

# MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Der Einfluss des Habitus auf das Studierenerleben von First Generation Students

verfasst von | submitted by

Marlene Johanna Lotz BA

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

Wien | Vienna, 2026

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

UA 066 848

Studienrichtung lt. Studienblatt | Degree pro-  
gramme as it appears on the student record  
sheet:

Masterstudium Bildungswissenschaft

Betreut von | Supervisor:

Univ.-Prof. Mag. Dr. Veronika Wöhrer

## **Kurzfassung**

Die vorliegende Masterarbeit beschäftigt sich mit subjektiven Erfahrungsräumen von First Generation Students im Hochschulstudium. Im Zentrum steht die Frage, ob diese im Studienalltag aufgrund des Herkunftshabitus mit Habitus-Struktur-Konflikten konfrontiert werden und ob die Bewältigung dieser Konflikte als Ausgangspunkt für eine mögliche Habitustransformation angesehen werden kann. Auf Basis von problem-zentrierten Interviews mit First Generation Students werden mittels dokumentarischer Methode habituelle Orientierungsrahmen, Habitus-Struktur-Konflikte, Bewältigungsformen sowie mögliche Anzeichen von Habitustransformationen rekonstruiert. Die Ergebnisse verweisen auf unterschiedlich ausgeprägte Habitus-Struktur-Konflikte, woraufhin die First Generation Students unterschiedliche Bewältigungsstrategien entwickeln. Im weiteren Studienverlauf zeigen sich Prozesse habitueller Anpassung und Neuorientierung im akademischen Feld, welche als erste Anzeichen für mögliche Habitustransformationen interpretiert werden können.

## **Abstract**

This master's thesis examines the subjective experiences of first-generation students in higher education. It focuses on the question of whether these students face habitus-structure-conflicts in their everyday student life due to their background-related habitus, and whether overcoming these conflicts can be seen as a starting point for a transformation of habitus. Based on problem-centred interviews with first-generation students, the documentary method is used to reconstruct habitual frames of reference, habitus-structure-conflicts, coping strategies and possible signs of habitus transformations. The results reveal habitus-structure-conflicts of varying intensity, which are managed using different coping strategies. As the study progresses, processes of habitual adaptation and reorientation within the academic field emerge, which can be interpreted as signs of potential habitus transformations.

## Inhaltsverzeichnis

|                                                         |    |
|---------------------------------------------------------|----|
| 1. Einleitung.....                                      | 1  |
| 2. Theoretischer Rahmen der Arbeit .....                | 3  |
| 2.1 Habitus.....                                        | 3  |
| 2.2 Habitus-Struktur-Konflikt .....                     | 7  |
| 2.3 Habitustransformation .....                         | 9  |
| 2.4 Sozialer Raum und seine Felder .....                | 11 |
| 2.5 Kapitaltheorie .....                                | 13 |
| 3. Begriffsdefinierung - First Generation Students..... | 15 |
| 4. Aktueller Forschungsstand.....                       | 20 |
| 5. Methodenteil der Arbeit.....                         | 25 |
| 5.1 Forschungsfragen .....                              | 25 |
| 5.2 Forschungsdesign und Gütekriterien .....            | 26 |
| 5.3 Methode der Datenerhebung .....                     | 28 |
| 5.3.1 Problemzentriertes Interview.....                 | 28 |
| 5.3.2 Stichprobe und Rekrutierungsprozess .....         | 29 |
| 5.3.3 Beschreibung der Interviewsituationen.....        | 30 |
| 5.4 Transkript.....                                     | 31 |
| 5.5 Auswertung mittels dokumentarischer Methode .....   | 32 |
| 6. Ergebnisdarstellung des empirischen Teiles .....     | 34 |
| 6.1 Fallportraits.....                                  | 34 |
| 6.1.1 Tatjana.....                                      | 35 |
| 6.1.2 Sophie.....                                       | 41 |
| 6.1.3 Martha.....                                       | 47 |
| 6.1.4 Judith .....                                      | 54 |
| 6.1.5 David .....                                       | 60 |
| 6.2 Typologie .....                                     | 67 |

|                                                          |    |
|----------------------------------------------------------|----|
| 6.2.1 Der leistungsorientierte Anpassungstyp.....        | 68 |
| 6.2.2 Der bildungsorientierte-reflexive Typ.....         | 69 |
| 6.2.3 Der ambivalente Zugehörigkeitstyp.....             | 71 |
| 6.2.4 Der zielorientierte Typ .....                      | 73 |
| 6.2.5 Vergleichende Zusammenfassung der Typologie .....  | 74 |
| 7. Fazit.....                                            | 77 |
| Literaturverzeichnis.....                                | 80 |
| Abbildungsverzeichnis .....                              | 83 |
| Anhang 1: Informationsblatt zur Masterarbeitsstudie..... | 84 |
| Anhang 2: Einverständniserklärung – Interview .....      | 85 |
| Anhang 3: Interviewleitfaden.....                        | 86 |

## 1. Einleitung

Unsere soziale Herkunft beeinflusst nachweislich, mit welchen Möglichkeiten wir im Leben ausgestattet sind. Bereits Pierre Bourdieu thematisierte, dass „nicht alle Startpositionen mit derselben Möglichkeit zu allen Endpositionen führen“ (Bourdieu 1987, S. 189). Wie die Eltern so die Kinder? Häufig wird in Österreich davon gesprochen, dass Bildung an die nachfolgende Generation vererbt wird und die Familie als zentrale Sozialisationsinstanz Einfluss auf den künftigen Bildungsweg der Kinder hat.

Aus zahlreichen Studien kann entnommen werden, dass sich die Bildungswege von Eltern und Kindern ähneln und sich dieses Muster auch in der österreichischen Hochschullandschaft erkennen lässt. Der Zugang zu einem Hochschulstudium scheint demnach für junge Menschen aus Familien mit akademischem Hintergrund wahrscheinlicher. Gleichzeitig zeigt sich jedoch der Trend, dass ein Teil der Studierenden aus Herkunftsfamilien stammt, die keinen akademischen Hintergrund aufweisen. Diese Studierenden werden unter anderem als First Generation Students bezeichnet und können als Phänomen einer zunehmenden Akademisierung unserer Gesellschaft gesehen werden (vgl. Grunau/Petzold-Rudolph 2021, S.4). Das Phänomen der First Generation Students wirft die Frage auf, ob die soziale Herkunft doch nicht maßgeblich für die eigene Bildungsbiografie verantwortlich ist und mutmaßlich vorgezeichnete Bildungswege überwunden werden können.

Bevor auf diese Frage näher eingegangen wird, stellt sich die Gegenfrage, warum Bildungsbiografien oftmals familiär reproduziert werden. Dafür bietet der Soziologe Pierre Bourdieu mit seinem Konzept des Habitus einen zentralen Erklärungsansatz. Nach Pierre Bourdieus Habituskonzept werden innerhalb der Familie Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata weitergegeben und von den Individuen verinnerlicht (vgl. Lenger et al. 2013, S.14). Diese verinnerlichten Dispositionen beeinflussen überwiegend unbewusst das Handeln einer Person, in welchem sozialen Raum sich diese bewegt sowie welcher Bildungsweg als möglich und passend wahrgenommen wird (vgl. Schmitt 2010, S. 26). Diese Annahme spiegelt sich im eingangs angeführten Zitat von Pierre Bourdieu wider, dass nicht alle Bildungswege gleichermaßen erreichbar scheinen, da jedes Individuum mit unterschiedlichen Startpositionen ausgestattet ist (vgl. Bourdieu 1987, S. 189). Für First Generation Students bedeutet der Eintritt in das fremde akademische Feld eine mögliche Diskrepanz gegenüber dem vertrauten sozialen Raum und den verinnerlichten Mustern (vgl. Schmitt 2010, S. 11). Im Forschungsdiskurs wird bei auftretenden habituellen Diskrepanzen in Anlehnung an Schmitt (2010)

von einem Habitus-Struktur-Konflikt gesprochen. Dieser kann entstehen, wenn die eigenen verinnerlichten habituellen Strukturen in Diskrepanz zum fremden akademischen Umfeld stehen und dadurch Konflikte wie Irritationen, Unsicherheiten und Belastungen auftreten (vgl. ebd., S. 38). Gleichzeitig kann die Diskrepanz nicht nur durch die individuellen habituellen Voraussetzungen entstehen, sondern auch durch die sozialen Strukturen und Erwartungen des fremden akademischen Feldes. Der Habitus der First Generation Students kann demnach im fremden Feld als weniger passend wahrgenommen werden, was die Entstehung von Habitus-Struktur-Konflikten zusätzlich begünstigt (vgl. ebd., S. 10).

In Studien der letzten Jahre (z. B. El-Mafaalani 2012, Spiegler 2015, Miethe 2017, Kломann/Schmidt-Koddenberg 2023) wird sich mit der Veränderbarkeit des Habitus beschäftigt. Dabei werden Habitus-Struktur-Konflikte als potenzielle Ausgangspunkte für eine mögliche Habitustransformation verstanden. Laut Miethe (2017) sind Habitus-Struktur-Konflikte demnach nicht als statischer Zustand, sondern als dynamischer Prozess zu verstehen, welcher ausschlaggebend für mögliche Habitustransformationen sein kann (vgl. Miethe 2017, S. 696).

Aufgrund dieser Überlegungen stellt sich die Frage, wie First Generation Students den Eintritt ins fremde akademische Feld des Hochschulstudiums erleben und welche Rolle dabei dem Habitus zugeschrieben werden kann. Zeigen sich Habitus-Struktur-Konflikte im Hochschulalltag? Lassen sich im Verlauf des Studiums mögliche Anzeichen für eine Habitustransformation erkennen und kann diese anhand der empirischen Untersuchung sichtbar gemacht werden?

Aus diesen Gedankengängen konnten folgende Forschungsfragen abgeleitet werden:

1. *Erleben First Generation Students beim Eintritt in das fremde akademische Feld Habitus-Struktur-Konflikte?*
2. *Wie gehen First Generation Students mit Habitus-Struktur-Konflikten um und lassen sich in diesem Zusammenhang erste Anzeichen einer Habitustransformation erkennen?*

Zur Beantwortung dieser Fragen wird als zentrale Grundlage die Habitus-theorie von Pierre Bourdieu als theoretischer Rahmen herangezogen und durch theoretische Ansätze zu Habitus-Struktur-Konflikten und Habitustransformation nach Schmitt (2010) und El-Mafaalani (2012) ergänzt. Neben der Habitus-theorie wird weiters auf die Kapitaltheorie und das Konzept des sozialen Raums nach Bourdieu eingegangen. Im An-

schluss an die theoretische Rahmung erfolgt eine Definition des zentralen Begriffs der First Generation Students und eine Darstellung des aktuellen Forschungsstandes. Darauf aufbauend folgt eine Vorstellung des Forschungsdesigns und der Forschungsmethode sowie der empirische Teil dieser Masterarbeit. Zur Beantwortung der Forschungsfrage wurden problemzentrierte Interviews mit First Generation Students geführt, welche daraufhin mittels dokumentarischer Methode ausgewertet werden. Anhand einer fallübergreifenden Analyse werden Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu einer Typologie verdichtet und die Ergebnisse dargestellt. Abschließen wird diese Masterarbeit mit einem Fazit.

## **2. Theoretischer Rahmen der Arbeit**

Will man sich mit sozialer Reproduktion von Bildungsungleichheit beschäftigen, ist es naheliegend sich mit theoretischen Ansätzen des Soziologen Pierre Bourdieu auseinanderzusetzen. Hinsichtlich des Forschungsinteresses dieser Masterarbeit hat sich insbesondere Bourdieus Konzept des Habitus als wertvoller Analyserahmen angeboten, um das Phänomen First Generation Students zu untersuchen. Das Habituskonzept gilt als besonders geeignet, um Bildungsaufstiege zu analysieren, da dieses gesellschaftliche Strukturen berücksichtigt, individuelle Lebenswirklichkeiten einbezieht und der sozialen Praxis eine zentrale Bedeutung zuschreibt (vgl. El-Mafaalani 2012, S. 65). Das Konzept des Habitus bildet die zentrale theoretische Grundlage dieser Masterarbeit. Neben der Habitus Theorie stehen Habitus-Struktur-Konflikte und mögliche Habitus transformationen im Fokus. Dafür wird insbesondere auf die Theorie von Lars Schmitt (2010) sowie auf die theoretischen Überlegungen von Aladin El-Mafaalani (2012) Bezug genommen. Für die weitere theoretische Rahmung werden zudem das Konzept des sozialen Raums sowie die Kapitaltheorie nach Pierre Bourdieu dargestellt, welche weiterführende Rückschlüsse auf die Bedeutung der sozialen Herkunft und des Habitus ermöglichen.

