und des "zwischen den Welten Stehens"

An dieser Stelle muss außerdem darauf hingewiesen werden, dass dieses Gefühl der Ambivalenz hinsichtlich der eigenen Zugehörigkeit sich nicht zwingend primär auf den FGS-Hintergrund bezieht, sondern dieser Aspekt nur zusätzlich einfließt. Die Interviewpartnerin 1 bezieht die Frage nach diesem Gefühl automatisch auf ihren Migrationshintergrund und ihre Ambivalenz hinsichtlich der verschiedenen kulturellen und gesellschaftlichen Gegebenheiten. Daraus lässt sich ableiten, dass in ihrem persönlichen Relevanzsystem dieses Merkmal höhere Priorität hinsichtlich ihres Zugehörigkeitsgefühls hat als andere Merkmale. Im Vergleich dazu stuft Interviewpartner 7 seinen Migrationshintergrund auch als sehr relevant für sein Leben ein, allerdings nicht für seine Studiererfahrungen, weswegen es in seinem Fall trotz hoher genereller Bedeutung in dem Interview kaum erwähnt wird. Die Interviewpartnerinnen 4 und 5 beziehen die beschriebene Ambivalenz auf ihre sozioökonomische Positionierung sowie ihr Bildungslevel im Vergleich zu ihrem Herkunftsmilieu, ebenso wie das Studienmilieu. Hier sieht man, dass für sie diese beiden Merkmale eng miteinander verbunden sind.

Während diese negativen Erfahrungen und die Auswirkungen einer fehlenden Zugehörigkeit nicht außer Acht gelassen werden dürfen, überwiegen bei den meisten die positiven Erfahrungen, insbesondere in Bezug auf Peer-Beziehungen und Solidarität unter Studierenden. Ein Großteil der Interviewpartner*innen hatte keine Schwierigkeiten an der Universität Kontakte mit anderen Studienkolleg*innen zu knüpfen. Wenn der Wohnort am Studienort ist und somit kein tägliches Pendeln notwendig ist, können die Peer-Beziehungen noch leichter aufgebaut werden. Besonders an kleinen Instituten oder in Lehrveranstaltungen in Kleingruppen wird es den Studierenden erleichtert eine Freundesgruppe zu finden und sich dadurch zugehörig zu fühlen. Auch Wohnheime und Wohngemeinschaften bieten eine gute Möglichkeit außerhalb des eigenen Studienganges Leute kennen zu lernen. Durch Social Media und Facebook Gruppen wird der Austausch und das Vernetzen bereits vor Studienbeginn erleichtert. Diese Peer-Beziehungen sind nicht nur aufgrund des positiven Gefühls der Zugehörigkeit für FGS bedeutend, sondern auch, um relevante Informationen zu erlangen, sich auszutauschen und gemeinsam zu lernen (Lessky et al., 2021; O'Shea et al., 2017; Pascarella et al., 2004). Hier können die Peer-Beziehungen einen Ausgleich schaffen zu dem ansonsten eventuell nicht vorhandenen sozialen Kapital, auf das Akademiker*innen-Kinder im Studium zurückgreifen können (Bourdieu, 1983).

Die Bedeutung von Peer-Beziehungen für die Erfahrungen

Int. 1, Pos. 5	„Und ja, ich mit meinen Studienkollegen halt, war ich auch die ganze Zeit und auch im Wohnheim, das war schon der Vorteil ich hab halt durchs Wohnheim sehr viel erfahren , was man halt im Studium auf so Tipps und worauf man aufpassen muss.“
Int. 1, Pos. 56	„Und hier war das halt anders. Hier konnte ich dann abends auch rausgehen und teilnehmen an gewissen Dingen, weil mein Wohnheim nicht weit entfernt war. Genau das hat mir schon Vorteile gebracht und daher, dass ich halt auch neu war. Und es gibt auch hier viele, die neu sind und dann schließt man sich halt denen an und man freundet sich halt an mit denen. Und ja, es bringt halt schon Vorteile. “
Int. 2, Pos. 1	„Auch das, dass das gemeinsame Lernen , es war nie wirklich, sondern gemeinsames Lernen, sondern in der Geschichte soll es so offen auf Verständnis aufgebaut, offene Fragen, also die Prüfungen und da man hat halt über die Prüfungen geredet, was könnten für Fragen kommen? Ja, was passiert, wenn die Frage kommt und die Frage?“
Int. 7, Pos. 1	„Und dann hat mich jemand angeschrieben von auf Facebook damals angeschrieben, der das gleiche studiert wie ich. Ansonsten hätte ich gar niemanden gekannt. Hätte spontan jemanden kennengelernt, quasi in der ersten Vorlesung. Und dann habe ich mich mit dieser Person ausgetauscht , wie das Studium auf was man da macht, wie man genau, war, ob wir dann zusammen gehen auf die erste Einheit und auf die erste Vorlesung. Und dann ist da so ein Fünfer-Team entstanden. Und genau weil der noch zwei, drei andere Leute gekannt hat. Und dann waren wir so eine Fünfer Gruppe. Und das war halt studieren in Wien mit diesen fünf Leuten in den ersten ein bis eineinhalb Jahren Wien.“
Int. 8, Pos. 3	„Ja, und das Gute an der Chemie, was ich halt, was für mich halt auch das Studium noch schöner gemacht hat, war, dass du wenn du in Labor Praktika bist, dann hast du halt deine Partner links und rechts neben dir oder halt hinter dir, vor dir, je nachdem, wo du auf welchem Tisch du gerade bist. Und du lernst sozusagen mit jedem Labor, lernst neue Leute kennen und das ist glaube ich so etwas, was du halt als Student, als Student, als Student wirklich leicht.“
Int. 8, Pos. 75	„Meiner Meinung nach, ich glaube, dass Gruppen und Freunde im Studium, das Studium wirklich leichter machen und das hatte ich und Freunde mit denen ich lernen konnte und im Endeffekt hat mir glaube ich nicht wirklich etwas das Studium, hätte nichts anderes mir das Studium leichter machen können, um ehrlich zu sein.“

Tabelle 16: Die Bedeutung von Peer-Beziehungen für die Erfahrungen

In den Aussagen von Interviewpartnerin 1 wird erneut auf die Bedeutung des Wohn- und Studienortes Wien für ihre Erfahrungen hingewiesen. Im Vergleich zu ihrem ersten Studienversuch, bei dem sie täglich an den Hochschulstandort pendeln musste, sieht sie eine ganz klare Erleichterung in ihrem Alltag durch die Zusammenlegung von Wohn- und Studienort. Da sie durch das Wegfallen der langen täglichen Wegzeit mehr Zeit für andere Aktivitäten zur Verfügung hat, fällt es ihr leichter die für das Studium essenziellen Peer-Beziehungen aufzubauen. Ebenso betont sie die Bedeutung von Wohnheimen für das Knüpfen von Kontakten. Im Fall von Interviewpartnerin 8, die bereits vor dem Studium in Wien wohnte, ersetzt das Labor das Wohnheim als Ort der Beziehungsherstellung mit Studienkolleg*innen. Hieraus ergibt sich nur insoweit ein Nachteil, als dass man nur Personen aus dem eigenen Studiengang kennenlernt anstelle von Studierenden aus verschiedenen Bereichen. Diese Art Peer-Beziehungen aufzubauen, wird durch die kleine Gruppengröße von Laborübungen erleichtert. Das ist allerdings nur in bestimmten Studienrichtungen möglich. Eine weitere Möglichkeit Kontakte aufzubauen, erwähnt Interviewpartner 7 in der Form von Social Media.

6.2.2.6 Abwertung und Diskriminierung

Während die bisher geschilderten Erfahrungen sowohl positiv als auch negativ einzuordnen sind, handelt es sich bei den folgenden Aspekten nur um negative Erlebnisse aufgrund von Abwertung und Diskriminierung. Diskriminierung kann vielseitig sein, doch in den Interviews berichten die FGS in erster Linie von der Abwertung ihrer sozialen Positionierung, und somit ihres FGS Hintergrundes (Adaktylos, 2007; Aumair & Theißl, 2021; Haslinger & Patek, 2007; Langhout et al., 2007; O'Shea et al., 2017). Zusätzlich sind einige der befragten Studierenden auch aufgrund weiterer Merkmale von Diskriminierung betroffen. Die Definition von First Generation Student umfasst nicht eine bestimmte soziale Schicht, auch wenn es einen Zusammenhang geben kann. Trotzdem ist in den Erfahrungen der Interviewpartner*innen zu beobachten, dass in den Vorurteilen, mit denen sie konfrontiert sind, und in der daraus resultierenden Abwertung und Diskriminierung einige Merkmale zusammengekommen werden, die nicht notwendigerweise zusammenfallen. Es ist insbesondere eine Zusammenführung der folgenden Merkmale feststellbar: Bildungsniveau, Intelligenz, Wissen, soziale Schicht, Wohnort (Stadt-Land Dichotomie). Ein Großteil der Abwertung, mit der die FGS konfrontiert werden, beruht auf Stereotypen und Vorurteilen von Seiten der Akademiker*innen hinsichtlich Personen mit niedrigem formalem Bildungsniveau, die oft gleichgesetzt werden mit der Bevölkerung im ländlichen Bereich. Diese Einstellung wirkt sich in weitere Folge auf den Umgang der Lehrenden mit FGS aus, indem sie ihr Verhalten gegenüber den Studierenden ändern, insofern sie über deren familiären Hintergrund Bescheid wissen.

„Ja, dann hat man das Gefühl, auch in der Uni habe ich das Gefühl, dass Leute, die nicht studieren, so als dumm angesehen werden oder dass. Ja, das man eben denkt, dass es dieses Fußvolk, das irgendwie blöd ist. [...] Und ich habe schon sehr viel erlebt, dass auch ja Professorinnen oft sehr. Voreingenommen sind, wenn sie herausfinden, dass man irgendwie, dass die Eltern nicht studiert haben oder wenn man es mal fallen lässt, also ich weiß nicht an der Uni Wien es mir nicht passiert, aber an der Musikuni sind alle Klassen so klein. Man hat sehr viel Einzelunterricht, die Professoren und so das ist alles sehr eng und die wissen das dann auch alle. Ich habe dann schon manchmal das Gefühl, die trauen einem dann nicht so viel zu.“ (Int. 6, Pos. 3)

„Ich weiß noch, letztes Jahr hatte ich eine Vorlesung an der Uni Wien und dann hat der Professor in mehreren Vorlesungen so nebenbei fallen lassen ja das sind Leute die haben nicht studiert, die haben halt keine Ahnung. Und dann hab ich mir gedacht Ja, das ist jetzt schon sehr arrogant.“ (Int. 6, Pos. 49)

Ein Aspekt, der besonders häufig von zwei Interviewpartnerinnen erwähnt wurde, bezieht sich auf die Abwertung ihres Sprachmodus durch Angehörige der Universität und im universitären Umfeld (Adaktylos, 2007; Haslinger & Patek, 2007). Diese betrifft entweder die Ausdrucksweise oder den Dialekt, wobei beides als negativ konnotiert dargestellt wird und in weiterer

Folge Teil der Vorurteile gegenüber Nicht-Akademiker*innen ist. Teilweise kommt es auch zu subtilen Formen der Ausgrenzung und Abwertung. Während hier keine Absicht dahinter steckt, wirkt es auf FGS trotzdem verletzend und ausgrenzend. Diese Erlebnisse prägen sich ein und beeinflussen in weiterer Folge das Auftreten und das Wohlbefinden der Personen negativ. Interviewpartnerin 5 bezieht diese Erfahrungen direkt auf ihren sozioökonomischen Hintergrund während Interviewpartnerin 6 als Ursache ihren peripheren Herkunftsort nennt. Ebenso geht es bei ersterer eher um das Sprachregister und Ausdrücke, die laut ihrer eigenen Einschätzung der Arbeiter*innen-Schicht angehören und weswegen sie sich an der Universität bei deren Benutzung ausgegrenzt fühlt. Diese Ausgrenzung erlebt sie allerdings auf einer subtilen Ebene über Blicke und ähnliches. Im Vergleich dazu ist es bei Interviewpartnerin 6 eine Mischung aus Dialekt und Sprachregister und die Ausgrenzung erfolgt direkter in Form von offensichtlich diskriminierenden Aussagen. An dieser Stelle muss außerdem ebenfalls erwähnt werden, dass hier keine Interviewpartner*innen mit Migrationshintergrund zitiert werden, da diese die Frage nach Diskriminierung explizit auf ihren Migrationshintergrund bezogen und dahingehend in ihrer eigenen Einschätzung keine Diskriminierung oder Ausgrenzung an der Universität erfahren. Sie geben an, dass diese im schulischen Bereich noch vorkam aber sich an der Hochschule nicht fortsetzte. Daraus kann man selbstverständlich nicht schließen, dass es an der Universität keine Diskriminierung aufgrund der nationalen Herkunft gibt, sondern ausschließlich, dass die hier befragten Interviewpartner*innen keine solche Erfahrungen machten.

Ausgrenzung und Diskriminierung aufgrund der Herkunft

Int. 5, Pos. 47	„nicht aktiv und nicht absichtlich, sicher nicht beabsichtigt von irgend jemandem. Aber das passiert nun mal im Leben. Man wird auch ausgegrenzt , wenn das niemandes Absicht ist. Und das ist in solchen Situationen halt passiert.“
Int. 5, Pos. 57	„Sowohl mit Mitstudierenden als auch mit Lehrenden versuche ich dieses Hacklermädchen oder die Hacklertochter irgendwie sein zu lassen und sie kommt trotzdem immer irgendwie raus. Ich sage dann Sachen wie 'Das is gschissen' oder das oder 'Ich habe mich zerrissen', oder 'jemand hat sich den Arsch aufgerissen'. Das passiert mit meiner Arbeit auch ständig. Und dann finden die Leute irgendwie sympathisch in der Arbeit, aber an der Uni geht das gar nicht. Also ich weiß, da werd ich ein bisschen schief angeschaut . Aber ja, ich habe, ich versuch zumindest mich immer dem Raum anzupassen, in dem ich gerade bin. Es funktioniert, wenn irgendwelche Situationen bei mir sehr emotional werden gar nicht, dann, wenn ich ausraste dann zuck ich aus und raste nicht aus.“
Int. 6, Pos. 53	„Als ich hergekommen bin, ich weiß nicht ob das interessant ist, aber in dem Zusammenhang weiß ich, ob das was damit zu tun hat aber ich hatte Sprech und Sprachunterricht an der Musikuni und als ich das erste Mal dort war, war es dann so 'Aha Dialekt, daran müssen wir arbeiten. Das klingt nicht sehr gebildet.' Und ja, dann hatte ich halt ein Jahr lang mit der unterricht und sie hat mir mehr oder weniger jede Woche gesagt, dass das halt nicht gebildet klingt im Dialekt zu sprechen , das kommt vielleicht noch dazu.“

Tabelle 17: Ausgrenzung und Diskriminierung aufgrund der Herkunft

6.2.2.7 Unter Druck gesetzt

Ein weiterer Aspekt, der von den befragten Studierenden nur negativ wahrgenommen wird, bezieht sich auf Gefühl unter Druck gesetzt zu sein. Der Druck kann entweder selbst verursacht sein, von den Eltern kommen oder durch Beihilfenregelungen entstehen (Langhout et al., 2007; Lessky & Unger, 2022; O'Shea et al., 2017). Wenn er von den Studierenden selbst verursacht wird, bezieht er sich darauf, den Eltern nicht länger als unbedingt notwendig eine (finanzielle) Last zu sein. Damit verbunden berichten die FGS von Schuldgefühlen, da sie ihren Eltern durch ihre längere Ausbildungszeit mehr Geld kosten. Dieser Zustand soll so schnell wie möglich beendet werden, wodurch sie Druck verspüren so schnell und gleichzeitig so erfolgreich wie möglich zu studieren. Einige nehmen allerdings aufgrund dieser Schuldgefühle, und um während der Studienzeit bereits selbst Geld zu verdienen, eine Erwerbstätigkeit auf, die dazu führt, dass weniger Zeit für das Studium übrigbleibt. Um eine daraus resultierende Verzögerung zu vermeiden, werden alle weiteren Aspekte des Lebens (Familie, Privatleben, Hobbys) vernachlässigt und das Studium wird zur alleinigen Priorität. Diese Entscheidungen und der damit verbundene Stress sind das Produkt des selbst kreierten Drucks, der aus der familiären und sozioökonomischen Situation hervorgeht. Als besonders belastend werden daher Prüfungssituationen und generell das positive Absolvieren von Lehrveranstaltungen empfunden, da das Wiederholen aufgrund unzureichender Leistungen als persönliches Versagen gesehen wird. Ebenso werden die Schuldgefühle gegenüber den Eltern verstärkt, da diese einen im Studium unterstützen und man ihnen eine inhärente Erwartungshaltung unterstellt, die eine Verzögerung als negativ einstufen würde.

„Und also es war, ich finde schon, der Druck war groß am Anfang bei mir. Ich habe mit dem Druck auch selber so gemacht, weil eben im Hintergrund Gedanken waren halt doch meine Eltern, die doch irgendwie ein Teil von sich geben. Also damit ich halt, als Geld meine ich jetzt, damit ich halt studieren kann und das hat man halt, das ist auch ein Druck, obwohl meine Eltern mir nie Druck gemacht haben. Ich habe mir diesen Druck gemacht.“ (Int. 1, Pos. 5)

„Aber dadurch, dass meine Eltern selbst also mein Papa selbst als Gastarbeiter hergekommen ist, und meine Eltern beide nicht in ihrem Beruf arbeiten sind, würde ich mal sagen, wollte ich ihnen auch nicht wirklich eine Last sein, weil ich wusste, sie haben nach mir noch andere Kinder auf diese sie, die sie auch ernähren müssen und so und deswegen habe ich glaube ich schon sehr früh gelernt zu sagen oder zu mir selbst zu sagen Hey, ich glaube ich, mir wird es mehr besser gefallen, wenn ich selbst arbeite, wenn ich für meine ganzen Sachen, die ich mir kaufen will, mein eigenes Geld verwende und eben nicht das von meinen Eltern. Aber im Endeffekt hätte ich theoretisch nicht arbeiten müssen. Nein, aber ich habe es wirklich nur als ich habe es wirklich für mich getan und um eigentlich auch keine Last meiner Eltern zu sein auf eine Art und Weise.“ (Int. 8, Pos. 5)

Dieser selbst verursachte Druck und das Gefühl auch während des Studiums zwingend erwerbstätig sein zu müssen ist teilweise in die Biografie von FGS eingeschrieben (Lessky, 2021a;

Lessky & Unger, 2022). Viele berichten davon bereits während der Schulzeit einer Arbeit nachgegangen zu sein und mit ihrer frühen Erwerbstätigkeit den Familienwerten zu entsprechen. Da insbesondere die drei FGS mit Migrationshintergrund von diesem selbst kreierten Druck sprechen, die Eltern nicht weiter belasten zu wollen, kann man hier eine Verbindung ziehen, die allerdings in weiterer Forschung noch genauer analysiert werden müsste. Eine mögliche Erklärung, in Verbindung mit Aussagen aus den Interviews, wäre, dass die Studierenden sich der Opfer bewusst sind, die ihre Eltern erbringen mussten, um in Österreich Fuß zu fassen und sie sich dadurch einerseits zu Dankbarkeit verpflichtet fühlen und ihre Eltern andererseits nicht zusätzlich belasten möchten.