### **2.1 Habitus**

Die Theorie des Habitus kann als Kernstück der Soziologie von Pierre Bourdieu (1987) angesehen werden. Der Begriff des Habitus wurde bereits bei Emile Durkheim, Marcel Mauss und Norbert Elias in deren Gesellschaftsanalysen verwendet, jedoch hat Bourdieu den Begriff des Habitus erstmals theoretisch und empirisch umrissen und in den Fokus seiner Arbeiten gestellt (vgl. El-Mafaalani 2012, S. 75). Ursprünge der Konzept-

entwicklung lassen sich in der Auseinandersetzung Bourdieus mit Panofskys Kunsttheorie finden, im Zuge dessen er einen Text mit dem Titel „Der Habitus als Vermittler zwischen Struktur und Praxis“ verfasste. Weitere Überlegungen zum Habitus zeigen sich in Bourdieus Publikationen „Entwurf einer Theorie der Praxis“ (1976) und „Sozialer Sinn“ (1987). Konkrete und systematisch ausformulierte Konzeptüberlegungen findet man in Bourdieus Werk „Die feinen Unterschiede“ (1982), in welchem das Konzept des Habitus auf die Klassengesellschaft bezogen wird (vgl. Lenger et al. 2013, S. 16). Im Mittelpunkt von Bourdieus Gesellschaftsanalyse stehen die verinnerlichten Dispositionen, individuellen Erfahrungen sowie Wahrnehmungs- und Denkmuster, die sich in Lebensstil und Geschmack der Individuen widerspiegeln (vgl. El-Mafaalani 2012, S. 67). Ausgehend von diesen Analysen verfeinerte Bourdieu sein Konzept des Habitus, ohne den Begriff jedoch selbst konkret zu definieren. Anhand Bourdieus theoretischen Arbeiten und weiteren Publikationen erfolgt eine Darstellung des Habituskonzepts.

### ***Was versteht man unter dem Begriff Habitus?***

Bourdies Habitusbegriff bezieht sich auf die Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata einer Person, welche durch die soziale Herkunft geprägt und verinnerlicht werden (vgl. Lenger et al. 2013, S.14). Diese Schemata beziehungsweise Orientierungsmuster dienen dem Individuum zur Wahrnehmung der sozialen Wirklichkeit und um diese interpretieren und einordnen zu können. Die Schemata des Habitus beinhalten ethische Bewertungsmuster, beeinflussen den kulturellen Geschmack sowie unbewusste Handlungsmuster einer Person (vgl. Fuchs-Heinritz/König 2014, S. 90). Der Habitus hat demnach konkreten Einfluss auf das Denken und unbewusste Handeln des Individuums, wie sich dieses in der sozialen Welt verhält und wie diese wahrgenommen wird (vgl. Lenger et al. 2013, S. 89). Der Habitus wird nicht als allgemeine Sozialisation einer Person verstanden werden, sondern als Sozialisation innerhalb einer bestimmten sozialen Lage innerhalb des sozialen Raums. Nach Bourdieus Ausführungen bringen „unterschiedliche Existenzbedingungen, unterschiedliche Formen des Habitus“ hervor (Bourdieu 1987, S. 278). Weiters beschreibt Bourdieu (1987) den Habitusbegriff wie folgt:

*„Der Habitus ist nicht nur strukturierende, die Praxis wie deren Wahrnehmung organisierende Struktur, sondern auch strukturierte Struktur: das Prinzip der Teilung in logische Klassen, das der Wahrnehmung der sozialen Welt zugrunde liegt, ist seinerseits Produkt der Verinnerlichung der Teilung in soziale Klassen (Bourdieu 1987, S. 279).“*

Demnach kann nicht nur von einem individuellen Habitus, sondern von einem Klassenhabitus gesprochen werden. Der Habitus bringt demnach nicht nur die soziale Position

einer Person zum Ausdruck, sondern trägt in weiterer Folge zur Aufrechterhaltung und Reproduktion sozialer Ungleichheiten bei (vgl. Fuchs-Heinritz/König 2014, S. 90). Individuen bewegen sich bevorzugt in sozialen Räumen, welche vertraut erscheinen und eine Nähe zum habituellen Herkunftsmilieu aufweisen. Dieses Phänomen wird als Habitushomogamie bezeichnet. Soziale Verhältnisse, die verinnerlicht wurden, werden demnach nicht bewusst reflektiert, sondern als natürlich und selbstverständlich wahrgenommen. Werden soziale Verhältnisse nicht bewusst hinterfragt, wirken auch benachteiligte Individuen an der Reproduktion sozialer Benachteiligung mit (vgl. Schmitt 2010, S. 26).

### **Wie entsteht der Habitus?**

Hinsichtlich der Entstehung des Habitus spricht Bourdieu vom Begriff „Einverleibung“ anstelle von Sozialisation, um den tiefgreifenden körperlichen Aspekt der Habitusentstehung zu betonen. Dabei werden soziale Normen und Praktiken aus der sozialen Herkunft inkorporiert und einverleibt (vgl. Fuchs-Heinritz/König 2014, S. 106f). Der Habitus kann nach Bourdieu als das „Körper gewordene Soziale“ verstanden werden, etwas das so verinnerlicht wurde, dass es nicht ohne weiters abgelegt werden kann (vgl. Spiegler 2015, S. 242). Die tiefe Verinnerlichung des Habitus zeigt sich demnach auch in der Körpersprache, der Ausdrucksweise sowie in den allgemeinen Lebensstilen und Geschmäckern (vgl. ebd.). Die familiäre Sozialisation spielt eine tragende Rolle bei der Entwicklung des Habitus. Dabei wird bereits in frühen Lebensphasen eine „schichtspezifische Alltagskultur“ verinnerlicht und die soziale Herkunft und auch Schichtzugehörigkeit als selbstverständlich beziehungsweise natürlich angenommen (vgl. El-Mafaalani 2012, S. 78).

### **Wie wirkt der Habitus?**

*„Ihre besondere Wirksamkeit verdanken die Schemata des Habitus, Urformen der Klassifikation, dem Faktum daß sie jenseits des Bewußtseins wie des diskursiven Denkens, folglich außerhalb absichtlicher Kontrolle und Prüfung agieren“ (Bourdieu 1987, S. 727).*

Bourdieu (1987) betont, dass das habituelle Handeln einer Person weniger im „rationalen Kalkül“, sondern viel mehr im „praktischen Sinn“ begründet ist. So spricht sich Bourdieu (1987) gegen die Annahmen des rational-choice-Ansatzes aus, wonach Personen Entscheidungen und Handlungen aus rationalem Kalkül treffen. Demnach kann das Konzept des Habitus als Paradigmenwechsel angesehen werden, in welchem sich von der Vorstellung des sozialen Handelns als bewusste Entscheidung abgewandt wird (vgl. Fuchs-Heinritz/König 2014, S. 90). Der „praktische Sinn“ steht im engen Zusam-

menhang mit dem Habitus und den genannten Schemata, wie die soziale Welt wahrgenommen, beurteilt, eingeordnet und demnach gehandelt wird (vgl. Spiegler 2015, S. 241). Der „praktische Sinn“ entwickelt sich durch die soziale Praxis in sozialen Kontexten, wo Handlungsmuster innerhalb dieser Kontexte erprobt werden. Durch die Verinnerlichung des „praktischen Sinns“ entwickelt sich ein habituelles Handlungsmuster (El-Mafaalani 2012, S. 81). In weiterer Folge hilft der „praktische Sinn“ beziehungsweise der Habitus einer Person, Situationen im sozialen Kontext zu deuten und auf Handlungsmuster zurückgreifen zu können. Wenn eine Person sich in sozialen Kontexten wiederfindet, die wenig Vertrautheit mit dem habituellen Herkunftsmilieu aufweisen, können die habituellen Schemata auf Differenzen stoßen und der Habitus in weiterer Folge „handlungshemmend“ sein (El-Mafaalani 2012, S. 81.). In Hinblick auf das Forschungsthema kann dies bedeuten, dass First Generation Students im fremden akademischen Raum, aufgrund ihres Habitus „handlungsgehemmt“ sein können, da nicht auf bewährte Handlungsmuster zurückgegriffen werden kann. Infolgedessen kann ein Habitus-Struktur-Konflikt auftreten, welcher im Kapitel 2.2 näher erläutert wird. Ein Handeln aufgrund von praktischem Sinn beziehungsweise habituellen Mustern kann als Entlastung interpretiert werden, da nicht jedes Handeln explizit überdacht werden muss (vgl. ebd., S. 77).

### ***Trägheit des Habitus***

Nach Bourdieu (1987) wird der Habitus als träge angesehen und beschreibt dies mit dem Begriff „Hysteresis“ (vgl. Bourdieu 1987, S. 238f). Dies bedeutet, dass im Zuge der „Hysteresis“ an verinnerlichten Schemata, auch über Generationen hinweg, festgehalten wird. Dem Habitus wird also eine gewisse Trägheit beziehungsweise Widerstandsfähigkeit hinsichtlich Veränderungen zugeschrieben. Trotz der Trägheit des Habitus sieht Bourdieu (1987) diesen dennoch nicht als unveränderbar. Dabei spricht Bourdieu (1987) davon, dass eine Modifikation nicht ausgeschlossen ist, jedoch aufgrund der Trägheit einem „Akt der Gegendressur“ gleichkäme. Weiters betont er, dass der Habitus nicht mit dem Schicksal eines Menschen gleichgestellt werden sollte, sondern trotz der verinnerlichten Dispositionen durch neue Erfahrungen beeinflussbar und konvertierbar ist. Eine Veränderung beziehungsweise auch Transformation des Habitus ist nach Bourdieu (1987) dann möglich, wenn ein vorangegangenes Bewusstwerden beziehungsweise Selbstreflexion der eigenen sozialen Gegebenheiten eingetreten ist (vgl. Bourdieu 1987, S. 243). Eine Bewusstwerdung könnte zur Folge haben, dass die verinnerlichten Schemata vom Individuum hinterfragt werden (vgl. ebd.).

## 2.2 Habitus-Struktur-Konflikt

Im Fokus dieser Masterarbeit steht, ob First Generation Students bei Eintritt ins fremde akademische Feld, aufgrund ihres Herkunftshabitus, mit Habitus-Struktur-Konflikten konfrontiert werden. Auf den Begriff Habitus-Struktur-Konflikt wird in Anlehnung an die Forschung von Schmitt (2010) zurückgegriffen, welcher diesen Begriff als Instrument zur Erforschung von sozialer Herkunft und Studiererleben verwendete. Die Theorie nach Schmitt (2010) wird in dieser Arbeit herangezogen, um mögliche Habitus-Struktur-Konflikte von First Generation Students in der späteren Analyse theoretisch untermauern zu können.

Schmitt (2010) wollte in seiner Begriffsfindung den Aspekt der Struktur explizit deutlich machen, da die habituellen Konflikte eng in Verbindung zu Differenzenerfahrungen mit Strukturen, wie dem fremden akademischen Feld, stehen. Daher wird nicht von Habitus-Konflikten, sondern von Habitus-Struktur-Konflikten gesprochen. Nach Schmitt (2010) können Habitus-Struktur-Konflikte dann auftreten, wenn die verinnerlichten habituellen Dispositionen in Differenz zur strukturellen Umgebung stehen (vgl. Schmitt 2010, S. 11f). In seiner Forschung verweist Schmitt (2010) darauf, dass First Generation Students mit Passungsproblemen im akademischen Feld zu kämpfen haben, da sie aufgrund ihrer habituellen Dispositionen die kulturellen Anforderungen des Hochschulalltages nicht ausreichend bedienen können (vgl. ebd.). Daraus lässt sich schlussfolgern, dass das Erleben des Studienalltags aufgrund der sozialen Herkunft und der damit verbundenen habituellen Prägung unterschiedlich wahrgenommen wird. Bourdieu und Passeron (2007) thematisierten diesen Aspekt in ihrem Werk „Die Erben. Studenten, Bildung und Kultur“:

*„Die soziale Herkunft ist mit den durch sie verhängten Unterschieden der Chancen, Lebensbedingungen und Arbeitsverhältnisse von allen Determinanten die einzige, deren Einfluss sich auf alle Bereiche und Ebenen der studentischen Erfahrungen erstreckt (...)“ (Bourdieu/Passeron 2007, S. 20).*

Habitus-Struktur-Konflikte können durch das Erleben von sozialer Ungleichheit sowie Fremdheitserfahrungen und Orientierungslosigkeit im Studienalltag entstehen. Nach Schmitt (2010) haben die individuellen biografischen Erfahrungen unausweichlich Einfluss auf die studentischen Erfahrungen. Habitus-Struktur-Konflikte können bereits in der Studienanfangsphase und über den gesamten Studienverlauf hinaus auftreten (vgl. Schmitt 2010, S. 268). Soziale Ungleichheit kann verschiedene Formen annehmen und wird individuell wahrgenommen. Daher ist auch das Erleben des Studienalltages indi-

viduell und wird von First Generation Students ähnlich, aber nicht identisch wahrgenommen. Es lassen sich jedoch wiederkehrende Muster im studentischen Erleben erkennen, die mit Habitus-Struktur-Konflikten in Verbindung stehen (vgl. ebd., S. 266). Weiters betont Schmitt (2010) dass auch Studierende aus akademischen Herkunftsmilieus beim Eintritt in den akademischen Raum mit Habitus-Struktur-Konflikten konfrontiert werden können (vgl. ebd., S. 236). Habitus-Struktur-Konflikte bei First Generation Students werden insbesondere anhand zweier Spannungsverhältnisse deutlich. Zum einen im Verhältnis zum fremden akademischen Feld und zum anderen im Verhältnis zum sozialen Herkunftsmilieu (vgl. Spiegler 2015, S. 250). First Generation Students werden dabei mit Fremdheitsgefühlen im fremden akademischen Feld als auch mit Gefühlen möglicher Entfremdung vom Herkunftsmilieu konfrontiert. Die Fremdheitsgefühle im Studienalltag werden durch allgemeine Verunsicherung und Zweifel an der Passung deutlich. First Generation Students weisen laut Schmitt (2010) oftmals einen erhöhten Anerkennungsbedarf auf und den Wunsch sich zu beweisen. Dies steht im Gegensatz zur Anonymität im Hochschulalltag, womit First Generation Students ebenfalls vermehrt zu kämpfen haben. Aufgrund der Anonymität ist es schwieriger als individuelle Person Anerkennung zu erlangen (vgl. Schmitt 2010, S. 268). Aufgrund der Fremdheitserfahrungen können sich bei First Generation Students auch Gefühle von Unzulänglichkeit und Einschüchterung einstellen (vgl. Spiegler 2015, S. 251).

First Generation Students setzen sich im Studienalltag verstärkt mit ihrem sozialen Umfeld auseinander und reflektieren und hinterfragen die Beziehung zu anderen Mitstudierenden, Lehrenden als auch ihre Herkunftsbeziehungen. Laut Schmitt (2010) wird deutlich, dass sich First Generation Students verstärkt mit ihren Mitstudierenden vergleichen und diese kategorisieren. Mitstudierende aus Akademikerhaushalten werden teilweise aufgrund ihrer scheinbaren Privilegien abwertend thematisiert (vgl. Schmitt 2010, S. 270). Im Umgang mit Habitus-Struktur-Konflikten bilden Personen aus dem nahen Umfeld eine Stütze, welche dem neuen Milieu nahe sind, aber dennoch Anknüpfungspunkte zum ursprünglichen Habitus des First Generation Student aufweisen, wie zum Beispiel Peergroups aus dem Studium (vgl. ebd., s. 269). First Generation Students setzen sich mit alten Bekanntschaften und Herkunftsbeziehungen und ihrem familiären Umfeld auseinander. Dabei können sich First Generation Students mit einer schwindenden Passung zur sozialen Herkunft konfrontiert sehen (vgl. ebd., S. 251). Es können Ängste entstehen, sich von der Familie zu entfremden oder als überheblich zu gelten. Die Hinterfragung des Herkunftsmilieus kann in weiterer Folge Scham- und Schuldgefühle auslösen (vgl. ebd., S. 270).

Habitus-Struktur-Konflikte entstehen demnach nicht nur aufgrund von Differenzerfahrungen mit dem akademischen Feld, sondern auch aufgrund von Differenzerfahrungen mit dem sozialen Herkunftsmilieu. Diese Differenzerfahrung zur Herkunftsfamilie kann auf habituelle Veränderungen zurückgeführt werden, wodurch erste Anzeichen für Habitustransformationen ableitgeleitet werden können. Auf den Prozess der Habitustransformationen wird im nächsten Abschnitt näher eingegangen.

### **2.3 Habitustransformation**

Im weiteren Fokus dieser Masterarbeit steht die Frage, ob innerhalb der Analyse erste Anzeichen einer Habitustransformation erkannt werden können. Als theoretische Grundlage wird auf die Arbeit von El-Mafaalani (2012) zurückgegriffen, welcher sich explizit mit Habitustransformationen im Zuge von akademischen Bildungsaufstiegen beschäftigte. Generell ist der Prozess des Bildungsaufstiegs im Zusammenhang mit Habitustransformationen bisher wenig empirisch erforscht, da sich der Forschungsfokus bisher überwiegend auf Habitus-Struktur-Konflikte konzentrierte. Darin liegt begründet, dass hinsichtlich der Terminologie keine einheitliche Begriffsdefinition vorliegt und unter anderem von Habituswandel, Habitusmodifikationen, Habitusveränderungen oder Habitusmetamorphosen gesprochen wird (vgl. Spiegler 2015, S. 256). In dieser Arbeit wird in Anlehnung an die Theorie von El-Mafaalani (2012) der Begriff der Habitustransformation verwendet.

El-Mafaalani (2012) identifizierte als Ausgangspunkt für eine Habitustransformation die Konfrontation durch habituelle Nicht-Passung beziehungsweise mit den Worten von Schmitt (2010) mit Habitus-Struktur-Konflikten. Diese Konfrontation führt nach El-Mafaalani (2012) „entweder zu Orientierungslosigkeit und Rückzug in das Herkunftsmilieu oder zu einem kreativen Lernprozess und schließlich zu einer Habitustransformation“ (El-Mafaalani 2012, S. 92). Genauer gesagt bedeutet dies, dass sich die bisher verinnerlichten Denk- und Handlungsschemata des Habitus, im Zuge des Bildungsaufstiegs verändern beziehungsweise transformieren lassen (vgl. ebd., S. 315). Bourdieu (1987) beschreibt in seinem Werk „Die feinen Unterschiede“ selbst die Notwendigkeit einer „Habituskorrektur“, um sich als „Überläufer“ im neuen Feld anpassen zu können (vgl. Bourdieu 1987, S. 529). Dies wird anhand des folgenden Zitats deutlich:

*„Was vom Überläufer verlangt wird, ist der Umsturz seiner Werteordnung, eine Bekehrung seiner ganzen Haltung“ (Bourdieu 1987, S. 529).*

Nach Bourdieu (1987) ist der Bruch mit den bisherigen Werteordnungen Voraussetzung für einen gelungenen Aufstieg und kann weiters einen Bruch mit dem bisherigen sozialen Umfeld bedeuten (vgl. ebd.).

Nach El-Mafaalani (2012) kann der Prozess einer Habitustransformation anhand dreier Phasen erkannt werden, welche eng an die Bewältigung von Habitus-Struktur-Konflikten geknüpft sind. Gleichzeitig können Habitus-Struktur-Konflikte nach vermeintlicher Bewältigung erneut in unterschiedlichen Ausprägungen auftreten. In seiner Analyse beschreibt er die „Phase der Irritation“, die „Phase der Distanzierung“ und die „Phase der Stabilisierung“ (vgl. El-Mafaalani 2012, S. 315). Innerhalb des Bewältigungsprozesses der Konflikte konnte El-Mafaalani (2012) zwei Bewältigungsformen identifizieren, welche er als „empraktische Synthese“ und „reflexive Opposition“ bezeichnete (vgl. ebd., S. 315). Gleichzeitig muss betont werden, dass der Prozess der Bewältigung nicht linear erfolgt und Habitus-Struktur-Konflikte erneut auftreten können. Im Folgenden werden die Überlegungen nach El-Mafaalani (2012) näher ausgeführt.

### ***Phase der Irritation***

Die Phase der Irritation wird mit Eintritt ins fremde akademische Feld ausgelöst und entsteht durch die dauerhafte habituelle Nicht-Passung der First Generation Students. Diese Irritation führt zu unterschiedlichen Verarbeitungsprozessen bei der Bewältigung der wahrgenommenen Habitus-Struktur-Konflikte. In seiner empirischen Analyse zu First Generation Students identifizierte El-Mafaalani zwei unterschiedliche Bewältigungsformen der habituellen Konfliktverarbeitung. Er unterscheidet zwischen der vorwiegend unbewussten Form der „empraktischen Synthese“ und der bewussten Auseinandersetzung in Form der „reflexiven Opposition“ (vgl. El-Mafaalani 2012, S. 93f). Im Modus der „empraktischen Synthese“ wirken regelmäßige habituelle Differenz Erfahrungen mit unterschiedlichen Habitusformen und sozialen Strukturen als Auslöser für kreative habituelle Lernprozesse, die eine Transformation des Habitus anstoßen können (vgl. ebd.). Demgegenüber beschreibt der Modus der „reflexiven Opposition“ eine Bewusstwerdung des eigenen Habitus und eine bewusste Auseinandersetzung mit der sozialen Herkunft. Die bewusste und reflexive Auseinandersetzung kann dazu führen, gezielt die eigenen habituellen Dispositionen zu hinterfragen, sich an das neue Feld anpassen zu wollen und ein Bedürfnis nach Veränderung zu entwickeln. In diesem Prozess kann es dadurch zu einem „Bruch“ mit bisherigen verinnerlichten Dispositionen kommen (vgl. ebd., S. 94).

### ***Phase der Distanzierung***

Im Zuge des Transformationsprozesses, der mit einer Umstrukturierung bisheriger verinnerlichter Dispositionen und dem Erwerb von neuen sozialen Praktiken einhergeht, können Distanzierungen zum bisherigen habituellen Kontext und habituelle Differenzen entstehen. In der Bewältigungsform der „empraktischen Synthese“ wird versucht, Anknüpfungspunkte zum Herkunftsmilieu zu erhalten und habituelle Differenzen auszubalancieren, indem bisherige und neue Handlungs- und Wahrnehmungsmuster ineinander integriert werden (vgl. El-Mafaalani 2012, S. 316). Erfolgt die Konfliktverarbeitung hingegen in der Form der „reflexiven Opposition“, wendet sich das Individuum häufig kritisch gegen das Herkunftsmilieu, was im weiteren Verlauf zu einem biografischen Bruch mit der Herkunftsfamilie führen kann. Auch Bourdieu (1987) verweist hinsichtlich des Bildungsaufstieges auf einen notwendigen Bruch und beschreibt diesen als „Verleugnung der ehemaligen Leidensgefährten“ (vgl. Bourdieu 1987, S. 529). Nach El-Mafaalani (2012) kann der Durchlauf der Phase der Irritation und der Distanzierung zu einer Transformation des bisherigen Habitus führen, welche in der Phase der Stabilisierung endet (vgl. El-Mafaalani 2012, S. 316).

### ***Phase der Stabilisierung***

In der Endphase der Habitustransformation wird die Rolle des Herkunftsmilieus geklärt, wobei es zu einer Überschneidung mit der vorangegangenen „Phase der Distanzierung“ kommen kann (vgl. ebd., 318). Im Zuge der Bewältigungsform der „empraktischen Synthese“ kommt es zu einer schrittweisen Normalisierung der wahrgenommenen Differenzen zum Herkunftsmilieu, welche zunehmend als nicht mehr konflikthaft betrachtet werden. Demgegenüber bleiben die wahrgenommenen Differenzen in der Bewältigungsform der „reflexiven Opposition“ bestehen und werden weiterhin kritisch betrachtet. Die Transformationszeit variiert und unterscheidet sich je nach Bewältigungsform. Während im Modus der „empraktischen Synthese“ die Transformation des Habitus schrittweise und mit wiederkehrenden Phasen der Irritation erfolgt, wird diese im Modus der „reflexiven Opposition“ sprunghaft vollzogen und geht gleichzeitig mit einer deutlichen Abwertung und Distanzierung zum Herkunftsmilieu einher (vgl. ebd., S. 319). Habitustransformationen können demnach nach El-Mafaalani (2012) als dynamischer, biografisch geprägter Prozess verstanden werden.