Im Vergleich dazu berichten andere Studierende davon, dass dieser Druck, das Studium schnell abzuschließen, durch ihre Eltern verursacht wird (Lessky, 2021a; O'Shea et al., 2017). Dabei würden ihre Eltern sie immer wieder fragen, wie lange sie noch studieren würden und was man danach mit dem Abschluss anfangen kann. Diese Nachfragen von Seiten der Eltern treten in erster Linie in Verbindung mit anderweitig geringer oder nicht vorhandener Unterstützung für das Vorhaben der Kinder zu studieren, auf. Auf diesen Aspekt wurde bereits im Abschnitt 6.2.2.1 in Verbindung mit der Unterstützung oder Ablehnung durch das Herkunftsmilieu eingegangen, weswegen es hier nicht mehr im Detail beleuchtet wird. Ein letzter Aspekt der ebenfalls Druck auf die FGS ausübt entsteht durch bestimmte Beihilfenregelungen. Die Interviewpartner*innen fühlen sich einerseits unter Druck gesetzt Prüfungen zu bestehen, da sie ansonsten die Beihilfe zurückzahlen müssten und andererseits das Studium schnellstmöglich abzuschließen, da sie ansonsten aufgrund von Altersgrenzen keine Beihilfe mehr erhalten und in finanzielle Schwierigkeiten geraten würden.

„Weil ich mir das einfach auch nicht leisten könnte. Noch länger zu studieren, weil ich da eben auch diesen Druck habe, dass dann irgendwann einfach auch mein Stipendium weg ist, ist das ja.“ (Int. 4, Pos. 21)

„Und genau die Studienbeihilfe, die ich bekomme, das war von Anfang an so ein Ding. Also im ersten und zweiten Semester war das vielleicht noch so ein bisschen Druck, weil man sich nicht ausgekannt hat. Aber es gibt ja bei der Studienbeihilfe diese Regelung, glaube ich. Wenn man nicht auf 15 ECTS kommt, muss man das Geld zurückzahlen. Und da war von meinen Eltern schon so ein. Ja, wenn du jetzt 10.000 Euro einpackst von dieser Studienbeihilfe, musst du dir schon dessen bewusst sein, dass wenn du die Prüfungen alle nicht schaffst. Und wenn das jetzt nicht weiter in die Richtung geht und so weiter und so fort, dann kannst du halt schauen, wie du das Geld auftreibst um das zurückzahlen. Und ja, das war auch ein motivierender Faktor, aber auch ein bisschen okay, ich schreibe jetzt diese STEOP. Ich habe noch nie eine Prüfung geschrieben und ich muss es irgendwie bestehen, sonst habe ich einfach Schulden. Also das war wirklich krass. Und dann ist zum Glück alles gut gegangen und danach.“ (Int. 7, Pos. 1)

6.2.2.8 Mehraufwand durch fehlende Ressourcen

Eine der zentralen negativen Erfahrungen, die die befragten FGS aufgrund ihres Hintergrundes gemacht haben, bezieht sich auf den Mehraufwand mit dem sie im Vergleich zu Studierenden aus Akademiker*innen-Familien konfrontiert waren. Dieser Mehraufwand bezieht sich auf unterschiedliche Bereiche des Lebens und umfasst folgende Aspekte: (1) Organisatorischer Mehraufwand, (2) Inhaltlicher Mehraufwand, (3) Mehraufwand in der Alltagsführung, und (4) Mehraufwand durch Ergänzungsprüfungen. Insbesondere fehlende Kapitalsorten und fehlendes Informationskapital ist für einen Großteil des Mehraufwands verantwortlich (Bourdieu, 1983; Lessky et al., 2021; O'Shea et al., 2017).

Der organisatorische Mehraufwand entsteht dadurch, dass man nicht auf Hilfe bei bestimmten studienrelevanten Dingen, wie z.B. der Anmeldung zum Studium, zurückgreifen kann. Ebenso davon betroffen ist bereits die Wahl des Studienfaches, da man auch hierfür alle notwendigen Informationen selbst einholen muss und oft kein vollständiges Bild hat, da man nicht auf Empfehlungen oder sonstige Hilfe aus der Familie und dem Bekanntenkreis zurückgreifen kann (Bourdieu, 1983). Auch durch die Beantragung der Studienbeihilfe, eines Selbsterhalter-Stipendiums oder anderer finanzieller Hilfen entsteht eine weitere Aufgabe, die FGS ohne Hilfe bewältigen müssen. Generell lässt sich also auch von einem Mehraufwand aufgrund fehlender Informationen sprechen, der dadurch bedingt wird, dass FGS nicht auf studienrelevantes Wissen aus ihrem Herkunftsmilieu zurückgreifen können und sich diese Informationen, die oft nicht transparent für alle zugänglich sind, mühsam selbst beschaffen müssen (Bourdieu, 1983; Lessky et al., 2021; O'Shea et al., 2017).

Organisatorischer Mehraufwand aufgrund des fehlenden sozialen und kulturellen Kapitals

Int. 1, Pos. 1.	„Ich habe versucht, überall teilzunehmen. Dieses Erstsemestrigen Programm damit ich halt viel erfahre, aber ich habe im Nachhinein dann auch erst Sachen erfahren. Zum Beispiel das mit der Studienbeihilfe und so. Das wusste ich gar nicht, dass es sowas gibt und ob ich überhaupt recht so recht darauf habe. Und einfach so diese bürokratischen Sachen hat man dann doch im Nachhinein erfahren, dass man das so machen kann. Und du kannst mit den Studierenden was ich halt auch im Nachhinein erfahren habe, war das mit dem Curriculum. Also ich wusste das nicht, dass man. Das zum Beispiel, wie soll ich das erklären? Dass man halt man hat, bekommt ja so ein Curriculum und mit diesen Beispielen wie welches Semester ausschauen soll. Ich habe gedacht, ich muss mich strikt danach also, dass ich danach gehen muss. Wobei es gab andere, die haben halt dann so Sachen gemacht, weil sie eh noch Zeit hatten. Das hätte ich auch gehabt, aber ich wusste es halt nicht. Das kannst du auch noch machen, diesen Kurs, weil da gibt es ja keine Voraussetzungen oder solche Dinge. Da habe ich halt Zeit verloren, also ich hätte da vielleicht auch Zeit gewinnen können dadurch. “
Int. 2, Pos. 1	„Und ja, es war. Es war schon aufregend am Anfang, dass das große ungewisse mal auf die Uni fahren, sich inskribieren, dann die Hälfte der Dokumente vergessen, weil man das nicht gewusst hat oder weil man irgendwie nicht nachgeschaut hat. Dann nochmal reinfahren. Ich hab damals in [Herkunftsort] gewohnt, das ist auch immer wieder Dreiviertelstunde hin und her fahrt. Dann endlich inskribier zu sein und dann einfach nur zu wissen okay. Ich bin jetzt inskribiert, das war im Juni Juli. Im Oktober geht es los. Was muss ich jetzt noch machen? Es gab nie so wirklich einen Leitfaden für Leute wie mich sag ich jetzt mal so weil von meinen Eltern hat niemand studiert. Mein Bruder hat nicht studiert.“
Int. 3, Pos. 23	„das war damals auf jeden Fall sehr eigenartig und es war sehr mühsam das ganze und man hat ja auch den Einkommensnachweis von den Eltern und von sich selbst schicken müssen und ja ich hab es halt einfach nicht ganz verstanden “
Int. 5, Pos. 35	Ich, ich habe. Ich habe mir am Anfang sehr schwergetan, das Curriculum überhaupt zu verstehen. Ich habe ein Dokument gefunden, wo ich gesehen habe Okay, ich bin also berechtigt, studieren zu gehen. Und der Rest war mir überhaupt nicht verständlich.
Int. 6, Pos. 5	„Und ich bin jetzt nicht mit klassischer Musik oder so groß geworden und ich habe das Gefühl, mir fehlt da sehr viel, was ich kompensieren muss. Seit Studienbeginn und das Ding ist auch man kann seine Eltern nie um Rat fragen oder so also ich hab natürlich Freunde die ich fragen kann, aber man kann nie in der Familie nachfragen bei solchen Dingen, weil man weiß, dass sie dir nicht helfen können. In Studien relevanten Themen.“
Int. 7, Pos. 17	„Aber ich habe glaube ich nicht einmal auf der WU die Dinge angeschaut, oder ich habe nicht gewusst, dass es eine FH gibt oder so. Das heißt, diese Studiengänge streichen. Das war alles nur bei der Uni Wien. Hat. Es war klar, dass ich auf die Uni Wien gehe, weil es für mich sonst in Wien nichts gegeben hat, keine anderen Unis irgendwie gegeben hat.“

Tabelle 18: Organisatorischer Mehraufwand aufgrund des fehlenden sozialen und kulturellen Kapitals (Bourdieu, 1983)

Anhand der Zitate in Tabelle 18 wird außerdem veranschaulicht wie unterschiedlich die Interviewpartner*innen mit dem organisatorischen Mehraufwand umgehen und in welchen Abschnitten des Studiums sie diesen am stärksten spürten. Bei Interviewpartner 7 liegt der zeitliche Fokus bereits auf dem Lebensabschnitt vor Studienbeginn, als er versuchte sich für ein Studienfach zu entscheiden. Er war damit konfrontiert, dass er unzureichend über die verschiedenen Möglichkeiten eines Hochschulstudiums informiert war und dadurch Studienfächer an FHs nicht in Betracht zog. Auch wenn er heute zufrieden ist mit seiner Wahl ist unklar, ob es an anderen Hochschulen nicht ein Studienfach gegeben hätte, dass ihm mehr entsprochen hätte. In seiner Situation war es somit nicht möglich eine gut informierte Studienfachwahl zu treffen. Im Vergleich dazu spricht Interviewpartner 2 von der Anmeldung zum Studium

und die ersten Schritte, zu Beginn der StEOP. Das Curriculum und die darin verwendete akademische Sprache stellte mehrere der Interviewpartner*innen vor Herausforderungen. Interviewpartnerin 1 spricht sogar davon, aufgrund der damit verbundenen Unklarheiten Zeit verloren zu haben. In ihrem Fall erfuhr sie trotz des Besuchs von verschiedenen Informationsveranstaltungen und Erstsemestrigen Programmen viele Dinge erst im Nachhinein. Aus diesem Beispiel kann man folgern, dass die damals zur Verfügung stehenden Angebote für FGS nicht ausreichend waren und sie weiterhin nicht auf notwendige Informationen in klar verständlicher Sprache zurückgreifen konnten.

Inhaltlicher Mehraufwand entsteht dadurch, dass man durch die gewählte Schulform inhaltlich nicht optimal auf das Studium vorbereitet wurde, und in weiterer Folge Inhalte nacharbeiten muss, die für andere selbstverständlich sind. Diese Situation entsteht beispielsweise, wenn ein FGS mit einer BHS-Matura den Zugang zum Studium erlangt und ein geisteswissenschaftliches Studium aufnehmen möchte. Dabei kann es passieren, dass notwendiges Vorwissen, das in der AHS üblicherweise gelehrt wird, von den FGS selbstständig nachgelernt werden muss. Während dieser Mehraufwand potenziell auch Studierende aus Akademiker*innen-Familien betreffen kann ist allerdings darauf hinzuweisen, dass diese in ihrer Schulwahl bereits tendenziell von ihren Eltern geleitet werden und somit solche Situationen eher vermieden werden können (Der Standard, 2021).

„Mir hat auf jeden Fall etwas gefehlt. Also ich habe eine HAK abgeschlossen und habe mich aber für Lehramt, Spanisch Russisch entschieden. Ich hatte Spanisch und Russisch in der Schule, aber es ist ja nicht dasselbe, wie wenn man halt studiert. Und es war halt dann auch zum Beispiel literaturmäßig, diese Literaturvorlesungen. Das war einfach schwer für mich. [...] Aber ich hatte zum Beispiel diese Vorkenntnisse einfach nicht so.“ (Int. 1, Pos. 50)

Mehraufwand entsteht für FGS auch durch Umstände im Alltag beispielsweise durch die Notwendigkeit in einem Wohnheim zu wohnen, wo bestimmte Bereiche mit sehr vielen Menschen geteilt werden müssen und Studierende ihre Zeit dadurch nicht optimal nützen können, wenn etwa lange darauf gewartet werden muss, dass die Küche benutzt werden kann. Dieser Aspekt ist besonders relevant in Verbindung mit der ländlichen Herkunft, da erst durch einen Umzug an den Studienort das Elternhaus verlassen werden muss und die verfügbaren finanziellen Mittel und das fehlende Wissen über andere Wohnmöglichkeiten dazu führen, dass viele FGS besonders in den ersten Semestern in Wohnheimen leben.

„Und ich ging ins Wohnheim und erstens musste ich mir ein Zimmer am Anfang teilen mit jemanden. Das ist auch nicht leicht gewesen, dann, egal ob die Person jetzt ob man mit der ausgekommen ist oder nicht, es ist einfach nicht leicht mit einer fremden Person, sich jetzt ein Zimmer zu teilen und dann halt auch im Wohnheim, mit der Küche, mit dem Essen, wenn man halt selber kochen wollte. Manchmal war die Küche voll und dann hast du halt wieder eine Stunde Zeit verloren. Du bist hungrig, möchtest dir was zum Essen machen und dann musst du eine Stunde warten, bis der Herd frei ist.“ (Int. 1, Pos. 16)

„Das war halt auch im Wohnheim, dass man musste, auch wenn man allein schon wenn du Wäsche waschen wolltest war das kompliziert, da muss man hingehen. dann sind unten 4 Waschmaschinen auf. Weiß nicht wie viele Studierende, also Studenten und dann ist es einfach besetzt und dann gehst wieder nochmal runter und es ist besetzt und so da verlierst halt auch deine Zeit, ja.“ (Int. 1, Pos. 20)

Der letzte Aspekt betrifft den Mehraufwand durch Ergänzungsprüfungen, speziell die Lateinergänzungsprüfung an der Universität Wien, die nach wie vor für viele Studiengänge notwendig ist. Hier sind Studierende, die eine BHS-Matura oder die Matura über den zweiten Bildungsweg erlangt haben, klar benachteiligt und der Hochschulzugang in Form einer klassischen AHS-Matura wird mit einem Vorteil belohnt. Die Lateinergänzungsprüfung stellt für viele Studierende einen erheblichen zeitlichen und organisatorischen Mehraufwand dar, der oft mit zusätzlichen Kosten für einen privaten Kurs verbunden ist. Auch hiervon sind FGS tendenziell stärker betroffen als Studierende aus Akademiker*innen-Familien, da diese häufiger eine BHS-Matura haben oder den Hochschulzugang über den zweiten Bildungsweg erlangen.

„Ja noch dazu. Was dazukommt ist das kleine Latinum, das ich nicht habe, was in der Geschichte auch vorgesehen ist, dass man das haben muss, bevor man die letzte Prüfung ablegt. Und wie ich das jetzt macht, das kleine Latinum nebenbei in meiner Vollzeit arbeitet ist wahrscheinlich auch ein ganzes Semester was draufgehen wird allein für das kleine Latinum. Das ist der nächste Punkt wo ich mir denke, wenn ich jetzt jetzt ich hab bis jetzt noch nicht wirklich aktiv drüber nachgedacht, wann ich das mache. Wenn sich die Situation ergibt, dann mache ich es halt. Aber die Situation hat sich eben nicht so einfach ergeben. Und ja, das ist die nächste die nächste Hemmschwelle ist, dass man für ein Geschichtsstudium immer noch immer noch das kleine Latinum braucht, obwohl ich weiß nicht, sie sollen uns ein kleines Handbuch geben, wo die Begriffe drinnen stehen. Mehr musste ich nicht wissen. Du musst nichts mehr übersetzen, es ist alles schon übersetzt. Du wirst in deinem Studium im Bachelorstudium nie auf lateinische Schriften treffen, die nicht schon jemand übersetzt hat. Von daher ja, ist halt das auch die nächste Hemmschwelle, weil die meisten die vom Gymnasium kommen, haben eben Latein gehabt und haben das schon. Und ich halt nicht. Und ich müsste mir das halt in einem ziemlich aufwendigen Kurs neu beibringen. Entweder ich glaube, es gibt zwei Möglichkeiten. Entweder man besucht man den Kurs von der Uni Wien, der am Anfang des Semesters rappellvoll ist und gegen Mitte total leer ist weil alle dann aussteigen. Oder man besucht einen Privatkurs. Der glaube ich, um die 400 Euro kostet so ein Intensivkurs ist das und ist auch wieder 400 Euro ausgeben. Gut für mich als Teilzeit-Student oder in meiner jetzigen Situation wäre das okay, zieht man halt durch, da wäre eben wieder der Zeitfaktor, das Blockierende, weil es halt schon unter der Woche natürlich auch stattfindet. Und früher war das für mich auch eine Geldsache.“ (Int. 2, Pos. 45)

6.2.2.9 Entfaltungsmöglichkeiten und Kompetenzen

In Zusammenhang mit den Erfahrungen die die Interviewpartner*innen durch und während des Studiums machen sprechen sie immer wieder von Entfaltungsmöglichkeiten, die sich ihnen erst durch das Studieren und den damit verbundenen veränderten Lebensstil geboten haben. Außerdem sprechen sie von Kompetenzen, die sie dank des Studiums erwerben konnten und die im Arbeitsleben aber auch im Privaten hilfreich sind. Das Studium wird dabei als Zeit der Selbstfindung gesehen, in der sie sich ausprobieren und kennenlernen können. Gleichzeitig erleben sie oft zum ersten Mal die Verantwortung auf sich allein gestellt zu sein und genießen diese neue Selbstständigkeit und die damit verbundene Freiheit.