## **2.4 Sozialer Raum und seine Felder**

Neben der zuvor dargestellten Theorie rund um das Habituskonzept beschreibt Pierre Bourdieu (1987) in der Auseinandersetzung mit sozialer Ungleichheit die Kapitaltheorie

in enger Verknüpfung mit dem Konzept des sozialen Raums und seinen Feldern. Während in der vorab dargestellten Habitus-theorie die inkorporierten Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsschemata von Individuen im Vordergrund stehen, beschäftigt sich das Konzept des sozialen Raums mit den Positionen von Individuen, die sich aus der ungleichen Verteilung der ihnen zur Verfügung stehenden Kapitalien ergeben. Die soziale Position spiegelt sich im Habitus wider, welcher wiederum durch den sozialen Raum geprägt wird (vgl. El-Mafaalani 2012, S. 67). In seiner Kapitaltheorie differenziert Bourdieu (1987) in ökonomisches Kapital, soziales Kapital und kulturelles Kapital (vgl. ebd., S. 69). Im Folgenden wird zunächst das Konzept des sozialen Raums vorgestellt und in weiterer Folge auf die Kapitaltheorie eingegangen.

Bourdieu's (1987) Konzept des sozialen Raums und dessen enge Verknüpfung mit der Kapitaltheorie bietet einen zentralen Ansatz zur Erklärung von sozialer Ungleichheit. In seinem Erklärungsansatz verzichtet Bourdieu (1987) auf die Verwendung des Klassenbegriffs, da dieser ein kollektives Klassenbewusstsein implizieren könnte, das die gesellschaftliche Ordnung als bewusst gesteuert und reproduziert erscheinen lässt (vgl. ebd., S. 68). Bourdieu (1987) rekonstruiert in seinem Ansatz unbewusste Mechanismen der Gesellschaft, deren Strukturen er als sozialen Raum definiert. Der soziale Raum ist eng verbunden mit der Kapitaltheorie, wonach Individuen mit unterschiedlichen Kapitalien ausgestattet sind und dadurch unterschiedliche Positionen im sozialen Raum einnehmen müssen (vgl. ebd., S. 69). Dabei gilt die Akkumulation von Kapital als wesentliches Strukturierungsprinzip innerhalb des sozialen Raumes. Bourdieu (1987) definiert das Konzept des sozialen Raums anhand eines Modells mit drei Dimensionen. Auf der vertikalen Linie seines Modells wird das Kapitalvolumen aller drei vorab genannten Kapitalsorten dargestellt. Die horizontale Linie zeigt die Kapitalstruktur anhand des Verhältnisses von ökonomischer und kultureller Kapitalsorte. Anhand der dritten Dimension kann die zeitliche Entwicklung des Kapitalvolumens und der Kapitalstruktur abgelesen werden. Dadurch können Rückschlüsse auf veränderte soziale Positionen von Individuen im sozialen Raum gezogen werden (vgl. El-Mafaalani 2012, S. 73).

Als Teilbereiche des sozialen Raums beschreibt Bourdieu (1987) Felder wie das akademische Feld, in welchem eigene Regeln, Werte und Erwartungen gelten. Dabei ist jedes Feld durch unterschiedliche Kapitalsorten strukturiert und setzen dem Individuum dadurch Grenzen oder gibt Möglichkeiten vor (vgl. Fuchs-Heinritz/König 2014, S. 110). Im akademischen Feld zeigt sich die Wirkung von Kapital und Habitus besonders deutlich. Da der Habitus verinnerlichte soziale Strukturen widerspiegelt, fügt er sich in ver-

traute Felder ein, die als stimmig erlebt werden. Studierende mit akademischem familiärem Hintergrund erleben das Feld des Hochschulstudiums daher passender als First Generation Students (vgl. ebd., S. 112). Dies lässt sich auf die unterschiedliche Ausstattung mit Kapitalien zurückführen, die dafür verantwortlich sind, welche Position das Individuum im sozialen Raum einnimmt. Auf die Kapitaltheorie wird im nächsten Abschnitt näher eingegangen.

## **2.5 Kapitaltheorie**

Bourdieu (1992) unterscheidet grundsätzlich in ökonomisches, soziales und in kulturelles Kapital. In seinen späteren Arbeiten beschreibt er weiters die Form des symbolischen Kapitals (vgl. Fuchs-Heinritz/König 2014, S. 135). Diese Kapitalformen werden in den folgenden Absätzen näher dargestellt.

### ***Ökonomisches Kapital***

Unter dem ökonomischen Kapital versteht Bourdieu (1987) alle Formen von materiellem Besitz, insbesondere finanzielle Mittel und Eigentum, die zur Sicherung und Verbesserung sozialer Positionen beitragen (vgl. Fuchs-Heinritz/König 2014, S. 129). Ökonomisches Kapital ist eng an die berufliche Tätigkeit und die jeweiligen beruflichen Position geknüpft. Es dient dazu, den Lebensstandard abzusichern und wirtschaftliche Unabhängigkeit zu ermöglichen (vgl. El-Mafaalani 2012, S. 69).

### ***Soziales Kapital***

Unter sozialem Kapital versteht Bourdieu (1992) Ressourcen aus dem Netzwerk sozialer Beziehungen und dadurch gegebene Chancen auf Unterstützung und Anerkennung (vgl. Fuchs-Heinritz/König 2014, S. 133). Das verfügbare soziale Kapital ergibt sich dabei aus der Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe wie beispielsweise der Familie (vgl. Brake/Bücher 2003, S. 633). Soziales Kapital ergibt sich aus der kontinuierlichen Pflege und Zeitinvestition in soziale Beziehungen (vgl. El-Mafaalani 2012, S. 71). Nach Bourdieu (1992) wird das soziale Kapital benötigt, um ökonomisches und kulturelles Kapital zu erhalten und weiter auszubauen.

### ***Kulturelles Kapital***

Das kulturelle Kapital kann in die drei Erscheinungsformen von objektiviertem kulturellem Kapital, inkorporiertem kulturellem Kapital und institutionalisiertem kulturellem Kapital unterteilt werden. Das kulturelle Kapital besteht in seiner objektivierten Form aus materiellen Kulturgütern wie beispielsweise Kunstwerke oder Bücher und ist prinzipiell

in ökonomisches Kapital umwandelbar (vgl. Fuchs-Heinritz/König 2014, S. 129). Das inkorporierte kulturelle Kapital hingegen, bezeichnet die kulturellen Fertigkeiten einer Person und kann mit dem Begriff Bildung in Verbindung gebracht werden. Es umfasst unter anderem Dispositionen von Wissen, Sprachgebrauch oder Geschmack. Unter der institutionalisierten Form von kulturellem Kapital versteht man durch Institutionen erworbene Qualifikationen oder Bildungsabschlüsse (vgl. ebd., S. 130f). Kulturelles Kapital wird im biografischen Verlauf eines Individuums primär im Rahmen familiärer Praxis und in Bildungsinstitutionen angeeignet und weitergegeben (vgl. Brake/Büchner 2003, S. 630). In Anlehnung an El-Mafaalani (2012) kann der sekundären Aneignung von institutionalisiertem kulturellem Kapital im Hochschulkontext eine besondere Bedeutung zugemessen werden. Dabei können First Generation Students kulturelle Praktiken erwerben, die im hochschulfremden familiären Kontext nicht vermittelt werden konnten. Weiters kann inkorporiertes Kapital in Form von Bildungsabschlüssen als Möglichkeit fungieren, verbesserte Berufsmöglichkeiten wahrzunehmen. In weiterer Folge kann eine höhere berufliche Position das ökonomische Kapital verbessern und zugleich zur gesellschaftlichen Anerkennung und zum Aufbau von sozialem Kapital führen (vgl. El-Mafaalani 2012, S. 71f).

### ***Symbolisches Kapital***

Das symbolische Kapital beschreibt nach Bourdieu (1992) die gesellschaftliche Anerkennung und das soziale Ansehen eines Individuums. Es entsteht, wenn das bestehende ökonomische, kulturelle und soziale Kapital einer Person als legitim angesehen wird. Das symbolische Kapital ist somit die wahrgenommene und anerkennende Form der jeweils anderen Kapitalsorten (vgl. Fuchs-Heinritz/König 2014, S. 135).

Damit schließt das Kapitel zur theoretischen Rahmung der vorliegenden Masterarbeit. Die dargestellten Konzepte von Bourdieu (1987) sowie die theoretischen Ansätzen zu Habitus-Struktur-Konflikten nach Schmitt (2010) sowie zu Bewältigungsformen und Habitustransformation nach El-Mafaalani (2012) bilden die zentrale theoretische Grundlage für die folgende empirische Analyse und sollen es ermöglichen, Habitus-Struktur-Konflikte, Bewältigungsformen und Anzeichen einer Habitustransformation theoretisch zu untermauern. Im nächsten Kapitel erfolgt eine Auseinandersetzung mit der Begriffsdefinition von First Generation Students.

### **3. Begriffsdefinierung - First Generation Students**

Im Zentrum dieser Masterarbeit stehen Studierende, welche aus einem sozialen Herkunftsmilieu ohne akademische Vorbilder stammen und als erste Person ihrer Familie ein Hochschulstudium aufnehmen. Für diese Studierendengruppe finden sich im Forschungsdiskurs unterschiedliche Begriffsdefinitionen. Im Zuge der theoretischen Auseinandersetzung wurde für die vorliegende Arbeit die Bezeichnung First Generation Students gewählt. In diesem Kapitel erfolgt eine Argumentation, warum sich für den Begriff First Generation Students entschieden wurde.

In der Forschungsgeschichte lassen sich zahlreiche Publikationen finden, welche sich mit Personen beschäftigen, die einen Bildungsaufstieg vollzogen haben. So beschrieb Richard Hoggart (1957) die sogenannten „scholarship boys“ im Kontext der nordenglischen Arbeiterklasse. Dieser Ausdruck bezeichnet männliche Bildungsaufsteiger, welchen durch Eigenleistung ein Bildungsaufstieg gelang. Auch Ralf Dahrendorf (1965) setzte sich mit BildungsaufsteigerInnen in seiner Publikation „Arbeiterkinder an deutschen Universitäten auseinander (vgl. Spiegler 2015, S. 245). In vielen weiteren Publikationen aus den vergangenen Jahren (z.B. Bargel/Bargel 2010, Dippelhofer-Stiem 2017, Stamm 2019) wurde auf die Begrifflichkeit „Arbeiterkinder“ zurückgegriffen, um Bildungsaufstiege zu thematisieren.

Im Jahr 2008 wurde die Initiative namens „ArbeiterKind.de“ von Hauptbegründerin Katja Urbatsch ins Leben gerufen, um Personen ohne akademischen familiären Hintergrund für ein Studium zu begeistern und auch während dem Studium zu unterstützen und zu begleiten. Hierbei wurde erneut der Begriff „Arbeiterkinder“ verwendet. Begründet wurde dies mit der Griffigkeit des Begriffs und aufgrund mangelnder Alternativen und fehlenden einheitlichen Definitionen für diese Personengruppe (vgl. Boysen/Miethe 2013, S. 140f). Da sich die Initiative „ArbeiterKind“ primär an Personen ohne akademischen Hintergrund richtet und sich nicht am Berufsstand, sondern am Bildungsstand (Studium oder kein Studium) der Eltern orientiert, scheint der Begriff „Arbeiterkind“ nur eingeschränkt geeignet. Zudem werden Personen, die als erste Person in der Familie ein Studium aufnehmen und deren Eltern beispielsweise in einem Angestelltenverhältnis stehen oder selbständig sind, nicht berücksichtigt (vgl. Miethe 2014, S. 17).

In dieser Arbeit liegt der Fokus auf Studierenden, welche als erste Person in der Familie ein Hochschulstudium beginnen, unabhängig vom expliziten Berufsstand der Eltern.

Vor diesem Hintergrund erweist sich der Begriff „Arbeiterkind“ für die vorliegende Arbeit als ungeeignet, da dieser explizit auf den Berufsstand der Eltern verweist.

Im Zuge der Literaturrecherche zahlreicher deutschsprachiger Studien der letzten Jahrzehnte (z.B. Alheit/Reinländer/Watermann 2008, Bargel und Bargel 2010, Miethe 2017, Lange-Vester 2020, Grunau/Petzold-Rudolph 2021, Müller/Schmidt-Koddenberg 2023 uvm.) zeigte sich ein tendenzieller Wandel in der Verwendung von Begrifflichkeiten im Kontext von Bildungsaufstiegen. Zur Beschreibung von Personen, die einen Bildungsaufstieg vollzogen, konnte eine Vielzahl an unterschiedlichen Bezeichnungen festgestellt werden. Neben dem Begriff „Arbeiterkinder“ werden im deutschsprachigen Diskurs unter anderem Begriffe wie „BildungsaufsteigerInnen“, „BildungspionierInnen“, „nicht-traditionelle Studierende“, „Studierende ohne familiäre akademische Herkunft“, oder „Studierende aus nicht-akademischen Haushalten“ verwendet.

Im englischsprachigen Diskurs findet sich ebenfalls eine Vielzahl an Begrifflichkeiten. Hier werden diese Personengruppen beispielsweise als „non-traditional students“ (Chung, Ethel/Turnbull, Deborah, Chur-Hansen, Anna 2017), „first-in-family students“ oder „first-generation students“ (O’Shea 2016) bezeichnet. Der englischsprachige Begriff „First Generation Students“ wird zunehmend im deutschsprachigen Diskurs (Grunau/Petzold-Rudolph 2021, Miethe 2017, Hermes, Michael/Petzold-Rudolph, Kathrin/Lotze, Miriam 2023 uvm.) aufgegriffen. Im Jahr 2012 wurde der Begriff der „First Generation Students“ erstmals in der 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks verwendet, um Studierende zu beschreiben, welche aus einem familiären Umfeld ohne akademischen Hintergrund stammen (vgl. Grunau/Petzold-Rudolph 2021, S. 3.).

Da sich die vorliegende Masterarbeit explizit mit Personen beschäftigt, die als erste Person in ihrer Familie ein Hochschulstudium aufnehmen und aus einem familiären Umfeld ohne akademischen Hintergrund stammen, wurde der Begriff First Generation Students am passendsten empfunden. In der weiteren Ausarbeitung wird daher einheitlich der Begriff First Generation Students verwendet.

Abschließen wird dieses Kapitel mit einem historischen Überblick über verwendete Begrifflichkeiten im Kontext von Bildungsaufstiegen, bevor im nächsten Schritt eine Darstellung des aktuellen Forschungsstandes erfolgen wird.

## Historischer Überblick verwendeter Begrifflichkeiten im Kontext von Bildungsaufstiegen



| Erscheinungs-<br>jahr | Literaturangabe und AutorInnen                                                                                                                                                                                                                                                                     | Begriffsverwendung                      |
|-----------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------|
| 1965                  | Dahrendorf, Ralf (1965): Arbeiterkinder an deutschen Universitäten. Tübingen: Mohr.                                                                                                                                                                                                                | Arbeiterkinder                          |
| 2008                  | Alheit, Peter/Rheinländer, Kathrin/ Watermann, Rainer (2008): Zwischen Bildungsaufstieg und Karriere: Studienperspektiven "nicht-traditioneller Studierender". In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 2008, Vol.11 (4), S. 577-606                                                            | Nicht-traditionelle Studierende         |
| 2010                  | Bargel, Holger/Bargel, Tino (2010): Ungleichheiten und Benachteiligungen im Hochschulstudium aufgrund der sozialen Herkunft der Studierenden. Hans-Böckler-Stiftung. Online unter: <a href="http://www.boeckler.de/pdf/p_arbp_202.pdf">http://www.boeckler.de/pdf/p_arbp_202.pdf</a> (30.06.2026). | Arbeiterkinder, BildungsaufsteigerInnen |
| 2010                  | Schmitt, Lars (2010): Bestellt und nicht abgeholt. Soziale Ungleichheit und Habitus-Struktur-Konflikte im Studium. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften                                                                                                                                   | Studierende mit bildungsferner Herkunft |
| 2012                  | El-Mafaalani, Aladin (2012): BildungsaufsteigerInnen aus benachteiligten Milieus: Habitustransformation und soziale Mobilität bei Einheimischen und Türkeistämmigen. Wiesbaden: Springer Verlag.                                                                                                   | BildungsaufsteigerInnen                 |
| 2014                  | Miethe, Ingrid/Boysen, Wibke/Grabowsky, Sonja/Kludt, Regina (2014): First Generation Students an deutschen Hochschulen. Selbstorganisation und Studiensituation am Beispiel der Initiative <a href="http://www.ArbeiterKind.de">www.ArbeiterKind.de</a> . Berlin: edition sigma                    | First Generation Students               |
| 2015                  | Spiegler, Thomas (2015): Erfolgreiche Bildungsaufstiege. Ressourcen und Bedingungen. Ressourcen und Bedin-                                                                                                                                                                                         | Bildungsaufsteiger:innen, Studieren-    |

|      |                                                                                                                                                                                                                                                |                                                                          |
|------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------|
|      | gungen. Weinheim: Beltz Juventa                                                                                                                                                                                                                | de aus nicht-akademischen Familien teilweise auch Nicht-Akademikerkinder |
| 2016 | O'Shea, Sarah (2016): Avoiding the manufacture of 'sameness': first-in-family students, cultural capital and the higher education environment. In: Higher education, 2016-07, Vol. 72 (1), S. 59-78                                            | first-in-family students                                                 |
| 2017 | Dippelhofer-Stiem, Barbara (2017) Sind Arbeiterkinder im Studium benachteiligt? Empirische Erkundungen zur schichtspezifischen Sozialisation an der Universität. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, Heft 1/2018, S. 115-118           | Arbeiterkinder                                                           |
| 2017 | Miethe, Ingrid (2017): Der Mythos von der Fremdheit der Bildungsaufsteiger_innen im Hochschulsystem. Ein empirisch begründetes Plädoyer für eine Verschiebung der Forschungsperspektive. In: Zeitschrift für Pädagogik Vol. 63 (6). S. 686-707 | BildungsaufsteigerInnen                                                  |
| 2017 | Chung, Ethel/Turnbull, Deborah, Chur-Hansen, Anna (2017): Differences in resilience between 'traditional' and 'non-traditional' university students. In: SAGE Publications Active learning in higher education, 2017-03, Vol.18 (1), p.77-87   | non-traditional university students                                      |
| 2019 | Stamm, Margrit (2019): Arbeiterkinder und ihre Aufstiegsangst. Probleme und Chancen von jungen Menschen auf dem Weg nach oben. Opladen, Berlin und Toronto: Verlag Barbara Budrich                                                             | Arbeiterkinder                                                           |
| 2020 | Lange-Vester, Andrea (2020): Über Habitusmuster und Milieuherkunft von Bildungsaufsteiger*innen im akademischen Feld. In:                                                                                                                      | BildungsaufsteigerInnen                                                  |

|      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |                              |
|------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------|
|      | Julia Reuter, Markus Gamper, Christina Möller und Frerk Blome (Hrsg.) Vom Arbeiterkind zur Professur Sozialer Aufstieg in der Wissenschaft. Autobiographische Notizen und soziobiographische Analysen. Bielefeld: transkript Verlag, S. 389-401                                                                                                                                                                                                            |                              |
| 2021 | Grunau, Janika/Petzold-Rudolph, Kathrin (2021): First Generation Students in den Studiengängen des Lehramts an berufsbildenden Schulen. In: bwp@ Spezial 18: Studierende der Berufs- und Wirtschaftspädagogik: (Un-)bekannte Wesen? Hrsg. v. Grunau, J./ Jenert, T. 1-23. Online unter: <a href="https://www.bwpat.de/spezial18/grunau_petzold-rudolph_spezial18.pdf">https://www.bwpat.de/spezial18/grunau_petzold-rudolph_spezial18.pdf</a> (25.05.2026) | First Generation Student     |
| 2023 | Hermes, Michael/Petzold-Rudolph, Kathrin/Lotze, Miriam (2023): Familiäre Bildungsorientierungen von First Generation Studierenden. In: Zeitschrift für Bildungsforschung, 2023-12, Vol.13 (3), S..1-19                                                                                                                                                                                                                                                     | First Generation Studierende |
| 2023 | Verena, Kломann/Angelika, Schmidt-Koddenberg (2023): Studienpionier:innen und Soziale Arbeit. Zur Bedeutung von Bildungsungleichheiten und Bildungsaufstieg für das Studium der Sozialen Arbeit. In: Studienpionier:innen und Soziale Arbeit. Motive, Herausforderungen und gesellschaftliche Konsequenzen. Hrsg. v. Kломann V. / Schmidt-Koddenberg A., 3-24. Springer VS: Wiesbaden                                                                      | StudienpionierInnen          |
| 2025 | O'Shea, Sarah (2025): Spirals and zig zags: Understanding first in family students' journeys into and through university. In: European educational research journal EERJ, 2025-11, Vol.24 (6), S. 696-715                                                                                                                                                                                                                                                  | first in family students     |
| 2025 | Simon, Mary /Asese, Aihiochai/ Daily, First-generation stu-                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |                              |

Matt/Garrigues, Layla (2025): How first-generation students navigate higher education through an embrace of their multiple identities. Oxford: Routledge

|      |                                                                                                                                                                                               |                                                        |
|------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------|
| 2025 | Petrik, Flora: Student*in Werden als soziale Praxis – Bildungsaufsteiger*innen an österreichischen Hochschulen. In: Österreichische Zeitschrift für Soziologie, 2025-6, Vol. 50 (25), S. 1-19 | first-generation Studierende, Bildungsaufsteiger*innen |
|------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------|

Abbildung 1: Historischer Überblick verwendeter Begrifflichkeiten im Kontext von Bildungsaufstiegen. Eigene Darstellung, 2026

#### 4. Aktueller Forschungsstand

Das Thema Chancengleichheit im Bildungssystem ist stets ein hochaktuelles Thema in unserer Gesellschaft. Die heutige Leistungsgesellschaft verspricht uns, durch das eigene Bemühen alles erreichen zu können. Dieser Vorstellung widersprechen empirische Tatsachen und zeigen, dass die soziale (Bildungs-)Herkunft nach wie vor großen Einfluss auf die Wahl des Bildungsweges hat (vgl. El-Mafaalani 2012, S. 13). Aufgrund dieser Faktenlage entwickelte sich in der Wissenschaft ein Interesse an der Personengruppe, die trotz scheinbar erschwelter Ausgangslage einen Bildungsaufstieg, wie zum Beispiel ein Hochschulstudium, schafften. In dieser Masterarbeit wird diese Personengruppe, wie im vorangegangenen Kapitel erläutert, als First Generation Students bezeichnet. Häufig wird bei Diskussionsansätzen zur Bildungsungleichheit auf das Habituskonzept von Bourdieu (1987) zurückgegriffen. Laut El-Mafaalani (2012) eignet sich der Habitusbegriff zur Untersuchung des Phänomens First Generation Students besonders, um gesellschaftliche Strukturen und subjektive Bewältigungsformen sowie die soziale Reproduktion und Transformation zu verstehen (vgl. ebd. S. 14). Zahlreiche Publikationen setzen sich mit den Bildungsaufstiegen von First Generation Students und im weiteren Zusammenhang mit dem Habitusbegriff auseinander. In den nachfolgenden Absätzen erfolgt eine Darstellung des aktuellen Forschungsstandes anhand vergangener und aktueller Studien.