Persönliche Entfaltung durch das Studium

Int. 5, Pos. 1	„und Studieren ist einfach mehr zu einem Ja, zu einer Selbstfindung geworden.“
Int. 8, Pos. 3	„Und ja, ich glaube, dass das andere war, wie ich mich, wie ich mich, wie ich mich entwickelt habe in der Zeit. Ja, ich bin mir ziemlich sicher, ich bin, ich bin ich. Ich bin weniger naiv. Ich war vielleicht am Anfang des Studiums würde ich sagen. Relativ naiv mittlerweile. Gegen Ende des Studiums bin ich überhaupt nicht mehr naiv. Ich bin um einiges selbstbewusster geworden. Also in allem, also vor allem, wie ich mich selbst repräsentiere. Selbstsicherer bin ich geworden, auch in dem, was auch in Diskussionen, auch in Unterhaltungen, in.“
Int. 7, Pos. 1	„Wie gesagt, mein Alltag hat sich verändert im Sinne von ich durfte alles selber einkaufen, waschen und ich muss sagen, ich habe das sehr genossen und je älter ich geworden bin, desto seltener wollte ich dann auch eigentlich wieder nach Hause auf Besuch. Ich habe eben dieses Gefühl entwickelt von gut, ich bin zu Hause.“

Tabelle 19: Persönliche Entfaltung durch das Studium

Viele dieser Freiheiten und Entfaltungsmöglichkeiten stehen für einige der Studierenden im Zusammenhang mit ihrem Umzug und dem Leben in einer Großstadt, im Vergleich zu ihrem ländlichen Herkunftsort. Sie sprechen in weiterer Folge von Möglichkeiten, die im ländlichen Raum nicht auf dieselbe Art bestehen, aufgrund eines geringeren oder fehlenden Angebots oder auch aus Angst dafür von der Gemeinschaft verurteilt zu werden. Die Stadt wird als progressiver wahrgenommen, im Vergleich zum konservativen Herkunftsort. Durch diese Verbindung des Umzugs mit dem Studium werden die Entfaltungsmöglichkeiten indirekt auch mit dem Studium in Zusammenhang gebracht und von den Studierenden als Auslöser dafür gesehen. Ein Beispiel dafür stellt das Ausleben der eigenen Sexualität dar, von der ein Interviewpartner berichtet. Erst durch den studienbedingten Umzug nach Wien war es ihm möglich seine Bisexualität zu leben und nicht weiter verstecken zu müssen. Für ihn selbst ist diese Möglichkeit klar mit dem Studium verbunden, da er ansonsten nicht nach Wien gezogen wäre.

„Vorarlberg ist mir zu engstirnig irgendwie und ist so ahm. Zu konservativ teilweise. Und ich bin in Wien habe ich dann relativ schnell gemerkt Okay, Leute sind viel offener, Leute sind viel unterschiedlicher. Wie Vorarlberger und Vorarlbergerinnen, wo es dann irgendwie grade das mit meiner Bisexualität finde ich, wenn ich in Vorarlberg jemals irgendwie, wenn irgendwer irgendwie jemals rausgekommen wäre, dass ich irgendeinen eine. So dass ich mit einem Jungen zum Beispiel irgendwie was gehabt hab oder was auch immer. Das hätte die Runden gemacht und in ganz Vorarlberg, das hätte jeder gewusst, das geht gar nicht also ich weiß gar nicht genau. Und in Wien war es so ist eh wurscht, es sind so viele Menschen und es gibt so viele Möglichkeiten. Mach mal einfach, mach was du willst.“ (Int. 7, Pos. 29)

Zusätzlich zu den Entfaltungsmöglichkeiten sprechen die Studierenden von Kompetenzen wie Selbstsicherheit und Verantwortungsbewusstsein, die durch das Studium erlangt wurden. Das Verantwortungsbewusstsein ergibt sich für viele durch die finanzielle Situation und die daraus resultierende Notwendigkeit sparsam mit Geld umzugehen. Während dies prinzipiell einen Mehraufwand für sie darstellt, versuchen sie daraus und aus anderen vermeintlichen Nachteilen Kapital zu ziehen. Eine Interviewpartnerin berichtet davon durch das viele Bewerbungen schreiben für ein Praktikum ihr Durchhaltevermögen verbessert zu haben, während andere durch ihr Wechseln zwischen den verschiedenen Welten des Herkunftsmilieus und des Studienmilieus das Gefühl haben als „Übersetzer*in“ zwischen den Gruppen zu fungieren (Yosso, 2005). Besonders mit fortschreitender Studiendauer mache sich bemerkbar wie viel Wissen man sich während der Studienzeit bereits angeeignet habe, wodurch man sich kompetent in Debatten und Gespräche einbringen kann.

Kompetenzerwerb durch das Studium

Int. 4, Pos. 67	„Ich glaube nicht. Ich glaube, dass man... Ich glaube, dass immer die eigene Situation, die man hat, einem auch ganz viel lernt und dass ich das gelernt habe, dass es auch ohne Vitamin B ¹⁸ geht oder was man hat. Muss man sich halt mehr Mühe geben oder man muss halt mehr Bewerbungen schreiben, aber dafür habe ich jetzt gelernt, wie Bewerbungen schreiben geht , ich glaube, dass das alles vor- und Nachteile hat. Aber ich glaube nicht, dass ich durch meine Lebenssituation benachteiligt bin. Ich glaube, dass ich Dinge gelernt habe, die mir in Zukunft da helfen werden können. Ja.“
Int. 6, Pos. 81	„Und ich finde auch generell dadurch, dass ich es ist basiert auf den pädagogischen Berufen, dass Leute, die aus einem typischen Akademiker kommen, dass die dann halt so oh, dass sind die Armen vom Land, und dann werden die so, ich weiß nicht, wie man das benennt dieses Ding aber die sagen dann so 'aw die tun mir so leid und so die sind nicht intelligent, die haben nix'. Und ich finde, das ist ein bisschen respektlos auch und ich bin da im Vorteil , weil ich sehen kann, dass beides wertvoll ist und dass es niemandem was bringt, wenn man Leute so lächerlich behandelt oder so von heroben. Und ich glaube, dass in diesem Konflikt auch vielleicht dadurch entsteht, dass viele Leute oder das, was manche Akademikerinnen. Menschen, die keine höhere Bildung haben sie von oben herab und niemand mag das. Es ist ja niemand möchte so behandelt werden als ob er dumm wäre. Und da habe ich das Gefühl, dass das habe ich beobachtet, dass es schon öfters passiert ist. In meinem Jahrgang, die alle aus Akademiker*innen-Haushalten kommen und ich glaube, ich war da schon hab da schon ein bisschen mehr Feingefühl dafür. “
Int. 8, Pos. 1	„Aber ich merke halt, das schöne. Das Schöne ist halt und man merkt halt hier, je älter man wird und vor allem jetzt auch im Master. Im Gegensatz zum Bachelor merkst du, dass du doch ein Verständnis für etwas entwickelt hast , was du davor noch nicht hattest und dass du Sachen auch viel leichter verknüpfen kannst untereinander, dass du doch viel mitreden kannst. Und auch bei Diskussionen, die halt wo Professoren reden kannst, also miteinander reden diskutieren, kann man halt viel leichter mitreden , weil man schon wirklich ein Basiswissen entwickelt hat, würde ich jetzt mal sagen.“

Tabelle 20: Kompetenzerwerb durch das Studium

Anhand der Zitate in Tabelle 20 sieht man allerdings einen Unterschied in den Auslösern für die erworbenen Kompetenzen. Interviewpartnerin 6 bezieht sich damit auf Kompetenzen, die sie aufgrund ihres Hintergrundes im Rahmen ihres Studiums entwickeln konnte. Im Vergleich dazu spricht Interviewpartnerin 8 generell von inhaltlichen und persönlichen Kompetenzen, die sie aufgrund ihres Studiums und unabhängig von ihrem Hintergrund erarbeitete. Die von Interviewpartnerin 4 erwähnten Kompetenzen wiederum ergeben sich direkt aus einer primär als Benachteiligung wirkenden Situation. Außerdem ist zu erwähnen, dass die Interviewpartnerin selbst ihre Situation nicht als benachteiligend einstufen würde – wobei hier auch eine Verdrängung im Sinne einer Bewältigungsstrategie dafür verantwortlich sein könnte. Sie fokussiert für sich selbst die Tatsache, dass sie aufgrund ihres Hintergrundes und im Rahmen des Studiums eine Tätigkeit sehr ausführlich erlernte, wodurch sie eine Kompetenz besitzt, die andere gegebenenfalls nicht haben. Andererseits ist darauf hinzuweisen, dass

¹⁸ Als Vitamin B werden in der deutschen Umgangssprache persönliche Verbindungen zu Personen oder Netzwerken gesehen, die zu Vorteilen oder Bevorzugung genutzt werden können.

diese Kompetenz des Bewerbungen Schreibens erst deswegen notwendig ist, weil sie nicht auf andere Hilfsmittel wie persönliche Beziehungen zurückgreifen kann.

6.2.2.10 Mehrsprachigkeit

Diese durchwegs positiv bewertete Erfahrung bezieht sich in dieser Masterarbeit ausnahmslos auf FGS mit Migrationshintergrund, die durch diesen Hintergrund eine andere Erstsprache als Deutsch haben und in weiterer Folge bilingual aufgewachsen sind. Generell betrifft Mehrsprachigkeit weder nur Personen mit Migrationshintergrund noch im besonderen FGS. Da es im Verlauf der Interviews mit allen FGS mit Migrationshintergrund eine wiederholt erwähnte positive Erfahrung im Studium darstellt wird es hier trotzdem erwähnt, mit dem Hinweis auf die Intersektion in der sozialen Positionierung. Zusätzlich dient diese positive Erfahrung, die sich aus einem Hintergrund ergibt, der weitläufig mit Diskriminierungserfahrungen in Zusammenhang gebracht wird, als Ausgleich für die Herausforderungen mit denen sich FGS mit Migrationshintergrund im Studienalltag konfrontiert sehen (Yosso, 2005). Die befragten Studierenden sprechen von ihrer Mehrsprachigkeit durchwegs als Vorteil, auch generell in ihrem Leben, obwohl sie gleichzeitig anmerken, dass dies von der Mehrheitsgesellschaft in Österreich im Falle ihrer Erstsprachen nicht immer so gesehen wird¹⁹. In Bezug auf das Studium wird die Mehrsprachigkeit insbesondere als *linguistic* Kapital wahrgenommen, wenn ein linguistisches Studium aufgenommen wird (Yosso, 2005). Je näher die Erstsprache der Sprache ist, die im Studium gewählt wurde, beispielsweise wenn sie derselben Sprachfamilie angehört, umso hilfreicher ist die Mehrsprachigkeit. Doch auch im Allgemeinen ergibt sich ein Vorteil durch die Mehrsprachigkeit, da es einem dadurch zumeist leichter fällt weitere Sprachen zu lernen und man einen anderen Zugang zu Sprachen und Kommunikation erlernt. Die befragten Studierenden haben durch ihre Mehrsprachigkeit einen klaren Vorteil gegenüber Personen, die nicht multilingual aufgewachsen sind. Dieser Vorteil kann wie bereits erwähnt helfen die anderen Nachteile, die sich sowohl durch den FGS Hintergrund als auch durch den Migrationshintergrund ergeben, auszugleichen.

¹⁹ Schüler*innen und Studierende sind im österreichischen Bildungssystem stetig damit konfrontiert, dass Mehrsprachigkeit je nach Sprache anders beurteilt wird (Dönmez, 2021). „Jene Sprachen, die der Dominanzgesellschaft ‚nützlich‘ erscheinen, sind auch gleichzeitig sogenannte ‚prestigereiche‘ Sprachen.“ (ibid.). Im Vergleich dazu sind Sprachen wie BKS, Türkisch, Rumänisch oder Arabisch mit einem sozialen Stigma verbunden (ibid.).

Die Verwendung der eigenen Mehrsprachigkeit zum Vorteil entspricht somit dem Konzept des *doing intersectionality*, da die FGS ihre multiplen Identitätsmerkmale einsetzen, um Vorteile zu erlangen (Lutz, 2015).

„Das hat mir schon sehr geholfen. Das war sehr vorteilhaft. Also weiß nicht, wie ich das erklären soll. Das hat mir nur Vorteile gebracht durch meine Muttersprache. Es gab dann so Situationen, wo ich mir gedacht Okay, jetzt habe ich nicht so viel Zeit für einen Test zu lernen und ich kann das halt überfliegen, aber ich werde das dann können. Ich weiß, dass ich das dann super kann. Ja, das hat mir schon einen riesen Vorteil gebracht und dann konnte ich mich halt auf andere Dinge konzentrieren.“ (Int. 1, Pos. 52)

„Transkulturelle Kommunikation. Ich habe das cool gefunden. Ich war schon immer Sprachen affin, ich habe schon immer Sprachen geliebt. In der Schule war ich der Beste in Französisch und habe bei Sprachwettbewerben mitgemacht. Ich bin bilingual aufgewachsen, mit Deutsch Rumänisch und habe mir gedacht lustig Rumänisch auch in der Uni zu lernen oder Rumänisch als Unterrichtsfach und so, das habe ich noch nie gehabt. Fände ich eigentlich cool. Und Dolmetschen oder Übersetzen war für mich gar nicht so, dass ich das unbedingt können muss oder will. Aber mit Sprachen zusammenarbeiten war ziemlich cool. Natürlich.“ (Int. 7, Pos. 5)

6.2.3 Die Wahrnehmung der eigenen Positionierung

Im Wesentlichen ist bei allen Interviewpartner*innen ein Bewusstsein für die eigene gesellschaftliche und sozioökonomische Positionierung vorhanden (Nairz-Wirth et al., 2017). Dieses entwickelt sich allerdings bei den meisten erst über einen längeren Zeitraum hinweg, beginnend in der Schulzeit oder auch erst während des Studiums (ibid.). Durch den Vergleich mit anderen und deren Erfahrungen begannen die Interviewpartner*innen ihre Positionierung zu reflektieren und die Gründe dafür zu hinterfragen. Das Bewusstsein für die eigene Position ist auch darin ersichtlich, dass sich sieben von acht Interviewpartner*innen als FGS identifizieren. Im Laufe der Interviews ziehen alle immer wieder Vergleiche zwischen ihren eigenen Erfahrungen und denen von anderen Studierenden, die sie als privilegierter wahrnehmen. Sie stellen fest, dass es augenscheinlich eine Gruppe unter den Studierenden gibt, die sie einer anderen sozialen Position zuordnen würden als sich selbst, und die in Folge aus ihrer Positionierung Vorteile lukrieren kann. Aus der Perspektive der FGS heraus würde dieser privilegierten Gruppe das Studieren leichter fallen, da sie keine finanziellen Schwierigkeiten haben und unter optimalen Bedingungen studieren können. Während sie wahrnehmen, dass sich ihre Erfahrungen im Studium von denen dieser anderen Gruppe unterscheiden, ist die Ursache für diese Unterschiede für die meisten nicht klar ersichtlich (Nairz-Wirth et al., 2017). Sie identifizieren das Vorhandensein von Privilegien bei bestimmten Studierenden, aber sind sich über deren Herkunft uneinig. Dadurch führen sie ihre eigenen Erfahrungen, die sich von denen der

privilegierten Gruppe unterscheiden, nicht notwendigerweise auf ihren FGS Hintergrund zurück und tendieren dazu ihre Situation zu individualisieren (Aumair & Theißl, 2021; Haslinger & Patek, 2007; Nairz-Wirth et al., 2017; O'Shea et al., 2017). Als Resultat betrachten sie ihre negativen Erfahrungen als persönliches Versagen und sind davon überzeugt nicht ihren Erwartungen zu entsprechen oder nicht genug zu leisten. Hier kommt es zu einer Individualisierung und Internalisierung von gesellschaftlich und strukturell bedingten Dynamiken.

Der Zeitpunkt des Bewusstwerdens der eigenen Positionierung

Int. 1, Pos. 20	„Na ja, ich bin jetzt nicht neidisch oder? So ist das nicht, aber man denkt sich ja dann schon. Wieso muss ich das jetzt so, wieso ist das bei mir so und bei ihm oder ihr nicht? Es ist leichter für so eine Person, dass die Person alles weiß und immer vorbereitet ist und dann gibt es halt jemanden, der muss. Ja, das wollte ich auch noch sagen. Das war halt auch im Wohnheim, dass man musste, auch wenn man allein schon wenn du Wäsche waschen wolltest war das kompliziert, da muss man hingehen. dann sind unten 4 Waschmaschinen auf. Weiß nicht wie viele Studierende, und dann ist es einfach besetzt und dann gehst wieder nochmal runter und es ist besetzt und so da verlierst halt auch deine Zeit, ja. Genau eben. Es ist doch ein Unterschied, ob man, wenn man zu Hause ist, von zu Hause lernen kann und einem wird halt alles, für einen wird alles gemacht und man muss sich auch nicht ums Geld sorgen, als wie wenn man halt weg ist, alleine ist. Man fühlt sich doch danach alleine, manchmal auch wenn man halt Freunde gefunden hat oder so.“
Int. 3, Pos. 1	„aber was mir schon aufgefallen ist war dass die meisten meiner Studienkollegen von den Eltern total viel finanziert kriegt haben und dass die halt auch wirklich alle aus Akademikerfamilien kommen oder halt wirklich wo die Eltern halt zumindest die Matura haben und mir war das in der Schulzeit gar nicht so bewusst im Gymnasium irgendwie wo ich auch anscheinend also das ist mir erst in der achten aufgefallen die einzige bin wo keiner von beiden Elternteilen Matura gehabt hat weil es waren ein paar wo nur ein Elternteil Matura gehabt hat aber zumindest ein Elternteil und so von meinem engen Freundeskreis haben eigentlich auch alle Eltern mindestens ein Elternteil die Matura und dann vielleicht sogar studiert aber mir ist es dann erst im Studium bewusst geworden eben mit ok ich krieg meine Wohnung oder mein WG Zimmer nicht gezahlt und muss eigentlich das alles selbst zahlen und davor ist mir das gar nicht so aufgefallen... ja....“
Int. 4, Pos. 65	„Ja genau. Also ich habe jetzt nur ein Beispiel zum Beispiel für mein Praktikum damals für den Bachelor gefühlt 90 Bewerbungen geschrieben und ich hatte ganz viele Mitstudent*innen, die haben keine einzige geschrieben, weil die Eltern Kontakte haben. Ich kenne dieses Vitamin B nicht, würde ich sagen.“
Int. 5, Pos. 5	„Also der Afrikanistik und der IE habe ich einfach gemerkt, dass so viele andere nicht arbeiten müssen während des Studiums. Also ich war erstaunt, wie wenige das sind.“
Int. 6, Pos. 91	„Es war glaub ich schon in der Oberstufe und ich habe halt gewusst, dass ich die erste war von sehr, sehr vielen Leuten, die überhaupt Matura gemacht hat und das war dann schon so. Ja. Willst du nicht arbeiten gehen oder so. Und das war da schon, dass ich das voll gemerkt habe, dass es für mich anders ist. “
Int. 7, Pos. 1	„Die Gymnasium Zeit war tipptopp. Ich habe sehr viele Leute kennen gelernt. Ich war der einzige aus meiner Volksschule in meiner neuen Klasse und da hat sich dann zum Ersten Mal etwas verändert. Ich habe bemerkt ok da scheint es irgendwie zwei Schichten zu geben. Es gibt einmal diese intellektuelleren Schichten, auch in einem Gymnasium, wo man dann doch gemerkt hat, die finanzielle Lage oder auch die ahm die finanzielle, kulturelle, also die, die die Eltern von den Schüler und Schülerinnen, mit denen ich dann im Gymnasium war, das war eine ganz andere Gesellschaftsklasse. Also jetzt nicht unbedingt nur die Reichsten der Reichen, aber doch eigentlich. Genau das hat sich dann herausgestellt.“

Tabelle 21: Der Zeitpunkt des Bewusstwerdens der eigenen Positionierung

Die eigene Positionierung wird hier selbst von den Interviewpartner*innen mit Migrationshintergrund nicht auf diesen bezogen, sondern primär auf den sozioökonomischen Hintergrund, der sich für sie im fehlenden ökonomischen und sozialen Kapital bemerkbar macht. Während ein Migrationshintergrund nicht notwendigerweise eine bestimmte sozioökonomische Positionierung bedeutet, ist im Falle der hier interviewten FGS mit Migrationshintergrund folgendes in diesem Zusammenhang festzuhalten: Die Eltern der Studierenden migrierten aus (süd-)ost-europäischen Ländern, die zum Zeitpunkt der Emigration als sozialistisch eingestuft wurden. Nach Österreich kamen sie als Gastarbeiter*innen und Flüchtlinge und mussten seither schwere körperliche Arbeit verrichten. Ihre im Herkunftsland erworbenen Bildungsabschlüsse wurden in Österreich nicht anerkannt und durch mangelnde Aufstiegsmöglichkeiten gehören sie seit ihrer Emigration einer niedrigen sozialen Schicht an. Aufgrund dieser Zusammenhänge ist daher darauf hinzuweisen, dass die Interviewpartner*innen selbst ihre Positionierung trotzdem in erster Linie auf den sozioökonomischen Hintergrund beziehen. Die Gründe dafür sind nicht geklärt, wobei es einerseits möglich ist, dass sie diese Verbindung selbst nicht herstellen, oder, dass diese für sie so offensichtlich ist, dass sie es nicht für erwähnenswert halten. An dieser Stelle wäre weitere Forschung zur Intersektion von sozialer Klasse und Migrationshintergrund, sowie deren Auswirkungen auf den Bildungsverlauf in Österreich, notwendig.