Schmitt (2010) untersucht in seinem Werk „Bestellt und nicht abgeholt. Soziale Ungleichheit und Habitus-Struktur-Konflikte im Studium“ das subjektive Erleben sozialer Ungleichheit im Studienalltag von First Generation Students. Im Zentrum der qualitativ-

empirischen Studie steht die Frage, wie Studierende ohne akademischen familiären Hintergrund aufgrund ihrer habituellen Prägung den Studienalltag erleben und diesen bewältigen (vgl. Schmitt 2010, S. 11). Nach Schmitt (2010) können Erfahrungen von sozialer Ungleichheit im Studium unter anderem auf habituelle Passungsprobleme zurückführen, die aus einer Differenzerfahrung zwischen den verinnerlichten Dispositionen und den Anforderungen der akademischen Struktur entstehen. Diese Differenzerfahrung bezeichnet Schmitt (2010) als Habitus-Struktur-Konflikte. Konkret beschreiben Habitus-Struktur-Konflikte Momente, in denen Reibungspunkte habituelle Prägung und der habituellen fremden Umgebung sichtbar werden (vgl. ebd., S. 15). Zur empirischen Erfassung von Habitus-Struktur-Konflikten wurden Beobachtungen und Protokolle aus Studienberatungsgesprächen, studentische Wochenberichte sowie Interviews mit Studierenden verschiedener sozialer Herkunft herangezogen und analysiert (vgl. ebd., S. 16). Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass insbesondere Studierende aus bildungsfernen Milieus von Habitus-Struktur-Konflikten betroffen sind. Deutlich wurden diese im sozialen Kontext durch Unsicherheiten im Umgang mit Lehrenden, Schwierigkeiten bei der Orientierung im Studienalltag, bei Vergleichen mit anderen Mitstudierenden und durch ein Infragestellen der Herkunftsbeziehungen (vgl. ebd., S. 267). Häufig treten dabei Ängste und Anerkennungsdefizite auf, auf welche mit Leistungsanpassung oder Rückzug ins vertraute soziale Umfeld reagiert wird (vgl. ebd., S. 268f). Zusammenfassend verdeutlicht die Studie von Schmitt (2010), dass erlebte Habitus-Struktur-Konflikte, nicht als individuelles Versagen zu verstehen sind, sondern als struktureller Effekt sozialer Ungleichheit im akademischen Feld. Eine detailliertere Auseinandersetzung mit den theoretischen Ansätzen von Schmitt (2010) erfolgt im Kapitel 2.2 „Habitus-Struktur-Konflikt“.

In der Publikation „First Generation Students an deutschen Hochschulen“ analysierte Miethe et al. (2014) die Situation von First Generation Students an deutschen Hochschulen und mit welchen Passungsproblemen diese im Studienalltag konfrontiert werden. Ausgangspunkt der Untersuchung ist die Initiative „ArbeiterKind.de“, welche junge Erwachsene dabei unterstützt, sich über Hochschulen zu informieren und zur Aufnahme eines Hochschulstudiums zu animieren (vgl. Miethe et al. 2014, S. 10). Die Datenerhebung erfolgte mittels eines Mixed-Methods-Ansatz, bestehend aus einer Fragebogenerhebung und qualitativen Daten aus Gruppendiskussionen (vgl. ebd., S. 13). Als zentrale Erkenntnis geht aus dieser Studie hervor, dass die First Generation Students Passungsprobleme und Diskriminierungserfahrungen aufgrund ihrer sozialen Herkunft in der Anfangsphase des Studiums erleben, sich diese jedoch im Laufe des Studienfortschrittes relativieren (vgl. ebd., S. 150). Es wird weiters ausgeführt, dass Pas-

sungsprobleme im Studium als weniger stark belastend erlebt werden, wenn in der Bildungsbiografie bereits Bildungsübergänge wie in beispielsweise ein Gymnasium erlebt wurden. Insgesamt zeigt die Studie von Miethe et al. (2014), dass Passungsprobleme kein statischer Zustand sind und habituelle Differenzerfahrungen im Studienverlauf an Bedeutung verlieren können.

Die qualitative Studie „First Generation Students in beruflichen Lehramtsstudiengängen“ von Grunau und Petzold-Rudolph (2021) zeigt weitere Erkenntnisse über Passungsprobleme und Fremdheitserfahrungen im Studienalltag. Für die Studie wurden 32 narrative und problemzentrierte Interviews mittels dokumentarischer Methode sowie qualitativer Inhaltsanalyse ausgewertet (vgl. Grunau/Petzold-Rudolph, S. 9). In der Analyse wird dabei explizit an Schmitt (2010) angeknüpft und Habitus-Struktur-Konflikte überwiegend in der Anfangsphase erkannt und rekonstruiert. Erlebt werden dabei Fremdheitsgefühle, Verunsicherung im Umgang mit Studienorganisation, Studienzweifel und Probleme mit dem akademischen Sprachgebrauch. Die Ergebnisse zeigen deutlich, dass die soziale Herkunft von First Generation Students, das Erleben des Studienalltags beeinflusst und dies anhand von Habitus-Struktur-Konflikten deutlich wird.

Die vorgestellten Studien verdeutlichen, dass Habitus-Struktur-Konflikte in engem Zusammenhang mit der sozialen Herkunft von First Generation Students stehen. Gleichzeitig zeigen die Erkenntnisse, dass Habitus-Struktur-Konflikte nicht als statischer Zustand zu verstehen sind, sondern sich im Studienverlauf relativieren oder verändern können. Vor diesem Hintergrund taucht im Forschungsdiskurs zunehmend die Frage auf, inwiefern Habitus-Struktur-Konflikte als möglicher Ausgangspunkt für habituelle Veränderungen und Habitustransformationen interpretiert werden können.

Der theoretische Ansatz von El-Mafaalani (2012) erweitert diese Perspektive. In seiner Studie „BildungsaufsteigerInnen aus benachteiligten Milieus“ beschäftigt sich dieser mit habituellen Irritationen im Bildungsaufstieg, welche mit habituellen Veränderungen beziehungsweise Habitustransformationen einhergehen können (vgl. El-Mafaalani 2012, S. 313). In seiner Theorie wird der Bildungsaufstieg als Prozess verstanden, welcher nicht nur Habitus-Struktur-Konflikte auslöst, sondern weiterführend habituelle Veränderungen der Denk- und Handlungsmuster begünstigen kann (vgl. ebd., S. 314). Im Zuge der Studie untersuchte El-Mafaalani (2012) Bildungsaufstiegsprozesse von acht Personen aus sozial benachteiligten Herkunftsmilieus mittels narrativer Interviews, welche anschließend anhand der dokumentarischen Methode ausgewertet wurden (vgl. ebd.,

S. 104). Zusammenfassenden beschreiben die Erkenntnisse der Studie, dass Bildungsaufstiege mit Habitus-Struktur-Konflikten einhergehen, welche durch Anpassung und Neuorientierung oder durch kritische Reflexion bewältigt werden können. Die erfolgreiche Bewältigung wird als Ausgangspunkt für eine Veränderung bisheriger Orientierungsmuster verstanden, welche zu einer Habitustransformationen führen kann (vgl. ebd., S. 313f). Eine detailliertere Darstellung der Theorie von El-Mafaalani (2012) erfolgt im Kapitel 2.3. „Habitustransformation“.

In der Studie von Spiegler (2015) wird der Ansatz der Habitustransformation durch einen ressourcenorientierten Blickwinkel ergänzt. In seiner Studie „Erfolgreiche Bildungsaufstiege. Ressourcen und Bedingungen“ wird der Bildungsaufstieg als ein Zusammenspiel aus individuellen Ressourcen und strukturellen Bedingungen betrachtet (vgl. Spiegler 2015, S. 322). Anhand von 58 biografischen Interviews identifiziert Spiegler (2015) zentrale individuelle Ressourcen wie „Dürfen (familiäre Bildungsorientierung und Möglichkeitsräume)“, „Können (Fähigkeiten)“ und „Wollen (Motivation und Aspiration)“ sowie strukturelle Bedingungen wie familiäre Unterstützung, welche einen Bildungsaufstieg begünstigen (vgl. Spiegler 2015, S. 93ff.). Eine weitere zentrale Erkenntnis der Studie ist die Typologie des Bildungsaufstiegs, in welcher unterschiedliche Aufstiegsverläufe beschrieben werden. Die unterschiedlichen Typen verfügen über unterschiedlich verteilte Ressourcen und sind mit unterschiedlichen Bedingungen ausgestattet, welche einen Bildungsaufstieg erleichtern oder begünstigen (vgl. ebd., S. 97ff.). In der Erstellung der Typologie identifizierte Spiegler (2015) Hinweise auf Habitustransformationen, welche sich im veränderten Sprachgebrauch, veränderten kulturellen und alltagspraktischen Orientierungen, einem differenzierteren Umgang mit wissenschaftlichen Inhalten und einer reflektierten Lebensführung zeigten (vgl. ebd., S. 325).

Miethe (2017) setzte sich im Beitrag „Der Mythos von der Fremdheit der Bildungsaufsteiger\_innen im Hochschulsystem. Ein empirisch begründetes Plädoyer für eine Verschiebung der Forschungsperspektive“ kritisch mit der dominanten Grundannahme von Fremdheitserfahrungen bei First Generation Students im Studium auseinander. Auf Grundlage von Sekundäranalysen qualitativer Daten aus narrativen Interviews mit First Generation Students zeigt sich, dass sich Passungsprobleme rekonstruieren lassen, diese jedoch nicht zwangsläufig als belastend erlebt werden (vgl. ebd., S. 697). Miethe kritisiert den defizitorientierten Blickwinkel auf Bildungsaufstiege und plädiert für eine Forschungsperspektive, welche den Fokus auf habituelle Veränderungen und Anpassungen

sungsleistungen richtet. In diesem Zusammenhang schließt sich Miethe (2017) an die theoretischen Überlegungen von El-Mafaalani (2012) und Spiegler (2015) an.

Schmidt-Koddenberg und Müller (2023) knüpfen an diese Perspektive an und untersuchen anhand der Studie „Wege von Studienpionier:innen im Studiengang Soziale Arbeit“ Hinweise auf Habitustransformationen. In einer qualitativen Untersuchung wurden narrative Interviews mit First Generation Students im Studiengang Soziale Arbeit durchgeführt und anschließend inhaltsanalytisch ausgewertet (vgl. Schmidt-Koddenberg/Müller 2023, S. 96). Die zentralen Ergebnisse zeigen, dass Konflikte im Studium dort entstehen, wo habituelle Differenzen zu den institutionellen Anforderungen wahrgenommen werden können. Diese Differenzerfahrung wird als Anstoß für die Umgestaltung von Denk- und Handlungsmustern und damit verbundener weiterführender Habitustransformation interpretiert. Dabei werden Habitustransformationen jedoch nicht als punktuelle Anpassung angesehen, sondern als längerfristiger Prozess, welcher neue Handlungsspielräume eröffnen und einen reflexiven Umgang mit der Bildungsbiografie ermöglichen kann (vgl. ebd., S. 94).

Einen weiteren zentralen Ansatz zur aktuellen Forschung zu First Generation Students bietet die Publikation „Student\*in Werden als soziale Praxis – Bildungsaufsteiger\*innen an österreichischen Universitäten“ von Petrik (2025). Mit ihrer Perspektive erweitert Petrik (2025) die bisher vorgestellten theoretischen Ansätze, indem der Prozess des Ankommens im Studium in den Fokus gestellt wird. Dabei wird der Übergang in das akademische Feld nicht primär als konfliktvolle Passung oder Anpassungsleistung gesehen, sondern als biografischer Prozess des „Student\*in Werdens“ (vgl. Petrik 2025, S. 8). In diesem Prozess spielen nach Petrik (2025) soziale Praktiken, insbesondere die Unterstützung durch Peergroups eine zentrale Rolle, indem sie Zugehörigkeit ermöglichen und gleichzeitig Anstoß für habituelle Transformation bieten (vgl. ebd., S. 14).

Zusammenfassend zeigt der dargestellte Forschungsstand, dass First Generation Students mit Eintritt in das fremde akademische Feld mit unterschiedlich ausgeprägten Habitus-Struktur-Konflikten konfrontiert werden. Während frühere Studien den Fokus auf Passungsprobleme und soziale Ungleichheit richteten und somit eine überwiegend defizitorientierte Perspektive auf Bildungsaufstiege von First Generation Students einnehmen, zeigt sich in neueren Arbeiten ein tendenzieller Wandel im Forschungsdiskurs. Dabei rückt zunehmend die Überwindung und Bewältigung möglicher Habitus-Struktur-Konflikte in den Fokus und das Potenzial von Anpassung, Neuorientierung

und habituellen Veränderungen, welche Habitustransformationen begünstigen können. Die vorliegende Masterarbeit knüpft an diese Perspektive an und stellt neben der Identifizierung von Habitus-Struktur-Konflikten, mögliche Bewältigungsformen dieser und mögliche Hinweise auf Habitustransformationen in den Fokus.

## **5. Methodenteil der Arbeit**

Im Folgenden empirischen Teil der Masterarbeit wird untersucht, welchen Einfluss der Habitus von First Generation Students auf das Erleben des Studienalltags einnimmt. Im besonderen Forschungsinteresse steht, ob First Generation Students beim Eintritt ins fremde akademische Feld Habitus-Struktur-Konflikte erleben und ob nach Bewältigung dieser, Anzeichen für eine Habitustransformation zu finden sind. Die Untersuchung erfolgt aufbauend auf die vorgestellte theoretische Grundlage des Habituskonzepts nach Bourdieu (1987), der Theorie der Habitus-Struktur-Konflikte nach Schmitt (2010) sowie des theoretischen Ansatzes zu Habitustransformationen nach El-Mafaalani (2012). Vorab werden in diesem Kapitel die zugrundeliegenden Forschungsfragen, Forschungsdesign und Gütekriterien sowie das methodische Vorgehen dargestellt.

### **5.1 Forschungsfragen**

Auf Grundlage der bisherigen Ausführungen zum Forschungsinteresse, der theoretischen Rahmung dieser Arbeit und dem dargestellten Forschungsstand, lassen sich folgende konkrete Forschungsfragen ableiten.

1. *Erleben First Generation Students beim Eintritt ins fremde akademische Feld Habitus-Struktur-Konflikte?*
2. *Wie gehen First Generation Students mit Habitus-Struktur-Konflikten um und lassen sich in diesem Zusammenhang erste Anzeichen einer Habitustransformation erkennen?*

Zur Beantwortung dieser Forschungsfragen wird im nächsten Abschnitt das Forschungsdesign und die methodische Herangehensweise dieser Masterarbeit vorgestellt.

## **5.2 Forschungsdesign und Gütekriterien**

Für das vorliegende Forschungsvorhaben dieser Masterarbeit wurde ein qualitativer Forschungszugang ausgewählt. Dies begründet sich darin, dass die qualitative Forschung es ermöglicht, soziale Zusammenhänge zu erforschen und biografische und soziale Prozesse zu rekonstruieren. Im Mittelpunkt des Forschungsinteresses stehen nicht statistische Repräsentativität, sondern das vertiefte Verstehen sozialer Prozesse (vgl. Flick 2021, S. 23ff.). Da sich diese Arbeit mit dem Erleben von First Generation Students im fremden akademischen Feld und damit verbundenen Habitus-Struktur-Konflikten sowie möglichen Habitus-Transformationen beschäftigt, wurde der qualitative Ansatz zur Erfassung sozialer Zusammenhänge und sozialer Prozesse als besonders geeignet angesehen.

In der qualitativen als auch in der quantitativen Forschung gilt es, Gütekriterien zu berücksichtigen. Während in der quantitativen Forschung Kriterien wie Validität, Reliabilität und Objektivität herangezogen werden, können diese auf die qualitative Forschung nur teilweise angewandt werden. Aufgrund dessen definierte Mayring (2023) sechs allgemeine Gütekriterien für die qualitative Forschung (vgl. Mayring 2023, S. 119ff.). Um die wissenschaftliche Qualität dieser Masterarbeit sicherzustellen, werden diese sechs Gütekriterien nach Mayring (2023) berücksichtigt und im Nachfolgenden näher erläutert.

### ***Verfahrensdokumentation***

Das Gütekriterium der „Verfahrensdokumentation“ bezieht sich auf die Nachvollziehbarkeit des Forschungsprozesses sowie der genauen Dokumentation und Transparenz des gesamten Forschungsprozesses (vgl. Mayring 2023, S. 123). Im Rahmen dieser Arbeit wird dieses Gütekriterium in der genauen Beschreibung und Darstellung aller Arbeitsschritte des methodischen Vorgehens berücksichtigt.

### ***Argumentative Interpretationsabsicherung***

Ein weiteres Gütekriterium ist das der „Argumentativen Interpretationsabsicherung“. Da Interpretationen in der qualitativen Forschung eine tragende Rolle einnehmen, müssen diese argumentativ begründet und in sich schlüssig sein (vgl. Mayring 2023, S. 123). Um dieses Gütekriterium gewährleisten zu können, wird sich in der qualitativen Auswertung eng an das Verfahren der dokumentarischen Methode gehalten sowie durch vorgestellte theoretische Konzepte untermauert.

### ***Regelgeleitetheit***

Das Gütekriterium der „Regelgeleitetheit“ beschreibt die Einhaltung einer regelgeleiteten und systematischen Auswertung qualitativer Daten (vgl. Mayring 2023, S. 123). Um dieses Kriterium zu gewährleisten, wird in dieser Masterarbeit die dokumentarische Methode angewandt, um ein regelgeleitetes Vorgehen bei der Analyse der Interviews sicherzustellen.

### ***Nähe zum Gegenstand***

Unter dem Gütekriterium „Nähe zum Gegenstand“ beschreibt Mayring (2023) die Gegenstandsangemessenheit im Zuge der Forschung, indem die forschende Person in die alltägliche Lebenswelt der befragten Person eintaucht, um dem befragten Feld möglichst nahe zu kommen (vgl. Mayring 2023, S. 124). Im Rahmen dieser Masterarbeit wurde dieses Kriterium dahingehend berücksichtigt, indem die interviewten Personen den Ort des Interviews frei wählen konnten und so das Interview in einem vertrauten Kontext stattfinden konnte. Dadurch sollte eine möglichst natürliche Gesprächssituation geschaffen werden.

### ***Kommunikative Validierung***

Anhand des Kriteriums der „Kommunikativen Validierung“ kann die Gültigkeit qualitativer Forschungsergebnisse durch eine Diskussion mit den befragten Personen überprüft werden. Nach Mayring (2023) dient es als Absicherungsargument, wenn sich die befragten Personen in den Ergebnissen und Interpretationen wiederfinden (vgl. Mayring 2023, S. 124). In dieser Masterarbeit erfolgte keine Diskussion mit den interviewten Personen über die Ergebnisse. Dies begründet sich darin, dass in der Anwendung der dokumentarischen Methode versucht wurde, Orientierungsmuster zu rekonstruieren, die den befragten Personen nicht vollständig bewusst zugänglich sind. Aufgrund dieser Überlegung wurde auf die Diskussion der Ergebnisse mit den interviewten Personen verzichtet.

### ***Triangulation***

Das Kriterium der „Triangulation“ bedeutet in der qualitativen Forschung verschiedene Perspektiven und Analysezugängen zu verbinden, um die Qualität der Forschung zu erhöhen. Dabei können im Zuge der „Triangulation“ verschiedene Datenquellen, Theorien, Methoden oder interpretierende Personen in Verbindung gebracht werden (vgl. Mayring 2023, S. 125). Das Kriterium der „Triangulation“ wurde in dieser Arbeit im Zuge der dokumentarischen Methode und durch die unterschiedliche theoretische Einbettung berücksichtigt, um eine einseitige Betrachtung zu vermeiden.

### **5.3 Methode der Datenerhebung**

Das Interview ist eine zentrale Methode der qualitativen Sozialforschung und soll ermöglichen, neues Wissen durch die Befragung von Personen zu generieren (vgl. Reinders et al. 2015, S. 94). Ausgangspunkt für das Interview ist ein vorab abgestecktes Thema, dass sich aus dem Forschungsinteresse und der daraus resultierenden Fragestellung ableitet. Als Methode wird das Interview hauptsächlich in der qualitativen Forschung eingesetzt und soll subjektive Perspektiven, Handlungsmuster und Sinnkonstruktionen der befragten Personen greifbar machen (vgl. ebd., S. 95). Das Interview lässt sich in verschiedene Varianten unterscheiden. Während narrative Interviews weitestgehend unstrukturiert aufgebaut sind, sind problemzentrierte Interviews teilstrukturiert und ermöglichen eine gezielte Hinführung zum Forschungsthema (vgl. Reinders et al. 2015, S. 96f). Anhand des problemzentrierten Interviews sollen individuelle Wahrnehmungen und Erfahrungen von gesellschaftlichen Problemlagen erhoben werden können (vgl. Reinders et al, S. 97). Da sich diese Arbeit mit den subjektiven Erfahrungsräumen von First Generation Students im fremden akademischen Feld beschäftigt, wurde die Methode des problemzentrierten Interviews für die Datenerhebung als besonders geeignet angesehen.

#### **5.3.1 Problemzentriertes Interview**

Im ersten Schritt des problemzentrierten Interviews wurde hinsichtlich der Problemstellung ein Interviewleitfaden erstellt, welcher offene als auch geschlossene Fragen beinhaltet. Die geschlossenen Fragen haben für diese Arbeit Relevanz, um soziodemografische Daten wie Alter, Bildungsstand der Eltern, Hochschulzugang und aktuelles Semester festzuhalten. Im offenen Fragenteil des Interviews soll der befragten Person genug Platz für eine möglichst freie Erzählung eingeräumt werden. Gleichzeitig ermöglicht der Interviewleitfaden eine Hinführung zum Forschungsinteresse. Die offenen Fragen werden vorab anhand der Problemstellung definiert und zentrale Aspekte, die beantwortet werden sollen, abgeleitet (vgl. Mayring 2023, S. 62f.). Ein Vorteil dieses Vorgehens ist, die daraus resultierende Vergleichbarkeit der Interviews aufgrund der Anwendung des gleichen Leitfadens (vgl. ebd., S. 64).

Die Leitfadenkonstruktion orientiert sich an der theoretischen Einbettung dieser Arbeit. Die relevanten Aspekte für den Leitfaden des Interviews wurden anhand der theoretischen Rahmung abgeleitet. Aus den zentralen Aspekten dieser Theorien konnten folgende Dimensionen für den Leitfaden definiert werden: 1. Soziale Herkunft und primä-

rer Habitus, 2. Eintritt ins akademische Feld, 3. Konflikterfahrungen im Studium (Habitus-Struktur-Konflikte), 4. Bewältigungsstrategien von Konflikten im Studium, 5. Veränderungsprozesse im Studium (Habitustransformation). Anhand dieser Dimensionen wurden Hauptfragen entwickelt, um Aspekte dieser Dimensionen im Interview abfragen zu können. Der gesamte Interviewleitfaden kann im Anhang dieser Arbeit eingesehen werden.

Nach Erstellung des Leitfadens anhand offener und geschlossener Fragen wird das problemzentrierte Interview entlang verschiedener Phasen durchgeführt. Im ersten Schritt erfolgt die Einstiegsphase in die Interviewsituation sowie inhaltliche Einführung und Abfrage soziodemografischer Daten. Danach erfolgt die Sondierungsphase, welche sich am Leitfaden und am Gesprächsverlauf orientiert, sowie die Ad-hoc-Phase, in der auf bisher nicht thematisierte Leitfragen hingeführt wird. Das Interview endet abschließend mit der Ausstiegsphase (vgl. Reinders et al. 2015, S. 97).

Durch das methodische Vorgehen mittels problemzentrierten Interviews und der Verwendung des Leitfadens sollen die Forschungsfragen systematisch beantwortet werden können. Gleichzeitig soll der offene Frageteil die Erfassung subjektiver Erfahrungsräume ermöglichen, welche die Grundlage für die spätere Rekonstruktion habituellen Orientierungsrahmen mittels dokumentarischer Methode bilden.

In den nächsten Unterkapiteln wird die Stichprobe und die Interviewsituationen dargestellt, um die Rahmenbedingungen der Datenerhebung transparent abbilden zu können.

### **5.3.2 Stichprobe und Rekrutierungsprozess**

Für die vorliegende Masterarbeit wurden gezielt Teilnehmende ausgewählt, welche dem Auswahlkriterium der First Generation Students entsprechen. Die Definition des Auswahlkriteriums der First Generation Students bezieht sich auf Personen, welche als erste Person in der Familie ein Hochschulstudium absolvieren. Eine nähere Definition kann im Kapitel 3, „Begriffsdefinition – First Generation Students“ nachgelesen werden. Als weiteres Kriterium wurde festgelegt, dass sich die Studierenden mindestens im zweiten Semester eines Hochschulstudiums befinden und bisher kein abgeschlossenes Hochschulstudium aufweisen. Dieses Kriterium stellt sicher, dass die Studierenden bereits erste Erfahrungen im akademischen Feld haben, welche im Hinblick auf das

Forschungsvorhaben zur Analyse von Habitus-Struktur-Konflikten und Habitustransformationen relevant sind.