Obwohl bei allen Interviewpartner*innen ein generelles Bewusstsein für unterschiedliche Erfahrungen im Studium unter Studierendengruppen herrscht, ist der Umgang damit und die daraus gezogenen Erklärungen, Schlussfolgerungen und Konsequenzen unter den befragten FGS unterschiedlich (Nairz-Wirth et al., 2017). Bei einigen macht sich ein starkes Streben dagegen bemerkbar als Opfer der Umstände, als benachteiligt oder gar diskriminiert gesehen zu werden. Anstatt sich auf die negativen Erfahrungen zu fokussieren, versuchen sie sich darauf zu konzentrieren was sie aus dem für sie notwendigen Mehraufwand lernen konnten. Es ist fraglich, ob es sich dabei um eine Bewältigungsstrategie in Form von Verdrängung handeln könnte. Die meisten Interviewpartner*innen sehen außerdem die Notwendigkeit sich für die Konsequenzen ihrer Positionierung, wie beispielsweise eine längere Studiendauer aufgrund von gleichzeitig Erwerbstätigkeit, vor anderen Studierenden rechtfertigen zu müssen. In Bezug auf die Stereotypen und Vorurteile, die viele ihre Erfahrungen prägen, kann man eine gewisse Internalisierung feststellen (Aumair & Theißl, 2021; O'Shea et al., 2017). Das Vorurteil, dass Akademiker*innen „etwas Besseres sind“ (Int. 3, Pos. 1), wird beispielsweise übernommen

und mit dem eigenen Wert in Verbindung gebracht. Obwohl die Interviewpartner*innen aufgrund ihres Studiums selbst zu Akademiker*innen werden sehen sie sich trotzdem noch als „geringer“ (ibid.) an.

„Also natürlich sehr schwierig für mich gewesen, weil mir niemand etwas zeigen hat können. Mir hat niemand etwas beibringen können, mich hat auch niemand vorbereiten können auf den Studiumsalltag. Wie das ist, hat niemand machen können. Bin ich mir sicher, wäre es hilfreich gewesen. Ähm ja, aber das habe ich halt nicht gehabt. Ich habe es halt einfach akzeptiert. Ich habe dem jetzt nicht wirklich nachgeweint, nicht wirklich viel Zeit darüber verschwendet.“ (Int. 2, Pos. 49)

„Eine andere Erfahrung wahrscheinlich ja aber in dem Sinn, dass wir es schwieriger haben, habe ich jetzt nicht 100%. Also ich habe mich so nie in dieser Opferposition gesehen, weder meine Freunde noch ich. Ich glaube du musst, egal ob du jetzt First Generation bist oder nicht, musst du wenn du ein Studium beenden willst musst du trotzdem etwas dafür tun also. Das ist so meine Meinung und selbst wenn du als nicht First Generation nichts tun, selbst wenn du nichts tust wirst du es auch nicht schaffen. Genauso wie jemand der First Generation ist und nichts dafür tut. Ich glaube du musst halt einfach Arbeit und Zeit investieren.“ (Int. 8, Pos. 83)

Gleichzeitig erkennen alle der Interviewpartner*innen bis zu einem gewissen Grad an, dass sie im Vergleich zu privilegiierteren Gruppen vor und während des Studiums mehr leisten mussten (Langhout et al., 2007; Nairz-Wirth et al., 2017; O’Shea et al., 2017). Sie sehen ihren FGS Hintergrund allerdings nicht als etwas Benachteiligendes an. Anstatt dessen entwickeln sie ein Bewusstsein dafür, dass sie trotz aller Umstände, die aus ihrer Positionierung heraus entstehen, etwas Außerordentliches geschafft haben. Darin sehen sie eine Bestätigung ihrer eigenen Leistungsfähigkeit und sind stolz darauf. Sie sehen ihre Leistungen und Errungenschaften als positiv an. Eine nehmen ihre Erfolge sogar tendenziell als besser wahr, im Vergleich zu privilegierten Studierenden, da sie sich diese selbst erarbeiteten und nicht auf Hilfe von außen zählen konnten. Die eigene Position und die damit verbundenen Erfahrungen werden allerdings nicht nur im Vergleich zu einer privilegierten Gruppe wahrgenommen, sondern auch zu Studierenden, die eine noch schwierigere Situation vorfinden als die befragten FGS selbst. Besonders in dieser Auseinandersetzung entsteht das Gefühl von Dankbarkeit für die eigenen Privilegien, da man es im Gegensatz zu anderen an die Universität geschafft hat und studieren kann.

„ja ich finde man ist halt irgendwie stolz auf sich selbst weil man weiß man schafft es ja irgendwie ohne das man alles in Arsch geschoben kriegt ist ein bisschen übertrieben aber ich glaub schon dass das in vielen Akademikerfamilien einfach so der Fall ist dass die das halt gar nicht merken was sie für Privilegien haben und dass sie halt einfach eben viel mehr Geld haben und nicht die Sorge haben mit ok ich brauch unbedingt einen Job damit ich mir alleine das Studium oder in Wien wohnen leisten kann. Was ich mir manchmal auch bei Gesprächen immer so mitkriegt jetzt eben auch im Freundeskreis bzw. wenn ma dann halt geredet haben [...] und dann ist die eine Freundin irgendwie erst draufgekommen so mit aja es gibt ja auch Studenten die sich das WG Zimmer selbst zahlen müssen und nebenbei arbeiten gehen weiß ich nicht was halt und die sind halt alle nicht nebenbei arbeiten gegangen“ (Int. 3, Pos. 3)

„Also es kam nie zu so einer Situation, wo ich sagen konnte Oh, ich kann mir das oder das oder das oder das nie leisten, weil ich wie bereits erwähnt, einfach geschaut hab das wenn es jetzt schon so unfair ist, dass die schon so viel Geld für nichts kriegen. Dann kriege ich, dann verdienen ich selbstständig noch mehr Geld.“ (Int. 7, Pos. 25)

Bei manchen Interviewpartner*innen löst die Wahrnehmung der eigenen Positionierung auch Enttäuschung und Wut aus (Nairz-Wirth et al., 2017). Sie fühlen sich mit der Tatsache konfrontiert, dass ihre Lebensrealität keinen Platz an der Universität hat und sie nirgendwo mitgedacht werden. Die Angebote und Anforderungen seien nicht auf sie abgestimmt, wodurch sie indirekt ausgeschlossen seien. Das spiegelt sich auch in den Erfahrungen rund um Abwertung und Diskriminierung wider, auf die im Abschnitt 6.2.2.6 bereits eingegangen wurde (Langhout et al., 2007). Die FGS sind enttäuscht und wütend darüber, dass sie härter arbeiten müssen, um es an der Universität zu schaffen. Gleichzeitig sind sie damit konfrontiert, dass sie langsamer studieren als andere, schlechtere Noten bekommen und Kompromisse zugunsten der Berufstätigkeit eingehen müssen. In weiterer Folge haben sie das Gefühl, dass sie wegen ihrer Situation belächelt und kritisiert werden. Die Wut und Enttäuschung verstärkt sich weiter, wenn sie mit Veränderungen wie der Mindeststudienleistung im Rahmen der UG Novelle oder der Abschaffung der Befreiung von Studiengebühren für berufstätige Studierende konfrontiert werden, die für sie zusätzliche Hürden darstellen würden. Sie bekommen das Gefühl, dass es für „Leute wie sie keine Option gibt“ (Int. 5, Pos. 49). Ebenso wie ihre Erfahrungen ist auch das Bewusstsein für ihre Positionierung von dem Gefühl zwischen den Welten zu stehen, geprägt (O’Shea et al., 2017). In diesem Zwischenraum, der weder ganz im Herkunftsmilieu und Heimatort noch vollkommen im Studienmilieu und Studienort liegt, sind sie sich ihrer Positionierung besonders bewusst. Doch da sie für diesen Zwischenraum keinen Begriff haben, ist es für sie umso schwieriger in Worte zu fassen in welcher gesellschaftlichen Position sie sich vorfinden.

Emotionale Reaktionen auf die eigene soziale Positionierung

Int. 5, Pos. 19	„ Ja verarscht. Also ich. Ich weiß halt nicht warum. Ich glaube, ich nehme meine Situation da sehr, sehr persönlich. Die meisten Studierenden, die ich kenne, leider doch, die arbeiten geringfügig oder müssen es nicht. Die müssen de facto nicht arbeiten, weil sie irgendwie Unterstützung erhalten und das ist nicht böse gemeint oder sonst etwas. Ich bin einfach nur neidisch. Ich bin, ich zerfresse da an Neid. Einfach weil ich mir denke wieso darf ich nicht? Wieso? Wieso kann ich nicht in Ruhe studieren und muss jeden Cent umgedreht haben? Schon zu Beginn meines Studiums. Also wie komme ich dazu? Und ich konnte meine Eltern nicht fragen nach Geld. Im Endeffekt muss ich auch heute meine Mutter noch mitfinanzieren. Das heißt, man kommt sich halt völlig verarscht vor, wenn da Regeln geschaffen werden, die einem das Leben nur noch schwerer machen.“
Int. 4, Pos. 105	„Ja, und es fühlt sich so ein bisschen verloren an , weil es fühlt sich so an, wie wenn man für beide Welten nicht, nicht genug ist weil für die eine Welt wird man kritisiert, dass man studieren geht und dass man nach Wien gegangen ist, und dann heißt es oft irgendwie 'du glaubst du bist was Besseres' obwohl das gar nicht der Fall, auf keinen Fall. Und in der Zweiten Welt ist es halt so, dass man irgendwie das Gefühl hat, ich habe zwar jetzt einen Titel oder ich habe jahrelang studiert, aber ich bin halt trotzdem nicht dieses Akademikerkinder. Und es heißt dann halt oft so 'Ja was haben deine Eltern gemacht?' und wenn du dann sagst, meine Eltern haben die Lehre und die Lehre gemacht, dann kriegst du auch wieder so einen Seitenblick und ich hoffe, dass sich das auch in Zukunft ändert. Und dass Universität soll kein Ort sein, wo man sich irgendwie ausgegrenzt fühlt , sondern da soll jeder willkommen sein, meiner Meinung nach, der studieren möchte.“
Int. 7, Pos. 45	„Naja, vielleicht doch ein bisschen. Vielleicht fühle ich mich schon ein bisschen zwischen zwei Welten auf der anderen Seite. Ich ja. Der Masterstudenten und derjenige, der Abschlüsse hat und der dann irgendwie eine hohe Position haben will, irgendwo und irgendwas verändern will. Aber auf der anderen Seite er ja nicht aus diesen Verhältnissen kommt und auf der anderen Seite eben eher genau diesen Menschen helfen will, die nicht aus diesem Verhältnis kommen. “

Tabelle 22: Emotionale Reaktionen auf die eigene soziale Positionierung

Nicht nur der FGS Hintergrund ist relevant für das Bewusstsein und die Wahrnehmung der eigenen Positionierung, sondern auch weitere Merkmale wie Gender, Migrationshintergrund und ländliche Herkunft spielen eine unterschiedlich wichtige Rolle dabei (El-Mafaalani, 2020; Lutz, 2015; Matsuda, 1991). Gender spielt für die Interviewpartnerinnen nur eine untergeordnete Rolle in ihrer Wahrnehmung, weswegen es kaum zu einer Nennung in den Interviews kommt. Keine der Interviewpartnerinnen berichtet von Erfahrungen, die sich in Bezug zu ihrem Gender stellen lassen, und bis auf zwei Interviews wird es gar nicht erwähnt. Daraus lässt sich schließen, dass es im Relevanzsystem der Interviewpartnerinnen nicht als wesentliche Kategorie für die Einordnung ihrer Erfahrungen im Studium bzw. als Studentin eingestuft wird. Interviewpartnerin 8 erwähnt das Merkmal Gender im Zusammenhang mit ihrem technischen Studium, um darauf hinzuweisen, dass Gender aus ihrer Perspektive im Studium keinen Unterschied macht und sie sich als Frau weder benachteiligt noch diskriminiert fühlt. Gleichzeitig erwähnt sie beiläufig, dass sie auf subtile Art mit Stereotypen und Vorurteilen über Frauen in der Technik konfrontiert ist. In ihrer alltäglichen Wahrnehmung spiele Gender allerdings keine Rolle. Im Vergleich dazu spricht Interviewpartnerin 4 von der Stereotypisierung von Mädchen

am Land, wobei sie besonders die Verbindung zur ländlichen Herkunft betont. Bei der Entscheidung für einen Schultyp nach der Sekundarstufe I war sie mit Vorurteilen konfrontiert, dass für Mädchen am Land eine Lehre reichen würde und sie weder eine Matura noch ein Studium braucht oder machen sollte. Obwohl sie sich gegen diese Vorurteile durchsetzen musste und sich sowohl ihre Matura als auch ihr Studium erkämpfen musste, schreibt sie dem Merkmal Gender in ihrer Positionierung kaum Relevanz zu. Es stellt sich die Frage, ob Gender als Merkmal im Studienleben tatsächlich nicht mehr relevant ist oder ob es durch die subtileren Mechanismen nur nicht als wesentlich wahrgenommen wird.

Das Merkmal des Migrationshintergrundes betrifft drei Interviewpartner*innen und wird von ihnen nicht maßgeblich als relevant für ihre studienbezogenen Erfahrungen angesehen. Sie nehmen allerdings wahr, dass durch ihren Migrationshintergrund bestimmte Dynamiken verstärkt werden (El-Mafaalani, 2020). Dabei beziehen sie sich auf die fehlende Hilfe durch ihr Herkunftsmilieu oder auf fehlende Kapitalsorten. Ihre Eltern konnten ihnen nicht nur aufgrund des FGS Hintergrundes nicht in studienbezogenen Angelegenheiten weiterhelfen, sondern auch aufgrund von fehlendem Wissen über das Bildungssystem in Österreich generell oder auch aufgrund unzureichender Deutschkenntnisse. Daraus lässt sich ableiten, dass in der Wahrnehmung der Interviewpartner*innen ihr Migrationshintergrund potenzielle negative Erfahrungen oder Herausforderungen weiter verstärken kann. Allerdings darf auch darauf nicht vergessen werden, dass ein Migrationshintergrund oft mit Mehrsprachigkeit verbunden ist, wodurch sich für die Studierenden im sprachlichen Bereich eindeutige Vorteile ergeben (Yosso, 2005). In diesem Fall ist das Bewusstsein für den Migrationshintergrund auch stärker als bei anderen Aspekten. Gleichzeitig lässt sich eine gewisse Verbindung in der Wahrnehmung der drei Interviewpartner*innen ablesen zwischen ihrem FGS Hintergrund und dem Migrationshintergrund. In ihrer Vorstellung sehen sie Akademiker*innen-Kinder eher als Personen ohne Migrationshintergrund. Hier wäre es erforderlich herauszufinden, inwieweit diese Zusammenführung durch die Herkunftsländer der FGS bedingt ist. Die Eltern der Interviewpartner*innen stammen alle aus (süd-)osteuropäischen Ländern und kamen als Gastarbeiter*innen und Flüchtlinge nach Österreich. Die sozioökonomische Position der Familien ist ähnlich, und ein Vergleich mit anderen Herkunftsländern und Gründen für die Immigration nach Österreich könnte weitere interessante Einsichten in diese Thematik geben. Diese genauere Untersuchung wäre auch dahingehen wichtig, da Migrationshintergrund nur schwer

als einheitliche Kategorie anzusehen ist und nicht alle Migrant*innen und FGS mit Migrationshintergrund dieselben oder ähnliche Erfahrungen machen (Möller et al., 2020).

Die ländliche Herkunft wird von den drei im Voraus festgelegten Merkmalen am ehesten thematisiert und betrifft einen Großteil der Interviewpartner*innen. Wie bereits von Unger im Experteninterview erklärt, sieht man auch hier eine relevante Verbindung zwischen dem FGS Hintergrund und ländlicher Herkunft. Durch die Notwendigkeit eines Umzugs für das Studium entsteht eine weitere Hemmschwelle während es aber gleichzeitig als Chance wahrgenommen wird dem Herkunftsmilieu und dem Herkunftsort zu entfliehen. Der Herkunftsort wird als limitierend empfunden und der Umzug an den Studienort, eine Großstadt, ermöglicht es den Studierenden sich zu entfalten und zu verändern. Da auch in den Vorurteilen, denen die Interviewpartner*innen begegnen, der FGS Hintergrund oft mit der ländlichen Herkunft gleichgesetzt wird passiert eine ähnliche Zusammenführung in ihrer eigenen Wahrnehmung ihrer Positionierung. Gleichzeitig sehen die Studierenden selbst ihre ländliche Herkunft nicht grundsätzlich als negativ an und kämpfen gegen die damit verbundenen Stereotypen an. In diesem Zusammenhang ist außerdem zu erwähnen, dass besonders hinsichtlich der sexuellen Identität der Umzug nach Wien für das Studium als positiver und befreiender Schritt gesehen wird. Insbesondere Interviewpartner 7 spricht von der Möglichkeit seine sexuelle Identität ausleben zu können, was erst durch den Studienbeginn fern vom Herkunftsort für ihn möglich war. Hier besteht eine klare Intersektion in den Erfahrungen aufgrund der ländlichen Herkunft und der sexuellen Identität.

7. Conclusio

In diesem abschließenden Kapitel der Masterarbeit erfolgt die Zusammenfassung und Interpretation der Ergebnisse, sowie ein Überblick über mögliche Maßnahmen zur Verbesserung der Situation. In einem letzten Abschnitt wird außerdem auf die Limitationen der Arbeit eingegangen sowie ein Ausblick auf mögliche weitere Forschung in diesem Feld gegeben.

7.1 Zusammenfassung und Interpretation der Ergebnisse

Für die Ergebnisse auf struktureller Ebene wurden die beiden Expert*innen-Interviews mit Mag. Martin Unger und Franziska Lessky, PhD nach der thematischen Inhaltsanalyse von Braun & Clarke (2006) ausgewertet. Dabei wurden zwei zentrale Themen identifiziert: (1) Ungleichheitsmechanismen und (2) Intersektionalität. Die definierten Ungleichheitsmechanismen wirken auf struktureller Ebene und führen dazu, dass FGS ihr Studium und damit verbundene Erfahrungen anders erleben als Studierende aus Akademiker*innen-Haushalten. Sie wirken vor und während des Studiums. Es wurden die folgenden Mechanismen identifiziert:

- **Übertritte in der Bildungslaufbahn:** Durch die frühe Trennung nach nur vier gemeinsamen Schuljahren und die Wahl des Schultyps für die Sekundarstufe I und II entstehen bereits frühzeitig in der Bildungsbiografie Ungleichheiten, die die Entscheidung für oder gegen ein Studium sowie den Zeitpunkt des Übertrittes beeinflussen.
- **Studienwahl:** Es kommt zu einer Häufung von FGS in bestimmten Studienfächern wie Bildungswissenschaften oder Lehramt, während sie in anderen wie Humanmedizin stark unterrepräsentiert sind. Außerdem entscheiden sich FGS eher für ein Studium an einer FH
- **Kapitalarten, Zugang zu Informationen und Habitus:** Das fehlende ökonomische, kulturelle und soziale Kapital zeigt sich in verschiedenen Aspekten. Insbesondere der unzureichende Zugang zu Informationskapital erschwert ein optimales Fortkommen im Studium.
- **Zugehörigkeitsgefühl:** Das Zugehörigkeitsgefühl und die Peer-Beziehungen beeinflussen die Wahrnehmung der Erfahrungen.

- **Erwerbstätigkeit und finanzielle Situation:** FGS sind häufiger erwerbstätig, was meist aus finanzieller Notwendigkeit heraus entsteht und/oder weil Beihilfen nicht ausreichen. Dadurch haben sie weniger Zeit für das Studium. Gleichzeitig muss festgehalten werden, dass die Erwerbstätigkeit über die finanzielle Komponente hinausgeht und auch positive Effekte hat.
- **Organisationsstruktur der Universitäten:** Der Großteil der Studiengänge sind als Vollzeit-Studium konzipiert, wodurch die Vereinbarkeit mit dem Beruf nur schwer möglich ist. Außerdem ist die Organisationsstruktur auf „idealtypische Studierende“ ausgelegt und berücksichtigt die Diversität in den Lebensrealitäten der Studierenden nicht ausreichend.

In Hinblick auf mögliche Intersektionen wurden folgende Merkmale erwähnt, die die Erfahrungen von Studierenden beeinflussen können, insbesondere, wenn sie in Kombination mit einem FGS-Hintergrund auftreten: (1) Die ländliche Herkunft überlagert oft den FGS Hintergrund aufgrund der Stadt-Land Dynamik in Österreich, nach der Akademiker*innen tendenziell in der Stadt leben. (2) Gender, (3) Migrationshintergrund, wobei es sich hierbei um keine homogene Gruppe handelt und die Erfahrungen je nach sozioökonomischer Position unterschiedlich ausfallen können. (4) Erwerbstätigkeit, wobei FGS tendenzieller eher erwerbstätig sind und ein höheres Stundenausmaß innehaben, (5) Chronische Erkrankungen, und (6) Alter. Je mehr Merkmale auf eine*n Studierende*n zutreffen, umso mehr gehören sie zur Gruppe von Studierenden mit besonderen Herausforderungen und umso weiter sind sie von den „idealtypischen“ Studierenden entfernt.

Die Ergebnisse auf struktureller Ebene sollen zusätzlich zum Forschungsstand und dem theoretischen Rahmen eine Kontextualisierung ermöglichen, um die Ergebnisse auf individueller Ebene zu verstehen und einordnen zu können. Denn die individuellen Erfahrungen der FGS sind geprägt von den strukturellen Gegebenheiten, die sie im Hochschulsektor vorfinden, ebenso wie ihr Werdegang bis zum Übertritt an die Universität. FGS existieren nicht in einem Vakuum, sondern sind Teil der Gesellschaft und können sich daher nur in dem strukturell und gesellschaftlich gegebenen Rahmen bewegen. Die Verbindung der individuellen Erfahrungen mit der strukturellen Ebene soll daher ein Gegengewicht zu neoliberalen Tendenzen zur Individualisierung darstellen.

Auf individueller Ebene werden die Erfahrungen von FGS von verschiedenen Aspekten beeinflusst, wobei der genaue Kausalzusammenhang nicht immer klar ist. Viele der Aspekte beeinflussen sich gegenseitig, sind nicht voneinander zu trennen oder auf eine genaue Ursache zurückzuführen. Allerdings kann man festhalten, dass die ökonomische Situation die Basis dafür bildet, wie viele andere Dinge wahrgenommen werden. Die Interviewpartner*innen lassen sich dahingehend in zwei Gruppen einteilen. Die erste Gruppe befindet sich in einer prekären finanziellen Lage, wodurch die Frage nach der Finanzierung des Lebens stets präsent ist. Sie müssen sich selbst versorgen, weil keine oder nur minimale Unterstützung durch die Eltern möglich ist. Die Gründe dafür sind unterschiedlich. Die zweite Gruppe sieht sich einer finanziellen Situation gegenüber, die durch familiäre Unterstützung gesichert ist. Sie müssen sich nicht selbst versorgen und die Erwerbstätigkeit ist für die Basisversorgung optional.

Die Erfahrungen der Gruppe 1 werden von ihrer finanziellen Situation bestimmt, die die meisten studienrelevanten Aspekte und Entscheidungen beeinflusst. Während nicht all ihre Erfahrungen auf den finanziellen Aspekt beschränkt sind, ist dieser doch essenziell und dominant. Alle weiteren Bereiche werden der ökonomischen Sphäre untergeordnet und rücken oft in den Hintergrund. Im Vergleich dazu befindet sich Gruppe 2 in einer Situation, in der sie zumindest teilweise von ökonomischen Zwängen befreit sind bzw. diesen nicht im selben Maße ausgeliefert sind wie die erste Gruppe. Dadurch werden persönliche Ressourcen frei, um sich mit den anderen Aspekten der studentischen Erfahrung auseinanderzusetzen. In Anbetracht dieser möglichen Teilung der Gruppe der FGS war das Sample ausgewogen; jeweils vier Interviewpartner*innen können jeder Gruppe zugeordnet werden. Da sich diese Gruppierung auf die ökonomische Positionierung der FGS bezieht, könnte eine Kategorisierung in einerseits *Working Class* FGS (Gruppe 1) und Mittelschicht FGS (Gruppe 2) angedacht werden. Diese Kategorisierung ist vor allem deswegen relevant, da die auf der Wahrnehmung und dem Bewusstsein der Interviewpartner*innen hinsichtlich ihrer eigenen Situation beruht, und diese wiederum die Erfahrungen beeinflusst (vgl. Nairz-Wirth et al., 2017).

Im Rahmen der Auswertung auf individueller Ebene wurden 10 Themen gefunden, die den Versuch darstellen, das Spektrum an Erfahrungen, die FGS machen abzudecken: (1) Unterstützung und Ablehnung durch das Herkunftsmilieu, (2) Zwischen Stolz und Einsamkeit, (3) Geldsorgen, finanzielle Unabhängigkeit und Beihilfen, (4) Erwerbstätigkeit: Entfaltungsmöglichkeit oder zusätzliche Hürde, (5) Zugehörigkeit, Peer-Beziehungen und Identitätsbildung, (6) Abwertung und Diskriminierung, (7) Unter Druck gesetzt, (8) Mehraufwand durch fehlende Ressourcen, (9) Entfaltungsmöglichkeiten und Kompetenzen, (10) Mehrsprachigkeit. Während die ersten fünf Themen sowohl positive als auch negative Aspekte beinhalten, wurden die Themen sechs bis acht von den Interviewpartner*innen nur negativ bewertet und die Themen neun und zehn mit positiven Erfahrungen in Verbindung gebracht. Die Bewertung der Erfahrungen basiert auf den Einschätzungen und Erzählungen der Interviewpartner*innen und ist somit subjektiv zu verstehen.

Das Herkunftsmilieu und insbesondere die Eltern können die studienbezogenen Erfahrungen erheblich beeinflussen. Wenn FGS von dieser Seite Unterstützung erfahren – selbst wenn diese nur in limitiertem Ausmaß möglich ist – fühlen sie sich den Herausforderungen des Studienalltags eher gewachsen, als wenn ihre Familie das Studieren nicht befürwortet. Während in vielen Aspekten keine Hilfe geleistet werden kann, ist es vor allem die emotionale Unterstützung, die viele Eltern leisten, die Rückhalt gibt. Bei mangelnder Unterstützung bis hin zu offener Ablehnung der Entscheidung des Kindes zu studieren, ist ein Bruch mit dem Herkunftsmilieu wahrscheinlich. Die Wahrnehmung des Herkunftsmilieus gegenüber der FGS verändert sich im Laufe der Zeit. Es kommt entweder zur Wertschätzung und Anerkennung der als außergewöhnlich wahrgenommenen Leistungen oder zu Abwertung, fehlendem Interesse und Geringschätzung. Auf die zweitgenannten Reaktionen folgt meist Entfremdung, die für FGS mit ländlicher Herkunft durch den Umzug und die daraus resultierende geografische und kulturelle Distanz zwischen Herkunfts- und Studienort verstärkt sein kann. Auch Lehrpersonen können entscheidend sein für die Erfahrungen von FGS hinsichtlich der Unterstützung bei der Entscheidung für oder gegen ein Studium, sowie organisatorischen Fragen. Das ist insbesondere deswegen relevant, weil es zu einer Kompensation der fehlenden Unterstützung durch die Familie kommt.

Erfahrungen, die die Gefühlswelt der FGS betreffen, müssen ebenso berücksichtigt werden, um die Situation ganzheitlich zu erfassen. Dabei müssen auch *soft factors* (Peer-Beziehungen, Vertrauen, emotionale Sicherheit, Zugehörigkeitsgefühl) mitbedacht werden. Die FGS berichten vom Alleinsein, Isoliert sein und von Überforderung aufgrund der neuen Umgebung, dem fehlenden Rückhalt und durch einen potenziellen Umzug. Außerdem empfinden sie oft Scham über ihren eigenen Hintergrund, die fehlenden finanziellen Mittel, den Sprachmodus und ihr Unwissen in bestimmten Bereichen. Hier kommt es zur Individualisierung. Die fehlenden Ressourcen werden als persönliches Versagen gewertet, da die dahinterliegenden Strukturen in der Einordnung des Erlebten nicht berücksichtigt werden. Einige FGs reagieren außerdem mit Enttäuschung und Wut, die daraus entsteht, dass sie sich ihrer sozialen Positionierung bewusstwerden und dem neoliberalen Aufstiegsmythos keinen Glauben mehr schenken. Bei den meisten Interviewpartner*innen überwiegt allerdings das positive Gefühl von Stolz, dass die negativen Gefühle dämpft und teilweise auch verschleiert. Der Fokus wird daraufgelegt, es trotz aller Widrigkeiten geschafft zu haben, besonders, wenn Intersektionen mit weiteren Merkmalen vorliegen, die die Aufnahme eines Studiums erschweren.

Wie bereits erwähnt, beeinflussen und bedingen die finanzielle Situation und die Erwerbstätigkeit einen großen Anteil der Erfahrungen der FGS. Durch das verfügbare ökonomische Kapital werden viele Aspekte des Studiums definiert: der Studienort, das Studienfach, die Möglichkeit nach Hause zu fahren, das Equipment, die Wohnsituation und die Lernumgebung. Wenn zwischen Geld und Zeit gewählt werden muss, fällt die Entscheidung aus Notwendigkeit heraus meist auf Geld, wodurch weniger Zeit für das Studium bleibt. Außerdem sind bestimmte Erfahrungen wie Praktika, die meist unbezahlt sind, oder ehrenamtliche Tätigkeiten nur eingeschränkt möglich. Gleichzeitig bietet das selbst verdiente Geld finanzielle Unabhängigkeit, ist ein Mittel zum Zweck, um sich Hobbys zu ermöglichen und gibt Sicherheit und Stabilität. Die Studienbeihilfe wird als positiv wahrgenommen, allerdings mit Reformbedarf, um allen die es benötigen ein finanziell abgesichertes Studieren zu ermöglichen. Außerdem bietet das Selbsterhalter-Stipendium eine gute Möglichkeit auch ohne direkten Übertritt gesichert studieren zu können. Auch hier wären Veränderung notwendig, wobei die Erhöhung der Zuverdienstgrenze bereits ein Schritt in die richtige Richtung war. Die mit der finanziellen Lage verbundene Erwerbstätigkeit schränkt wie bereits erwähnt die verfügbare Zeit für Bildung ein

und ist aus ökonomischen Zwängen heraus oft notwendig. Sie wird als negativ wahrgenommen insofern, dass sie eine zusätzliche Hürde darstellt, ständiges Abwiegen notwendig macht, zu Verzögerungen im Studium führt, die Auswahl der Lehrveranstaltungen einschränkt und Voraussetzungsketten schwieriger zu erfüllen sind. Studieren wird als nur unter Einschränkungen möglich wahrgenommen und die Erwerbstätigkeit als Mehrbelastung angesehen. Gleichzeitig weist sie auch positiv wahrgenommene Aspekte auf wie die Abwechslung vom Studienalltag, finanzielle Unabhängigkeit, Stärkung des Selbstbewusstseins, Erwerb von Kompetenzen, Investition in die zukünftige Vermarktbarkeit am Arbeitsmarkt und Freude an der Tätigkeit. Die Erfahrungen, die von den FGS hinsichtlich ihrer Erwerbstätigkeit gemacht werden, hängen außerdem stark vom Stunden- und Beschäftigungsausmaß ab. Je weniger zusätzlich gearbeitet werden muss, desto weniger Schwierigkeiten gibt es bezüglich der Vereinbarkeit und umso mehr dominieren die positiven Aspekte.

Die Erfahrungen hinsichtlich der Zugehörigkeit, Peer-Beziehungen und Identitätsfindung bestimmten – ähnlich wie die ökonomische Basis – viele weitere Erfahrungen und können bedeutende Vorteile bieten. Während keine*r der Interviewpartner*innen ausschließlich negative Erfahrungen dahingehend machte, gab es einzelne Ereignisse, die die Wahrnehmung der FGS von der Universität nachhaltig prägten. In diesem Zusammenhang kommt es zu dem Gefühl nicht zugehörig zu sein, anders zu sein und sich fehl am Platz zu fühlen. In erster Instanz wird die Zugehörigkeit über äußerliche Merkmale wie Kleidung, Umgangsformen oder Sprechweise (die sich alle dem Habitus zuordnen lassen) definiert und später um die tiefere Ebene der Interessen erweitert. Die FGS sprechen davon, dass sie aufgrund dieser Merkmale die Zugehörigkeit an der Universität erkämpfen mussten, indem sie sich von ihrer Herkunft abwandten. Außerdem ist das Gefühl zwischen den Welten zu stehen für viele stets präsent, was bis zu einer Identitätskrise reichen kann. Dieses Gefühl wird durch einen Migrationshintergrund und/oder eine ländliche Herkunft zusätzlich verstärkt. Allerdings machten alle Befragten auch zahlreiche positive Erfahrungen hinsichtlich Peer-Beziehungen und Solidarität unter Studierenden. Daraus resultierte nicht nur ein Gefühl der Zugehörigkeit, sondern auch der Erhalt relevanter Informationen und eine Möglichkeit sich auszutauschen und gemeinsam zu lernen. Dieser Effekt kann als Ausgleich zur fehlenden Unterstützung und unzureichenden Informationslage aufgrund des FGS Hintergrundes verstanden werden.

Die Erfahrungen umfassen auch Abwertung und Diskriminierung aufgrund der sozialen Positionierung und des FGS Hintergrunds. Die Studierenden sind mit Stereotypen und Vorurteilen hinsichtlich Personen mit niedrigem formalem Bildungsniveau konfrontiert, die oft mit der Bevölkerung im ländlichen Bereich gleichgesetzt werden. Zusätzlich kommt es zur Abwertung des Sprachmodus und zu subtilen Formen der Ausgrenzung und Abwertung, die von den Interviewpartner*innen nur schwer in Worte gefasst werden können. Solange FGS Diskriminierung aufgrund der Zuschreibung einer sozialen Klasse erfahren, bleibt Klassismus daher ein relevantes Thema und kann nicht als überwunden gelten. Aus diesem Grund sind auch Forschungen mit der Kategorie Klasse als Analysekategorie weiterhin relevant. Allerdings muss hier auch darauf hingewiesen werden, dass der FGS Hintergrund nicht notwendigerweise mit einer bestimmten (niedrigen) sozialen Klasse oder sozioökonomischen Position einhergeht, sondern es sich bei dieser Verbindung um eine Zuschreibung von außen aufgrund von Vorurteilen handelt.

Ein weiteres Thema in den Erfahrungen der FGS hängt mit dem Druck zusammen, den sie in Bezug auf das Studium wahrnehmen. Einerseits ist dieser selbst verursacht, weil sie den Eltern nicht länger als notwendig eine (finanzielle) Last sein möchten, wodurch Prüfungssituationen und das positive Absolvieren von Lehrveranstaltungen als belastend empfunden wird. Eine mögliche Intersektion mit dem Merkmal Migrationshintergrund, die in den Aussagen der Interviewpartner*innen diesbezüglich aufscheint, muss allerdings weiter untersucht werden da der Zusammenhang nicht klar ist. Teilweise ist der Druck auch mit den familiären Vorstellungen hinsichtlich der Wertigkeit eines Studiums im Vergleich zu Berufstätigkeit verbunden und somit in die Biografie der FGS eingeschrieben. Andererseits entsteht der Druck auch von außen, z.B. durch Eltern, insbesondere wenn diese das Studieren ablehnen, oder durch Beihilfenregelungen.

Auch der Mehraufwand, den die FGS im Vergleich zu Studierenden aus Akademiker*innen-Familien verspüren, beeinflusst ihre Erfahrungen. Dabei sprechen sie einerseits von organisatorischem Mehraufwand aufgrund von fehlender Hilfe bei der Organisation des Studiums und den fehlenden Informationen, die aufgrund von Intransparenz mühsam selbst beschafft werden müssen. Außerdem erwähnen sie inhaltlichen Mehraufwand, der sich daraus ergibt, dass

der besuchte Schultyp sie nicht optimal auf das Studium vorbereitete. Das ist im Zusammenhang mit FGS deswegen relevant, weil auch hier die Eltern nicht ausreichend bei der Planung der Bildungslaufbahn unterstützen können, wodurch es zu dem Mehraufwand kommt. Andererseits ergibt sich Mehraufwand auch in der Alltagsführung aufgrund der Wohnsituation oder aufgrund von Ergänzungsprüfungen.

Als ausschließlich positiv werden die Entfaltungsmöglichkeiten eingestuft, die durch den veränderten Lebensstil, die neue Selbstständigkeit und die damit verbundene Freiheit entstehen. Diese werden oft mit dem Umzug und dem Leben in der Großstadt verbunden. Außerdem wird das Studium als Zeit der Selbstfindung wahrgenommen, in der auch Kompetenzen sowie Selbstsicherheit und Verantwortungsbewusstsein erlangt werden. Ferner wird die Mehrsprachigkeit von FGS mit Migrationshintergrund als relevant für positive Erfahrungen eingestuft. Sie zählt als *linguistic capital* und wirkt zum Teil als Ausgleich für sonstige Herausforderungen.

Wie bereits erwähnt sind die Wahrnehmung und das Bewusstsein für die eigene gesellschaftliche Positionierung essenziell für das Einordnen und Benennen der Erfahrungen. Das Bewusstsein für die eigene Position entwickelte sich unter den Interviewpartner*innen über die Schul- und Studienzeit hinweg. Dafür war vor allem der Vergleich mit und die Abgrenzung der eigenen Identität zu anderen von Bedeutung. Unter den Interviewpartner*innen ist als Resultat eine klare Identifikation mit dem FGS Begriff zu beobachten. Sie nehmen unter den Studierenden eine privilegierte Gruppe wahr, die sich klar von ihnen selbst unterscheidet und den Anschein macht unter optimalen Bedingungen studieren zu können. Allerdings ist nicht allen klar, woran diese Unterschiede liegen, und es wird in weiterer Folge teilweise keine Verbindung zum FGS Hintergrund hergestellt. Durch diese fehlende Kontextualisierung kommt es zur Individualisierung und Internalisierung von gesellschaftlich und strukturell bedingten Dynamiken. Der Umgang mit der Situation und die daraus gezogenen Schlussfolgerungen sind somit je nach Bewusstsein unterschiedlich. Die meisten fokussieren sich darauf es trotz aller Umstände geschafft zu haben und sehen darin eine Bestätigung ihrer eigenen Leistungsfähigkeit. Allerdings reagieren die FGS vermehrt auch mit Enttäuschung und Wut darüber, dass ihre eigene Lebensrealität an der Universität keinen Platz zu haben scheint. Je stärker das Bewusstsein der eigenen Positionierung ist, umso eher kommt es zu dieser Reaktion. Die Wahrneh-

mung wird außerdem von dem Gefühl zwischen den Welten zu stehen geprägt. Allerdings haben die FGS keinen Begriff für diesen Zwischenraum, in dem sie sich befinden, wodurch es für sie erschwert wird ihre Erfahrungen in Worte zu fassen.

Die weiteren Identitätsmerkmale (weibliches) Geschlecht, Migrationshintergrund, periphere Herkunft) spielen auch in der Wahrnehmung der eigenen Position eine differenzierte Rolle. Gender zeigt sich als unwesentliche Kategorie im Relevanzsystem der Interviewpartner*innen. Dabei ist allerdings fraglich, ob es darauf zurückzuführen ist, dass Gender keinen relevanten Einfluss auf studienbezogene Erfahrungen (in bestimmten Studienrichtungen) hat oder ob es aufgrund des subtileren Einflusses nicht wahrgenommen wird. Der Migrationshintergrund wiederum verstärkt jene Dynamiken, die aufgrund des FGS Hintergrundes entstehen. Insbesondere potenzielle negative Erfahrungen und Herausforderungen werden weiter verstärkt. Allerdings ist es hier von Bedeutung darauf hinzuweisen, dass die drei Interviewpartner*innen mit Migrationshintergrund alle ähnliche sozioökonomische Hintergründe hatten, mit Eltern aus der Arbeiter*innen Klasse die als Gastarbeiter*innen und Flüchtlinge nach Österreich kamen. Es ist daher für weitere Schlussfolgerungen notwendig FGS mit Migrationshintergrund und diverseren sozioökonomischen Hintergründen in die Analyse miteinzubeziehen. Der Migrationshintergrund lässt sich somit nur bedingt als einheitliche Kategorie ansehen. Zwischen der ländlichen Herkunft und dem FGS Hintergrund gibt es eine für die Wahrnehmung relevante Verbindung. In der Vorstellung der FGS, ebenso wie in den Vorurteilen, mit denen sie konfrontiert sind, werden der Bildungsstand und der Herkunftsort miteinander verwoben. Es kommt teilweise zur Internalisierung dieser Verbindung, wobei die Interviewpartner*innen versuchen aktiv dagegen anzukämpfen, sowohl in ihrer eigenen Wahrnehmung als auch in der Darstellung durch andere.

Anhand der Ergebnisse ist klar ersichtlich, dass soziale Klasse als Kategorie weiterhin relevant ist, weil es die Erfahrungen der FGS prägt. Allerdings ist darauf hinzuweisen, dass es zu einer Vermischung und Verbindung von Merkmalen kommt, die nicht zwingend in dieser Form gegeben sein muss. Ein*e FGS ist nicht zwingend gleichzusetzen mit einer niedrigen sozialen Klasse, mit der Arbeiter*innenklasse oder mit der Gruppe der *working poor*. Außerdem kommt ein*e FGS nicht notwendigerweise aus einer formal bildungsfernen Familie. Es macht daher in den Erfahrungen einen Unterschied, in welchem Umfang ökonomisches Kapital zur

Verfügung steht sowie ob beide Eltern einen Maturaabschluss oder beide einen Pflichtschulabschluss haben. Wie bereits erwähnt kann die Gruppe der FGS anhand des verfügbaren ökonomischen Kapitals in *working class* FGS und Mittelschicht FGS unterteilt werden. Während diese beiden Gruppen viele Erfahrungen teilen, durch ihren gemeinsamen Hintergrund als FGS, machen sie trotzdem auch unterschiedliche Erfahrungen, die auf die unterschiedlichen finanziellen Ressourcen zurückzuführen sind. Daraus lässt sich ableiten, dass soziale Klasse nicht nur unter Studierenden allgemein eine Rolle spielt, sondern auch innerhalb der Gruppe der FGS zu einer Differenzierung führt. In weiterer Folge müssen daher die Maßnahmen, die zur Verbesserung der Situation von FGS implementiert werden, auf diese Differenzierung eingehen und gesondert zu den allgemeinen Schritten auch spezifische, auf die Herausforderungen der *working class* FGS abgestimmte, entwickelt werden. Es ist außerdem fraglich, ob diese Differenzierung auf die länderspezifischen Gegebenheiten in Österreich zurückzuführen ist.

Gleichzeitig ist zu hinterfragen, wie umfangreich der Begriff der FGS in weiterer Forschung definiert werden sollte bzw. anhand welcher Kriterien die Zuschreibung erfolgen sollte. Offenbar sind die sozioökonomischen Hintergründe der FGS sehr divers (verfügbares ökonomisches Kapital, formaler Bildungsgrad der Eltern), was sich auch in ihren Erfahrungen wiederfindet. Außerdem ist es fraglich, ob die Verbindung zwischen sozialer Klasse und Bildungsniveau weiterhin aufrechterhalten werden kann und soll. Die größte Gemeinsamkeit, die sich wie ein roter Faden durch die Erfahrungen aller FGS zieht, bezieht sich auf das fehlende Informations-, kulturelle und soziale Kapital. Dadurch entsteht für sie ein Mehraufwand, sie verlieren Zeit und haben schon bei Studienbeginn einen Nachteil. Da es trotz aller Diversität diese von allen geteilten Erfahrungen gibt, scheint das Beibehalten des FGS Begriffes gerechtfertigt, allerdings unter der Voraussetzung, dass bezüglich anderer Aspekte wie des ökonomischen Kapitals eine weitere Differenzierung stattfindet. Das ist notwendig, um den diversen Lebensrealitäten der FGS in Österreich gerecht zu werden.

Hinsichtlich des Merkmals Migrationshintergrund, insbesondere in der Ausprägung der zweiten Generation, muss außerdem miteinbezogen werden, dass wenn die Eltern als Gastarbeiter*innen oder Flüchtlinge nach Österreich kamen ihre Ausbildungen und Qualifikationen selten vollständig anerkannt wurden. Ihre Kinder werden dadurch in Österreich als FGS einge-

stuft, obwohl die Eltern eventuell im Herkunftsland ein Hochschulstudium absolvierten. Während dieses Szenario nicht auf alle zutrifft, ist es trotzdem ein relevanter Aspekt, der in weiterer Forschung zu diesem Thema berücksichtigt werden muss. Dabei kann versucht werden zu eruieren, ob sich die Erfahrungen dieser Studierenden mit denen anderer FGS, in deren Familie tatsächlich niemand studierte, decken. Diese Differenzierung konnte in der vorliegenden Masterarbeit nicht vorgenommen werden.

Abschließend soll erwähnt werden, dass es die Kombination von Merkmalen und die daraus resultierende Positionierung ist, die zu diversen Erfahrungen unter den FGS führt. Während manche Merkmale verstärkend wirken, werden andere Aspekte erst durch bestimmte Merkmale ausgelöst und wieder andere Aspekte können durch eine bestimmte Positionierung ausgeglichen oder abgemildert werden. Als Resultat kann keine dominante Kategorie festgestellt werden. Zur Verbesserung der Situation ist es deswegen notwendig, dass alle relevanten Merkmale einbezogen werden, anstatt sie voneinander isoliert zu betrachten. Daraus folgt, dass eine Abkehr von der defizitorientierten Betrachtungsweise der FGS erforderlich ist, die sich dadurch charakterisiert, dass sie die Schuld für Ungleichheit bei den davon betroffenen sucht.

Anstatt dessen sollte der Fokus auf einem ressourcenorientierten Ansatz liegen, der einerseits die Kapitalien, die FGS durch ihre Positionierung mitbringen miteinbezieht, und andererseits die individuellen Erfahrungen in die strukturellen und systemischen Gegebenheiten einbettet. Anhand der Erfahrungen der FGS konnte aufgezeigt werden, dass diese Gruppe von Studierenden bereits genug leistet und es für einen tatsächlichen Abbau der Ungleichheit im Hochschulsektor essenziell ist, die strukturellen Gegebenheiten zu verändern und darin die Lebensrealitäten der „nicht-idealtypischen“ Studierenden zu berücksichtigen. Schlussendlich ist auch eine Abkehr von der Individualisierung der Erfahrungen und vom neoliberalen Leistungsdenken notwendig, um eine nachhaltige Verbesserung der Chancengleichheit zu ermöglichen.

7.2 Handlungsempfehlungen

In diesem Abschnitt werden auf Basis des Forschungsstandes sowie der Ergebnisse aus den Interviews Handlungsempfehlungen gegeben. Diese Empfehlungen stellen einen Überblick aus dieser Masterarbeit dar und sind keineswegs als abschließend anzusehen. Es ist außerdem anzumerken, dass eine detailliertere Ausführung der einzelnen Empfehlungen den Rahmen dieser Arbeit überschreiten würde.

Um die Chancengleichheit an den Hochschulen zu verbessern wäre es notwendig bereits an einem frühen Punkt der Bildungslaufbahn anzusetzen. Wie von den Expert*innen dargelegt, ist die frühe und stark ausgeprägt soziale Selektion in den Schulen, ebenso wie das Fehlen eines Ganztagskonzeptes hinsichtlich einer egalitären Verteilung problematisch. Durch diese früh wirkenden Selektionsmechanismen kommt es in weiterer Folge zu einer Kettenreaktion, die bis an die Hochschule anhält. Da der Fokus dieser Arbeit allerdings auf Hochschulen liegt wird auf diese Empfehlung nicht weiter eingegangen. Der Vollständigkeit wegen wurde sie hier trotzdem erwähnt. Gleichzeitig ist besonders die Schnittstelle zwischen Schule und Hochschule ein wichtiger Übergang, an dem man bereits ansetzen sollte, um gegen die fehlende Chancengleichheit vorzugehen. Daher wäre es notwendig die Zusammenarbeit zwischen Schulen und Hochschulen zu verbessern, wie es FHs beispielsweise auf lokaler Ebene bereits machen. Zusätzlich können Lehrer*innen als Schlüsselpersonen ihren Schüler*innen einerseits ein akademisches Vorbild sein und ihnen Mut machen, dass sie ein Studium schaffen können.

Im Bereich der Universität ist es in einem ersten Schritt essenziell den Zugang zu Informationen zu verbessern und diese transparenter zu gestalten. Auch hier kann eine Zusammenarbeit mit Schulen helfen, dass Schüler*innen bereits vor Studienbeginn optimal über ihre Möglichkeiten, aber auch über die Anforderungen und Regeln aufgeklärt werden. Andererseits ist es notwendig, dass Universitäten die Kommunikation mit ihren potenziellen Studienanfänger*innen niederschwelliger gestalten. Insbesondere die Homepage, die für viele Studieninteressierte die erste Anlaufstelle und somit der erste Kontakt mit der Hochschule ist, nimmt hier einen bedeutenden Stellenwert ein. Bereits vorhandene Informationen sollten in leichter Sprache zugänglich sein und um solche ergänzt werden. Das ist vor allem für „nicht idealtypische“ Studierende relevant, die nicht auf Hilfe aus dem Herkunftsmilieu zählen können. In

weiterer Folge sollten an den Hochschulen vermehrt Tage der offenen Tür und anderweitige Schnuppermöglichkeiten angeboten werden, im besten Fall in Zusammenarbeit mit den matura-führenden Schulen. Außerdem könnten Studieninteressierte von Anlaufstellen und Beratungsangeboten profitieren. Hier kann der im Rahmen der Pandemie erfolgte Digitalisierungsschub genutzt werden, indem vermehrt digitale Angebote erarbeitet werden, um die Barrierefreiheit einerseits zu verbessern und andererseits keine Anreise nach Wien zu erfordern. Der Vollständigkeit wegen ist anzumerken, dass es zum jetzigen Zeitpunkt an der Wirtschaftsuniversität bereits Initiativen gibt, die in diese Richtung gehen (Wirtschaftsuniversität Wien, o. J.-a). Das Programm Ready4WU richtet sich an alle, die an einem Studium an der WU interessiert sind, und speziell an FGS, um ihnen den Übergang zu erleichtern (Wirtschaftsuniversität Wien, o. J.-b). In einem weiteren Schritt sollte es für diejenigen, die es bereits an die Universität geschafft haben, Buddy-Systeme, Lerngruppen, oder Mentor*innen-Programme geben. Dadurch können Studierende im ersten Semester von dem Wissen der erfahreneren Studierenden profitieren. Gleichzeitig erleichtert es Anschluss zu finden, Kontakte zu knüpfen und sich schlussendlich willkommen und zugehörig zu fühlen.

Ein weiterer Aspekt, der zur Verbesserung der Situation von FGS beitragen könnte, bezieht sich auf die Gruppengrößen und die Anmeldesysteme für Lehrveranstaltungen. Hier wäre es notwendig die Gruppengrößen zu verkleinern, um einen besseren Austausch zu ermöglichen, und gleichzeitig die Anmeldung so zu verändern, dass es erleichtert wird mit denselben Personen mehrere Kurse gemeinsam zu belegen. Dadurch können langfristig Peer-Beziehungen aufgebaut werden, die schlussendlich dabei helfen Zugang zu Informationen zu erlangen sowie sich an der Universität zugehörig zu fühlen. Außerdem können mit sogenannten *Offices for Student Equity*, die es im anglophonen Raum bereits gibt, Anlaufstellen für Unterstützungsmöglichkeiten geschaffen werden (Int. Lessky). Dabei ist es allerdings wichtig eine Stigmatisierung von FGS zu vermeiden und die konkreten Angebote so zu gestalten, dass sie an Fragen anknüpfen, die für FGS relevant sind, ohne ausschließlich für FGS zu sein (ibid.). Mögliche Themen wären beispielsweise „Studium und Job“ oder „Kontakte knüpfen an der Universität“. Gleichzeitig könnten aber auch Veranstaltungen, wie *Celebrating First Generation*, eine Möglichkeit sein den eigenen Hintergrund als FGS zu feiern und sich zu vernetzen, auch mit Lehrenden die ebenfalls FGS waren und als Vorbilder dienen können (ibid.). Als letzten Punkt ist die Sensibilisierung des Lehrpersonals zu nennen (ibid.). Es muss unter den Lehrenden mehr

Bewusstsein für die Lebensrealitäten der Studierenden geschaffen werden, um immanente Erwartungshaltungen abzubauen und einen respektvollen Umgang unabhängig von der Herkunft zu ermöglichen.

Bezogen auf die finanzielle Situation braucht es vor allem eine Anpassung der Studienbeihilfe an die Lebensrealitäten der Studierenden. Wie bereits von den Expert*innen erwähnt, ist es notwendig die Grenzwerte bezüglich des Alters, der Bezugshöhe und der Wohnzulage zu erhöhen. Im April 2022 wurde vom Bildungsminister eine Verbesserung in diesem Bereich beschlossen. Ab Herbst 2022 sollten Studierende mehr Geld erhalten.

„Um 8,5 bis zwölf Prozent wird die Studienbeihilfe ab September erhöht [...]. Dabei soll die Altersgrenze für den Bezug um drei Jahre auf 33 bzw. 38. Jahre erhöht und die Berechnungsweise reformiert werden. Außerdem steht eine Erhöhung der Einkommensgrenze für den Bezug und die Entkoppelung der Studienbeihilfe von der Familienbeihilfe an.“ (Der Standard, 2022)

Diese Veränderung der Studienbeihilfe greift viele Aspekte auf, die hier ansonsten zur Verbesserung genannt worden wären. Während diese Verbesserungen zu begrüßen sind, bleibt abzuwarten wie viele Studierende, besonders in Anbetracht der aktuell andauernd hohen Inflation von dieser Veränderung profitieren werden. Zum Zeitpunkt der Fertigstellung dieser Masterarbeit beläuft sich die Inflation in Österreich auf 7,2% (Statistik Austria, Verbraucherpreisindex April 2022). Im Rahmen dieser Entwicklung gleicht die Erhöhung der Studienbeihilfe ab Herbst 2022 fast ausschließlich die aktuelle Inflation aus. Die finanzielle Unterstützung sollte außerdem auch auf die Ausstattung ausgedehnt werden, beispielsweise durch Leihgeräte und einen vergünstigten Zugang zu Lehrbüchern. Ferner sollte die Erwerbstätigkeit stärker ins Studium einbezogen und darin verankert werden. Als Möglichkeit bietet sich hierfür an, vermehrt ECTS-Punkte für Praktika oder studienrelevante Erwerbstätigkeit zu vergeben und die Erfahrungen der erwerbstätigen Studierenden stärker in die Lehrveranstaltungen miteinzubeziehen. Als letzten Aspekt soll hier ein möglicher Teilzeitstatus an Universitäten genannt werden, bzw. Möglichkeiten im Sinne eines wirklich berufsbegleitenden Studiums geboten werden (z.B. Wochenend- oder Abendkurse), ähnlich dem an FHs, da auch hier eine bessere Vereinbarkeit ermöglicht werden kann.

Die Verbesserungen dürfen allerdings nicht nur die universitäre Ebene betreffen, sondern müssen auch auf der politischen Ebene unterstützt und ermöglicht werden. Die Finanzierung der Universitäten über die Studienplatzfinanzierung sollte daher um eine soziale Dimension

erweitert bzw. mit dieser besser verbunden werden. Die Universitäten sind als Organisation dazu gezwungen wirtschaftlich zu denken und die besten Ergebnisse aus der Finanzierung, die ihnen vom Staat gewährt wird²⁰, zu erzielen. Aus diesem Verständnis heraus, nehmen Universitäten „nicht idealtypische“ Studierende, die nicht so schnell studieren können oder dies auch gar nicht wollen, als weniger attraktive Zielgruppe wahr. Deswegen braucht es Anreize von Seiten der Politik, die eine Finanzierung aller Studierender ermöglicht, unabhängig von der Lebensrealität. In der letzten Leistungsvereinbarung wurde bereits versucht die soziale Dimension stärker zu inkludieren (Int. Unger). Die Auswirkungen davon müssen allerdings noch evaluiert werden. Um diese Maßnahmen zu evaluieren, braucht es jedoch mehr Forschung im Bereich der Hochschulen. Erst dadurch kann die Situation der Studierenden im Detail erfasst und in weiterer Folge entsprechende Modelle entwickelt werden, die eine bessere Beteiligung und ein stärkeres Einbeziehen der diversen Lebensrealitäten ermöglicht. Auch hier braucht es eine stärkere Förderung durch die Politik.

7.3 Limitationen und Ausblick

Zum Abschluss ist zu erwähnen, dass die vorliegende Masterarbeit nur einen eingeschränkten Einblick in das Forschungsfeld geben kann und die Ergebnisse daher innerhalb der daraus resultierten Limitationen zu verstehen sind. Wie bereits erwähnt wäre es zur ganzheitlichen Erfassung der fehlenden Chancengleichheit im Hochschulsektor notwendig bereits an einem früheren Punkt der Bildungsbiografie anzusetzen und sich auch mit denjenigen zu befassen, die auf dem Weg zur Hochschule „verloren“ gehen. Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit denen, die es trotz aller Widerstände an die Universität geschafft haben. Dieser Fokus ist wichtig und relevant, da er FGS die Möglichkeit gibt über ihre Erfahrungen zu sprechen und ihre Lebensrealität in das Zentrum zu rücken. Das Sample der Interviewpartner*innen war entsprechend den Limitationen der Arbeit eingeschränkt. Es wurde versucht innerhalb dieser Einschränkungen ein diverses Sample zu generieren. Allerdings war hinsichtlich der Universitäten trotzdem eine starke Häufung der Universität Wien nicht zu vermeiden. Es konnte ferner nur ein unvollständiges Bild hinsichtlich bestimmter Studienrichtungen geschaffen werden, wodurch die Aussagekraft der Ergebnisse beschränkt ist. Außerdem stellte sich das Merkmal

²⁰ Die Universitäten bekommen seit 2018 über die Studienplatzfinanzierung nur für prüfungsaktive Studierende Geld. Als solche gelten jene Studierende, die pro Studienjahr mindestens 16 ECTS positiv absolvieren.

Alter als wichtige Analysekategorie heraus, das in dieser Arbeit nicht ausreichend berücksichtigt wurde. Dafür wäre es notwendig gewesen das Sample um ältere Studierende und Studierende, die den Hochschulzugang über eine Studienberechtigungsprüfung oder den zweiten Bildungsweg erworben haben, zu erweitern. Auch hier ist die Aussagekraft der Ergebnisse daher beschränkt.

Das Ziel der Arbeit, einen ersten Überblick auf die Erfahrungen von FGS aus der Studierendenperspektive zu ermöglichen, wurde innerhalb der Limitationen erfüllt. Insbesondere die Perspektive der FGS selbst, die in dieser Arbeit zu Wort kommen und deren Lebensrealität damit in den Fokus gerückt wird, erwies sich als wichtige Erweiterung und Ergänzung des bisherigen Forschungsstandes. Für aussagekräftigere Ergebnisse ist es notwendig in zukünftiger Forschung einen breiteren Bereich der Studienrichtungen sowie mehr Universitäten, auch außerhalb von Wien, zu berücksichtigen. Gleichzeitig wäre ein Vergleich mit der Situation von FGS an FHs relevant. Den Schlussfolgerungen dieser Arbeit folgend sollte außerdem die differenzierte Betrachtungsweise innerhalb der FGS Gruppe im Detail erforscht werden. Ferner ist die Evaluierung der bestehenden Initiativen und Veränderungen, wie der Anpassungen in der Studienbeihilfe oder des Programmes Ready4WU, notwendig, um konkrete Handlungsempfehlungen für eine österreichweite Verbesserung der Chancengleichheit im Hochschulsektor zu erarbeiten. Schlussendlich braucht es generell einen stärkeren Fokus auf Forschung im Bildungs- und Hochschulbereich, insbesondere in Kombination mit Ungleichheitsforschung und aus einer ressourcenorientierten Perspektive.

8. Literaturverzeichnis

- Adaktylos, A.-M. (2007). Sprache und sozialer Status. In I. Erler (Hrsg.), *Keine Chance für Lisa Simpson? Soziale Ungleichheit im Bildungssystem* (S. 48–55). Mandelbaum Verlag.
- Ahmed, S. (2000). *Strange encounters: Embodied others in post-coloniality*. Routledge.
- Allen-McCombs, J. (2022). Using the Cultural Wealth Framework to Examine How Institutional Conditions Impact Minoritized First-Generation College Students' Success and Life Outcomes. *Journal of First-Generation Student Success*, 1–18. <https://doi.org/10.1080/26906015.2022.2027220>
- Arbeiterkammer. (2022). *Studiengebühren*. Abgerufen 21. April 2022, von <https://www.arbeiterkammer.at/beratung/bildung/studium/Studiengebuehren.html>
- Aumair, B., & Theißl, B. (2021). *Klassenreise: Wie die soziale Herkunft unser Leben prägt* (Zweite unveränderte Auflage). ÖGB Verlag.
- Bañuelos, N. (2021). *Community Cultural Wealth Goes to College: A Review of the Literature for Career Services Professionals and Researchers* (Nr. 17; Research Brief). Wisconsin Center for Education Research. https://ccwt.wceruw.org/wp-content/uploads/2021/11/ccwt_report_Community-Cultural-Wealth-Goes-to-College6691.pdf
- Baur, N., & Blasius, J. (Hrsg.). (2019). *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (2., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage). Springer VS.
- Bell, A., & Santamaría, L. J. (2018). Introduction: Why Focus on First Generation Students? In A. Bell & L. J. Santamaría (Hrsg.), *Understanding Experiences of First Generation University Students. Culturally Responsive and Sustaining Methodologies*. Bloomsbury Academic.
- Bernhardt, P., Dornhofer, V., Kernegger, M., & Möslinger, M. (2013). *Projekt UFirst—Empfehlungen für ein inklusives Lehr- und Lernklima an der Universität*. https://www.arbeiterkammer.at/infopool/wien/Projekt_UFirst.pdf
- BMBWF. (o. J.). *UG-Novelle 2021—Die wichtigsten Fragen und Antworten*. Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung. Abgerufen 21. April 2022, von <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/HS-Uni/Hochschulsystem/Gesetzliche-Grundlagen/UG-Novelle-2021-faq.html>
- BMBWF. (2021). *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2021*. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/bef/nbb.html>
- Bogner, A., Littig, B., & Menz, W. (2014). *Interviews mit Experten: Eine praxisorientierte Einführung*. Springer VS.
- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In R. Kreckel (Hrsg.), *Soziale Ungleichheit* (S. 183–198). Schwartz.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit: Untersuchungen zur Soziologie d. Bildungswesens am Beisp. Frankreichs*. (B. Picht & R. Picht, Übers.). Klett.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bülow-Schramm, M., & Gerlof, K. (2004). Lebensweltliche Konstruktionen von Studierenden—Brücken zum Habitus? In S. Engler & B. Krais (Hrsg.), *Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen. Sozialstrukturelle Verschiebungen und Wandlungsprozesse des Habitus* (S. 141–158). Juventa.

- Byrd, K. L., & Macdonald, G. (2005). Defining College Readiness from the Inside Out: First-Generation College Student Perspectives. *Community College Review*, 33(1), 22–37. <https://doi.org/10.1177/009155210503300102>
- Castillo-Montoya, M., & Ives, J. (2021). Transformative Practices to Support First-Generation College Students as Academic Learners: Findings From a Systematic Literature Review. *Journal of First-Generation Student Success*, 1(1), 20–31. <https://doi.org/10.1080/26906015.2021.1890948>
- Castro Varela, M. do M., & Dhawan, N. (2015). *Postkoloniale Theorie: Eine kritische Einführung*. Transcript.
- Cho, S., Crenshaw, K. W., & McCall, L. (2013). Toward a Field of Intersectionality Studies: Theory, Applications, and Praxis. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 38(4), 785–810. <https://doi.org/10.1086/669608>
- Der Standard. (2021, Dezember 30). *Bildungsbericht: Soziale Herkunft bestimmt weiterhin Schullaufbahn*. Abgerufen 21. Januar 2022, von <https://www.derstandard.at/story/2000132229096/bildungsbericht-soziale-herkunft-bestimmt-weiterhin-schullaufbahn>
- Der Standard. (2022, April 26). *Studierende erhalten ab Herbst mehr Studienbeihilfe*. Abgerufen 28. April 2022, von <https://www.derstandard.at/story/2000135197444/studierende-erhalten-ab-herbst-mehr-studien-beihilfe>
- Deutschmann, A. (2014). Inhaltsanalysen. Qualitative Verfahren der Textanalyse und Textinterpretation. In P. Dannecker & B. Englert (Hrsg.), *Qualitative Methoden in der Entwicklungsforschung* (1. Auflage, S. 94–110). Mandelbaum Verlag.
- Digitales Wörterbuch der Deutschen Sprache. (o. J.). *Arbeiterkind – Schreibung, Definition, Bedeutung, Beispiele*. Abgerufen 7. Juni 2022, von <https://www.dwds.de/wb/Arbeiterkind>
- Dönmez, A. (2021, April 19). *Sprachprestige in Schulen*. Österreichischer Bundesverlag Schulbuch GmbH & Co. KG. Abgerufen 21. April 2022, von <https://magazin.oebv.at/sprachprestige-in-schulen/>
- Duden Bibliographisches Institut. (o. J.). *Gender*. Duden Wörterbuch. Abgerufen 21. Januar 2022, von <https://www.duden.de/rechtschreibung/Gender>
- Ehrmann-Hämmerle, C. (2015, Februar 16). *Frauen an der Universität Wien*. Universität Wien Medienportal. Abgerufen 25. Mai 2022, von https://medienportal.univie.ac.at/uniview/studium-lehre/detailansicht/artikel/frauen-an-der-universitaet-wien/?no_cache=1
- El-Mafaalani, A. (2020). Spährendiskrepanz und Erwartungsdilemma. Migrationsspezifische Ambivalenzen sozialer Mobilität. In J. Reuter, M. Gamper, C. Möller, & F. Blome (Hrsg.), *Vom Arbeiterkind zur Professur. Sozialer Aufstieg in der Wissenschaft. Autobiographische Notizen und soziobiographische Analysen* (Bd. 54, S. 65–88). Transcript Verlag.
- Erlor, I. (2007a). Die Illusion der Chancengleichheit. Pierre Bourdieu und seine Theorie der Bildungsungleichheit. In I. Erlor (Hrsg.), *Keine Chance für Lisa Simpson? Soziale Ungleichheit im Bildungssystem* (S. 39–47). Mandelbaum Verlag.
- Erlor, I. (2007b). Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. In I. Erlor (Hrsg.), *Keine Chance für Lisa Simpson? Soziale Ungleichheit im Bildungssystem* (S. 7–19). Mandelbaum Verlag.

- Fraser, N. (2003). Social Justice in the Age of Identity Politics: Redistribution, Recognition, and Participation. In N. Fraser & A. Honneth (Hrsg.), *Redistribution or Recognition? A Political-Philosophical Exchange* (S. 7–88). Verso.
- Ganz, K., & Hausotter, J. (2020). *Intersektionale Sozialforschung*. transcript.
- Günther, E. (2007). Gläserne Decken und unsichtbare Stolpersteine. Frauen in der Wissenschaft. In I. Erler (Hrsg.), *Keine Chance für Lisa Simpson? Soziale Ungleichheit im Bildungssystem* (S. 248–261). Mandelbaum Verlag.
- Hanstein, J. (2021, November 24). *Themenseite Soziale Herkunft*. Abgerufen 07. Juni 2022, von <https://www.uni-heidelberg.de/gleichstellungsbeauftragte/themenseitesozialeherkunft.html>
- Haslinger, S., & Patek, A. (2007). Studieren zwischen Schein und Sein. In I. Erler (Hrsg.), *Keine Chance für Lisa Simpson? Soziale Ungleichheit im Bildungssystem* (S. 148–165). Mandelbaum Verlag.
- Heinz Housel, T. (Hrsg.). (2019). *First-Generation College Student Experiences of Intersecting Marginalities*. Peter Lang.
- Heinz Housel, T., & Heinz Housel, T. (2019). Chapter One: The Importance of Intersecting Marginalized Identities in Considering: What Is Known and Not Known About First-Generation College Students. In *First-Generation College Student. Experiences of Intersecting Marginalities* (S. 3–10). Peter Lang Publishing.
- Helfferrich, C. (2019). Leitfaden- und Experteninterviews. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 669–686). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21308-4_44
- Hill Collins, P., & Bilge, S. (2020). *Intersectionality* (Second edition). Polity Press.
- Hormel, U. (2012). Intersektionalität als forschungsleitende Beobachtungsperspektive. In U. Bauer, U. H. Bittlingmayer, & A. Scherr (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie* (S. 491–506). Springer VS.
- Kalthoff, H. (2004). Schule als Performanz. Anmerkungen zum Verhältnis von neuer Bildungsforschung und der Soziologie Pierre Bourdieus. In S. Engler & B. Kraus (Hrsg.), *Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen. Sozialstrukturelle Verschiebungen und Wandlungsprozesse des Habitus* (S. 115.140). Juventa.
- Kesselring, A., & Leitner, M. (2007). Soziale Herkunft und Schulerfolg. Aktuelle Daten und weiterführende Forschungsperspektiven. In I. Erler (Hrsg.), *Keine Chance für Lisa Simpson? Soziale Ungleichheit im Bildungssystem* (S. 90–107). Mandelbaum Verlag.
- Klapeer, C. M. (2014). Intersektionalität statt ein verlegenes et cetera. Methodologische Impulse zum Umgang mit der Verwobenheit von ungleichheitsgenerierenden Kategorien. In P. Dannecker & B. Englert (Hrsg.), *Qualitative Methoden in der Entwicklungsforschung* (S. 55–74). Mandelbaum Verlag.
- Krüger, H.-H., Rabe-Kleberg, U., Kramer, R.-T., & Budde, J. (2011). Bildungsungleichheit revisited? – Eine Einleitung. In H.-H. Krüger, U. Rabe-Kleberg, R.-T. Kramer, & J. Budde (Hrsg.), *Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule* (Bd. 30, S. 7–24). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kuckartz, U. (2010). *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten* (3., aktualisierte Aufl). VS, Verl. für Sozialwiss.

- Lachmayr, N. (2007). Bildungswegentscheidungen. Wiederentdeckung eines Forschungsfeldes. In I. Erler (Hrsg.), *Keine Chance für Lisa Simpson? Soziale Ungleichheit im Bildungssystem* (S. 108–119). Mandelbaum Verlag.
- Langhout, R. D., Rosselli, F., & Feinstein, J. (2007). Assessing Classism in Academic Settings. *The Review of Higher Education*, 30(2), 145–184. <https://doi.org/10.1353/rhe.2006.0073>
- Lessky, F. (2021a). *Studium als Balanceakt—Alltägliche Lebensführung von erwerbstätigen First-in-Family Studierenden*. Wirtschaftsuniversität Wien.
- Lessky, F. (2021b, Juni 8). *Studienerfolg und Erwerbstätigkeit dürfen kein Widerspruch sein!* Arbeit & Wirtschaft Blog. Abgerufen 20. April 2022, von <https://awblog.at/studienerfolg-und-erwerbstaetigkeit-duerfen-kein-widerspruch-sein/>
- Lessky, F., Nairz-Wirth, E., & Feldmann, K. (2021). Informational capital and the transition to university: First-in-family students' experiences in Austrian higher education. *European Journal of Education*, 56(1), 27–40. <https://doi.org/10.1111/ejed.12437>
- Lessky, F., & Unger, M. (2022). Working long hours while studying: A higher risk for First-in-Family students and students of particular fields of study? *European Journal of Higher Education*, 1–20. <https://doi.org/10.1080/21568235.2022.2047084>
- Lutz, H. (2015). Intersectionality as Method. *DiGeSt. Journal of Diversity and Gender Studies*, 2(1–2), 39–44. JSTOR. <https://doi.org/10.11116/jdivegendstud.2.1-2.0039>
- Matsuda, M. (1991). Beside My Sister, Facing the Enemy: Legal Theory out of Coalition. *Stanford Law Review*, 43(6), 1183–1192.
- McCall, L. (2005). The Complexity of Intersectionality. *Signs*, 30(3), 1771–1800. JSTOR. <https://doi.org/10.1086/426800>
- Merkel, M. C. (2015). *Bildungsungleichheit am Übergang in die Hochschule*. Beltz Juventa.
- Mittelstaedt, K. (2018, September 11). *Studienanfänger zu zwei Dritteln Akademikerkinder*. Der Standard. Abgerufen 21. April 2022, von <https://www.derstandard.at/story/2000087114414/studienanfaenger-zu-zwei-drittel-akademikerkinder>
- Möller, C., Gamper, M., Reuter, J., & Blome, F. (2020). Vom Arbeiterkind zur Professur. Gesellschaftliche Relevanz, empirische Befunde und die Bedeutung biographischer Reflexion. In J. Reuter, M. Gamper, C. Möller, & F. Blome (Hrsg.), *Vom Arbeiterkind zur Professur. Sozialer Aufstieg in der Wissenschaft. Autobiographische Notizen und soziobiographische Analysen* (Bd. 54, S. 9–64). Transcript Verlag.
- Momentum Institut. (o. J.). *Bildungschancen in Österreich*. Abgerufen 24. Januar 2022, von <https://www.momentum-institut.at/grafik/bildungschancen-oesterreich>
- Nairz-Wirth, E., Feldmann, K., & Spiegl, J. (2017). Habitus conflicts and experiences of symbolic violence as obstacles for non-traditional students. *European Educational Research Journal*, 16(1), 12–29. <https://doi.org/10.1177/1474904116673644>
- OeAD. (2021). *Das österreichische Bildungssystem*. <https://www.bildungssystem.at>
- OECD. (2021). *Bildung auf einen Blick 2021*. wbv Media. <https://doi.org/10.3278/6001821ow>
- ORF. (2020, Dezember 1). *Studienrecht: Viele Änderungen für das Unileben*. News ORF. Abgerufen 21. April 2022, von <https://orf.at/stories/3191931/>

- O'Shea, S., May, J., Stone, C., & Delahunty, J. (2017). *First-in-family students, university experience and family life: Motivations, transactions and participation*. Palgrave MacMillan.
- Pascarella, E. T., Pierson, C. T., Wolniak, G. C., & Terenzini, P. T. (2004). First-Generation College Students: Additional Evidence on College Experiences and Outcomes. *The Journal of Higher Education*, 75(3), 249–284. <https://doi.org/10.1080/00221546.2004.11772256>
- Przyborski, A., & Wohlrab-Sahr, M. (2014). *Qualitative Sozialforschung: Ein Arbeitsbuch* (4., erweiterte Auflage). Oldenbourg Verlag.
- Reinprecht, C. (2005). Die „Illusion der Chancengleichheit“. Soziale Selektion im Bildungssystem. In G. Faschingeder, Österreichische Hochschülerinnen- und HochschülerInnenschaft, & Paulo-Freire-Zentrum (Hrsg.), *Ökonomisierung der Bildung. Tendenzen, Strategien, Alternativen* (S. 129–154). Mandelbaum Verlag.
- Spivak, G. C., Joskowicz, A., Nowotny, S., & Steyerl, H. (2011). *Can the subaltern speak? Postkolonialität und subalterne Artikulation* (unveränderter Nachdruck). Turia + Kant.
- Stadt Wien. (o. J.). *Studium*. Abgerufen 20. April 2022, von <https://www.wien.gv.at/bildung/hochschulen/>
- Statistik Austria. (o. J.). *Verbraucherpreisindex (VPI/HVPI)*. Abgerufen 7. Juni 2022, von <https://www.statistik.at/statistiken/volkswirtschaft-und-oeffentliche-finanzen/preise-und-preisindizes/verbraucherpreisindex-vpi/hvpi>
- Statistik Austria. (2021a). *Bildung in Zahlen 2019/20. Schlüsselindikatoren und Analysen*. https://www.statistik.at/web_de/services/publikationen/5/index.html?includePage=detailedView§ionName=Bildung&pubId=508
- Statistik Austria. (2021b, April 1). *Bevölkerung in Privathaushalten nach Migrationshintergrund*. Abgerufen 10. Januar 2022, von https://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bevoelkerung/bevoelkerungsstruktur/bevoelkerung_nach_migrationshintergrund/index.html
- Statistik Austria. (2021c, September 1). *Gliederung nach städtischen und ländlichen Gebieten*. STATatlas. Abgerufen 10. Januar 2022, von https://www.statistik.at/atlas/?mapid=topo_stadt_land&layerid=layer1
- Stipendium.at. (o. J.-a). *Studienbeihilfe*. Abgerufen 21. April 2022, von <https://www.stipendium.at/stipendien/studienbeihilfe>
- Stipendium.at. (o. J.-b). *Studium & Beruf*. Abgerufen 21. April 2022, von <https://www.stipendium.at/stipendien/studium-beruf#c67>
- Unger, M. (2015). *Nicht-traditionelle Studierende in Österreich*. Institut für Höhere Studien.
- Unger, M., Binder, D., Dibiasi, A., Engleder, J., Schubert, N., Terzieva, B., Thaler, B., Zaussinger, S., & Zucha, V. (2019). *Studierenden-Sozialerhebung 2019 Kernbericht* (S. 469). Institut für Höhere Studien. http://ww2.sozialerhebung.at/images/Berichte/Studierenden-Sozialerhebung_2019_Kernbericht.pdf
- Universität Wien. (o. J.-a). *Erlass des Studienbeitrags*. Abgerufen 21. April 2022, von <https://studieren.univie.ac.at/studienbeitrag/erlass/>
- Universität Wien. (o. J.-b). *Höhe des Studien-/ÖH-Beitrags für EU/EWR/CH-Bürger*innen*. Abgerufen 21. April 2022, von <https://studieren.univie.ac.at/studienbeitrag/hoehe-euewrch-buergerinnen/>
- Wildhagen, T. (2015). “Not Your Typical Student”: The Social Construction of the “First-Generation” College Student. *Qualitative Sociology*, 38(3), 285–303. <https://doi.org/10.1007/s11133-015-9308-1>

- Winker, G., & Degele, N. (2015). *Intersektionalität Zur Analyse sozialer Ungleichheiten*. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:101:1-201511275234>
- Wirtschaftsuniversität Wien. (o. J.-a). *Angebote für Schulen & Studieninteressierte*. Abgerufen 28. April 2022, von <https://www.wu.ac.at/studium/angebote-fuer-schulen>
- Wirtschaftsuniversität Wien. (o. J.-b). *Ready 4 WU. Von der Schule an die Wirtschaftsuniversität*. Angebote für Schulen und Studieninteressierte. Abgerufen 28. April 2022, von <https://www.wu.ac.at/studium/angebote-fuer-schulen/ready4wu>
- Wisbauer, A. (2007). Regionale Bildungschancen. Eine Analyse des zentral-peripheren Bildungsgefälles in Österreich. In I. Erler (Hrsg.), *Keine Chance für Lisa Simpson? Soziale Ungleichheit im Bildungssystem*. (S. 202–216). Mandelbaum Verlag.
- Witzel, A. (1982). *Verfahren der qualitativen Sozialforschung: Überblick und Alternativen*. Campus Verlag.
- Witzel, A., & Reiter, H. (2012). *The problem-centred interview: Principles and practice*. SAGE.
- Yosso, T. J. (2005). Whose culture has capital? A critical race theory discussion of community cultural wealth. *Race Ethnicity and Education*, 8(1), 69–91. <https://doi.org/10.1080/1361332052000341006>

9. Anhang

9.1 Leitfaden: Problemzentriertes Interview mit First Generation Students

Begrüßung und Einverständnis

Hallo, herzlich willkommen! Vielen Dank, dass du dir die Zeit nimmst. Zuerst möchte ich dir ein bisschen etwas über mich erzählen. Mein Name ist [Name] und ich bin Studentin im Master Internationale Entwicklung an der Universität Wien. Ich möchte dich gerne für meine Masterarbeit interviewen. Bist du damit einverstanden, wenn wir unser Gespräch für die anschließende Auswertung aufnehmen? Könntest du außerdem bitte das folgende Formular zur Einverständniserklärung unterschreiben? Deine Daten und Aussagen werden natürlich anonymisiert und es ist kein Rückschluss auf deine Person möglich.

Thematische Einführung

Wie du bereits weißt, habe ich als Interviewpartner*innen nach Personen gesucht, die als erste*r in ihrer Familie studieren, um mit ihnen über ihre Erfahrungen im Rahmen des Studiums zu sprechen. Diese Interviews brauche ich im Rahmen meiner Masterarbeit an der Internationalen Entwicklung über die Erfahrungen von First Generation Students an österreichischen öffentlichen Universitäten. In Österreich wird Bildung meistens vererbt und zwei Drittel der Studienanfänger*innen haben Eltern, die bereits studiert haben. Bis jetzt gibt es zu diesem Thema in Österreich vor allem statistische Erhebungen. Ich möchte im Rahmen meiner Masterarbeit etwas anderes machen. Ich möchte mit FGS sprechen und etwas über ihren Studienalltag und ihre Lebensrealität erfahren. Ich möchte wissen, wie es ihnen im Studium und an der Uni geht, aber auch wie sich ihr Alltag gestaltet. Ich möchte ihnen die Möglichkeit geben über sich selbst zu sprechen und über die Dinge, die ihnen wichtig sind. Das Interview wird nicht nach einem klassischen Frage-Antwort Schema ablaufen. Stattdessen möchte ich dir die Möglichkeit geben über dich selbst und deine Erfahrungen, dein Studium, und deinen Alltag zu sprechen. Ich werde nur Nachfragen stellen, wenn ich etwas nicht verstanden habe oder wenn ich mehr zu etwas wissen möchten. Hast du Fragen bevor wir anfangen?

Warm Up/Small Talk/Kennenlernen

Erzähl-Impuls/Eröffnungsfrage

Erzähl mir bitte von dir und deinen Erfahrungen als Student*in. Wie kam es dazu, dass du dich für ein Studium entschieden hast, wie gestaltet sich dein Alltag, und wie hast du dich durch das Studium verändert?

Immanente Nachfragen zur Haupterzählung anhand der folgenden Themen:

Gefühltes → Wie fühlst du dich als Student*in? Wie geht es dir im Studium? Gibt es Dinge die leicht sind oder andere die schwer sind?

- Wie hast du dich gefühlt, als du zum ersten Mal die Universität betreten hast? Wie hast du dich gefühlt, als du zum ersten Mal an einer Lehrveranstaltung teilgenommen hast?
- Anders sein
- Identifikation (selbst bzw. Zuschreibung von außen; wie wird diese wahrgenommen?)
- Ausgrenzung
- Vorteile bzw. Nachteile
- Zugehörigkeit zur neuen Umgebung (Uni, Studienkolleg*innen)
- Zugehörigkeit zur bisherigen Umgebung (Herkunftsmilieu, Freunde, Familie)

Unterstützung

- finanziell
- organisatorisch
- emotional
- durch akademische Vorbilder

Finanzielle Situation/Berufstätigkeit

- Finanzierung des Studiums und der Lebenshaltungskosten → Wie gestaltet sich die Finanzierung deines Studiums und deiner Lebenshaltungskosten?
- Auswirkungen der Berufstätigkeit auf das Studium → Wie wirkt sich deine Berufstätigkeit auf das Studium aus?
- Vereinbarkeit von Studium mit anderen Aspekten des Lebens (Berufstätigkeit, Familie, weitere Verpflichtungen)
- Einfluss von Studiengebühren (Mindeststudienzeit, etc.), UG Novelle (Mindeststudienleistung)

Vorkenntnisse

- inhaltliche Vorkenntnisse des Studiums (durch Schule, Familie, Freunde, Hobbies, etc.)
- organisatorische Vorkenntnisse

Organisation

- Studienwahl
- Anmeldung an der Universität
- Alltagsgestaltung → Könntest du mir erzählen wie eine durchschnittliche Woche bei dir aussieht?

Umgangsformen

- Sprache
- Kleidung
- Geschmack

9.2 Kurzfragebogen für die problemzentrierten Interviews

- Frage nach Identifikation: Identifizierst du dich selbst als FGS?
- Frage nach Problembewusstsein: Hast du dir bisher je Gedanken über das eben geschilderte Problem gemacht bzw. betrifft dich dieses?
- Frage nach Zugehörigkeit: Fühlst du dich an der Universität zugehörig?
- Frage nach „zwischen den Welten“: Hast du das Gefühl, zwischen zwei Welten zu stehen?

- Alter/Geburtsjahr:

- Geschlecht:

- Wohnort (Umzug nach Wien?):

- Bildungshintergrund der Familie
 - Eltern:
 - Geschwister:

- Migrationshintergrund
 - Woher:
 - Wann:
 - Staatsbürgerschaft:

- Studium (Bachelor/Master, Fachrichtung, Semester):

- Hochschulzugang durch:

- Schulische Laufbahn (HS, MS, AHS, BHS, etc.):

- Berufstätigkeit (Vollzeit/Teilzeit, Haupt- oder nebenberuflich, notwendig zur Existenzsicherung oder Zuverdienst?):

9.3 Interviewleitfaden: Expert*innen-Interviews

Begrüßung

Vielen Dank, dass Sie sich die Zeit nehmen für dieses Interview. Sind Sie damit einverstanden, wenn wir unser Gespräch für die anschließende Auswertung aufnehmen? Ich würde Sie außerdem darum bitten diese Erklärung zu unterzeichnen, zur Bestätigung, dass Sie damit einverstanden sind, dass ich ihre Aussagen in diesem Interview für meine Masterarbeit verwenden darf.

Wie in meiner E-Mail bereits erwähnt, bin ich Studentin der Internationalen Entwicklung und beschäftige mich momentan mit den Erfahrungen von First Generation Students an österreichischen öffentlichen Universitäten. Unter FGS verstehe ich in meiner Masterarbeit Personen, die als erste in ihrer Familie studieren, wobei sich die Familie auf die Kernfamilie, also Eltern und Geschwister, bezieht. In den vergangenen Wochen habe ich daher bereits Interviews mit FG Studierenden über ihre persönlichen Erfahrungen geführt. Zusätzlich dazu würde ich Sie nun gerne zu diesem Thema befragen, um einen Einblick auf die strukturelle Ebene des Problems zu gewinnen. Im Anschluss würde ich außerdem gerne mögliche Wege zur Verbesserung der Situation mit Ihnen besprechen.

Einstieg/Allgemeines zur strukturellen Problematik von vererbter Bildung im Hochschulsystem

Opener: Sie haben in Ihrer Doktorarbeit/Forschung über [...] geschrieben/geforscht. Können Sie mir darüber etwas erzählen? Was waren Ihre zentralen/überraschende Erkenntnisse? Womit beschäftigen Sie sich aktuell?

1. In welchen Bereichen sehen Sie die soziale Selektion/Reproduktion des Hochschulsystems gegeben?
2. Wo sehen Sie auf struktureller Ebene Probleme für First Generation Students?

Veränderungen/Reformen im Hochschulsystem (Bologna, Studiengebühren, UG Novelle)

3. Inwieweit hat sich die Situation für FGS durch verschiedene Reformen des Hochschulsystems verändert? Wie schätzen Sie diese Veränderungen ein?

Österreich Spezifikum

4. Was ist in Österreich besonders/anders an der Situation von FGS an Universitäten?

Corona Situation

5. Hat sich Ihrer Meinung nach die Situation von FGS durch die Corona Pandemie verändert?
 - a. wenn ja → Wie schätzen Sie diese Veränderung an? (Frage nach Einfluss von Pandemie auf Situation/Studienalltag/Leben von FGS)

Intersektionalität

6. Gibt es weitere Faktoren, die den Studienalltag von FGS zusätzlich erschweren können?
 - a. wenn ja → Welche sind das? Wie wirken sich diese aus? Was gibt es für Besonderheiten, Dynamiken, Gruppen? (Frage nach weiteren Faktoren, die Studienalltag erschweren)

Handlungsempfehlungen

7. Wo sehen Sie den dringendsten Handlungsbedarf?

Detailfragen:

1. Ebene Politik: Was müsste politisch gemacht werden? Was ist die Rolle der Politik?
2. Ebene Universität: Was müsste von Seiten der Universität gemacht werden?

Ich habe bisher acht Interviews mit Studierenden geführt und ich habe drei Aspekte notiert, die von allen erwähnt wurden und besonders hervorgestochen sind.

Finanzieller Aspekt (Studienbeihilfe, Studiengebühren für Berufstätige und/oder bei Überschreiten der Mindeststudienzeit)

[Zusammenfassung der Ergebnisse dazu aus den PCI]

Sehen Sie in diesem Bereich Handlungsbedarf gegeben bzw. wie könnte man hier zielgenauer die unterstützen, die es brauchen?

Vereinbarkeit von Studium und Beruf (Unflexible Kurszeiten, Fehlzeiten, keine Berufsbegleitenden Angebote)

[Zusammenfassung der Ergebnisse dazu aus den PCI]

Sehen Sie in diesem Bereich Handlungsbedarf gegeben bzw. wie könnte man hier zielgenauer die unterstützen, die es brauchen?

Vorkenntnisse bezüglich Organisation des Studiums und vorausgesetzten Inhalten + Zugänglichkeit von Informationen (wie niederschwellig kann ich mich über studienrelevante Themen informieren, z.B. Beihilfe, welche Rechte habe ich, Stipendium, Organisation, etc.)

[Zusammenfassung der Ergebnisse dazu aus den PCI]

Sehen Sie in diesem Bereich Handlungsbedarf gegeben bzw. wie könnte man hier zielgenauer die unterstützen, die es brauchen?

Abschluss

- Gibt es noch etwas was Sie hinzufügen möchten?
- Vielen Dank für das Gespräch. Wenn Sie möchten, lasse ich Ihnen meine fertige Masterarbeit mit den Ergebnissen zu kommen.