Der Rekrutierungsprozess erfolgte über soziale Netzwerke der Autorin dieser Arbeit, wobei direkte persönliche Bekanntschaften ausgeschlossen wurden, um mögliche Verzerrungen aufgrund einer persönlichen Beziehung auszuschließen. Es erfolgte nach Interessensmeldung von Studierenden, eine Kontaktaufnahme durch die Autorin sowie Aufklärung zum Interviewablauf. Weiters wurde den interessierten Personen ein Infoblatt zur Studie dieser Masterarbeit zugeschickt, welches im Anhang dieser Arbeit ersichtlich ist.

Für diese Masterarbeit wurden im Anschluss an den Rekrutierungsprozess fünf Interviews durchgeführt. Die gering gehaltene Anzahl der geführten Interviews lässt sich methodisch begründen, da die dokumentarische Methode einen hohen zeitlichen Aufwand erfordert und im Kontext der Masterarbeit eine geringere Anzahl als ausreichend angesehen wurde.

Im nächsten Abschnitt werden die Interviewsituationen und Rahmenbedingungen der Interviews beschrieben, um den Erhebungsprozess nachvollziehbar und transparent festzuhalten.

### **5.3.3 Beschreibung der Interviewsituationen**

Vor Beginn des jeweiligen Interviews wurden die Teilnehmenden über die Eckpunkte des Interviews sowie über den Zweck dieses aufgeklärt. Die befragten Personen wurden im Anschluss um ihr schriftliches Einverständnis gebeten. Die Teilnehmenden stimmten dabei der Aufzeichnung der Interviews mittels Aufnahme-App zu. Es wurde weiters versichert, dass die erhobenen Daten sorgfältig und in anonymisierter Weise verarbeitet werden und keinen dritten Personen zugänglich sind.

Im Vorfeld des Interviews wurde den befragten Personen das allgemeine Forschungsinteresses zum Studierenerleben genannt, ohne die zentralen Forschungsaspekte wie Habitus, Habitus-Struktur-Konflikte oder Habitustransformationen zu benennen. Dadurch soll vermieden werden, die Erzählungen der Teilnehmenden in eine bestimmte Richtung zu lenken.

Die Wahl des Interviewortes wurde den befragten Personen freigestellt, um eine möglichst angenehme Gesprächsumgebung zu ermöglichen. Es haben sich vier Personen für ein Interview in ihrem Zuhause entschieden sowie eine Person auf Wunsch für ein Online-Interview über die Plattform „Zoom“. Die Gesprächsatmosphäre in den Interviews wurde im Allgemeinen als angenehm empfunden. Zu Beginn zeigten vereinzelte Teilnehmende eine leichte Nervosität und einen stockenden Erzählfluss, der sich jedoch im Laufe des Gesprächs legte und welchem mittels Interviewleitfaden entgegen gewirkt werden konnte. Insgesamt zeigten sich die Befragten offen und gesprächsbegeistert.

## 5.4 Transkript

Die Transkription der durchgeführten Interviews ist ein zentraler Schritt in der qualitativen Forschung und dient in dieser Arbeit als Grundlage für die nachfolgende Auswertung. Für eine vertiefte Auswertung ist die Erstellung eines Transkripts unerlässlich und ermöglicht einzelnen Aussagen im Kontext zu betrachten und differenzierte Interpretationen vorzunehmen (vgl. Mayring 2023, S. 77). Im Zuge der Transkription wurde sich für eine Übertragung in standardsprachliche Form entschieden und der Dialekt Großteils bereinigt, um eine bessere Lesbarkeit zu erreichen, ohne jedoch den Bedeutungsinhalt zu verändern (vgl. ebd., S. 78). Die Interviews wurden mithilfe der Software MAXQDA zunächst automatisch transkribiert sowie anschließend manuell überprüft und an das Transkriptionssystem nach Kallmeyer und Schütze (1976) angepasst, um sprachliche Besonderheiten wie Betonungen, Lachen oder längere Sprechpausen einheitlich zu kennzeichnen (vgl. ebd., S. 80). Dadurch sollen neben dem inhaltlichen Gehalt der Aussagen auch sprachliche Besonderheiten für die anschließende Auswertung einbezogen werden können. In der nachfolgenden Tabelle werden die im Rahmen der Transkription verwendeten Symbole und deren jeweilige Bedeutung aufgeführt.

| Transkriptionsregeln nach Kallmeyer und Schütze (1976) |                                     |
|--------------------------------------------------------|-------------------------------------|
| Symbol                                                 | Definition                          |
| (,)                                                    | Ganz kurzes Absetzen einer Äußerung |
| ..                                                     | kurze Pause                         |
| ...                                                    | mittlere Pause                      |
| (Pause)                                                | lange Pause                         |
| mhm                                                    | Pausenfüller                        |
| (.)                                                    | Senken der Stimme                   |

|                        |                                                           |
|------------------------|-----------------------------------------------------------|
| (-)                    | Stimme in der Schwebe                                     |
| (')                    | Erheben der Stimme                                        |
| (?)                    | Frageintonation                                           |
| (h)                    | Formulierungshemmung, Drucksen                            |
| (k)                    | markierte Korrektur (Hervorheben der endgültigen Version) |
| <u>sicher</u>          | auffällige Betonung                                       |
| s i c h e r            | gedehnt                                                   |
| (lachen),<br>(schnell) | Charakterisierung von nichtsprachlichen Vorgängen         |
| &                      | auffällig schneller Anschluss                             |
| (..), (...)            | unverständlich                                            |
| (kommt es?)            | nicht genau verständlich, vermuteter Wortlaut             |

Abbildung 2: Transkriptionssystem nach Kallmeyer und Schütze 1976, zitiert nach Mayring 2023

Für die Erstellung der Transkripte wurde eine einheitliche Vorlage sowie ein standardisierter Transkriptkopf und eine fortlaufende Zeilennummerierung verwendet. Der Transkriptkopf enthält Angaben zum Forschungsvorhaben, Kürzel der interviewenden und befragten Person sowie Datum, Ort und Dauer des Interviews. Zur Kennzeichnung der anwesenden Personen wurde die Autorin dieser Masterarbeit mit dem Anfangsbuchstaben I für Interviewerin und die befragte Person mit dem Anfangsbuchstaben des jeweiligen Pseudonyms gekennzeichnet. Weiters wurden alle genannten Personen und Angaben zu Örtlichkeiten und ArbeitgeberInnen anonymisiert.

Die Datenerhebung mittels Interviews sowie die sorgfältige Transkription bilden die Grundlage für die anschließende Analyse anhand der dokumentarischen Methode.

## 5.5 Auswertung mittels dokumentarischer Methode

Für die Auswertung des gesammelten Datenmaterials wurde sich für die dokumentarische Methode als Auswertungsverfahren entschieden. Nach Bohnsack, Nentwig-Gesemann und Nohl (2013) ist die dokumentarische Methode ein Verfahren, welches die Rekonstruktion beziehungsweise eine Annäherung an verinnerlichte Habitusformen ermöglichen soll. Diese Methode soll Rückschlüsse auf habituelle Orientierungen und Zugang zur handlungsleitenden Praxis der Individuen ermöglichen (vgl. Bohnsack et al. 2013, S. 9). Hinsichtlich der Forschungsfragen, ob First Generation Students beim Eintritt ins fremde akademische Feld Habitus-Struktur-Konflikten erleben und ob Anzei-

chen einer Habitustransformation erkannt werden können, erscheint die dokumentarische Methode als besonders geeignet. Den Ausführungen von Thiersch (2014) folgend, hat sich diese Methode aufgrund des rekonstruktiven Zugangs besonders etabliert, um Rückschlüsse auf das inkorporierte Orientierungswissen zu erlangen und habituelle Denk- und Handlungsmuster zu rekonstruieren (vgl. Thiersch 2014, S. 126). Die Analyse nach der dokumentarischen Methode erfolgt in vier Arbeitsschritten, welche nachfolgend skizziert werden.

### ***Formulierende Interpretation***

Zunächst wird im Zuge der dokumentarischen Methode zwischen formulierender und reflektierender Interpretation unterschieden, welche in zwei getrennten Arbeitsschritten stattfindet. Die formulierende Interpretation zielt darauf ab, den immanenten Sinngehalt des Textes zu erfassen und die Innenperspektive der befragten Person einzunehmen (vgl. Thiersch 2014, S. 126). Dabei wird das Transkript auf relevante Passagen analysiert, welche in Ober- und Unterthemen gegliedert werden und eine thematische Struktur ermöglichen. Anschließend werden die relevanten Passagen zusammenfassend paraphrasiert. Anhand dieses Arbeitsschrittes soll nachvollziehbar werden, was gesagt wird und welche Themen für die interviewte Person innerhalb ihres habituellen Orientierungsrahmens bedeutsam sind (vgl. ebd.).

### ***Reflektierende Interpretation***

Im nächsten Arbeitsschritt erfolgt die reflektierende Interpretation, welche den dokumentarischen Sinngehalt der Aussagen erfassen soll. Im Zuge der reflektierenden Interpretation liegt der Fokus darauf, *wie* etwas gesagt wurde und welcher habituelle Orientierungsrahmen daraus abgeleitet werden kann. Die reflektierende Interpretation dient dabei als Instrument, um Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata in den Aussagen der interviewten Person zu rekonstruieren. Die Analyse des habituellen Orientierungsrahmens erfolgt durch den Vergleich mit sogenannten Gegenhorizonten, welche gedankenexperimentell oder aus anderen Fällen dieser Forschung abgeleitet werden (vgl. Thiersch 2014, S. 127). Dabei wird in den Aussagen analysiert, welche Gegenhorizonte und welche Handlungspotenziale sichtbar werden. Durch den Vergleich mit Gegenhorizonten sollen zugrunde liegende Orientierungsrahmen und verinnerlichte Denk- und Handlungsmuster rekonstruiert werden können (vgl. ebd.).

### ***Fallbeschreibung und Typenbildung***

Nach erfolgter formulierender und reflektierender Interpretation werden die Ergebnisse im nächsten Arbeitsschritt in einer Fallbeschreibung zusammengeführt. In der Darstel-

lung der Ergebnisse sollen die Orientierungsrahmen der befragten Personen in Bezug zu den Forschungsfragen herausgearbeitet und durch Zitate aus den relevanten Passagen ergänzt werden. Die Fallbeschreibung ermöglicht es, die Fälle der Forschung im Anschluss systematisch miteinander zu vergleichen (vgl. Thiersch 2014, S. 129). Die Fallbeschreibung ist Ausgangspunkt für die anschließende Typenbildung, worin zwischen sinngenetischer und soziogenetischer Typenbildung unterschieden werden kann. Die sinngenetische Typenbildung fokussiert sich dabei auf zentrale Orientierungsrahmen und Handlungsmuster der Befragten, welche in der Auswertung des Materials sichtbar werden. Die soziogenetische Typologie richtet ihren Fokus zudem darauf, welche biografischen Erfahrungszusammenhänge Einfluss auf die Ausbildung bestimmter Orientierungsrahmen haben (vgl. Nentwig-Gesemann 2013, S. 297). In der vorliegenden Arbeit wird die Typenbildung hinsichtlich des Forschungsfragen überwiegend sinngenetisch erfolgen.

Im Zuge der Analyse wird sich auf die Herausarbeitung von Orientierungsrahmen im Kontext von Habitus-Struktur-Konflikten, Bewältigungsstrategien dieser und möglicher Habitustransformationen konzentriert. Die Typenbildung erfolgt weiters unter Einbezug der theoretischen Konzepte nach Bourdieu (1987), Schmitt (2010) und El-Mafaalani (2012), welche im Kapitel 2. „Theoretischer Rahmen der Arbeit“ ausführlich vorgestellt wurden.

## **6. Ergebnisdarstellung des empirischen Teiles**

In diesem Abschnitt der Masterarbeit erfolgt eine ausführliche Ergebnisdarstellung der Analyse der erhobenen Interviews. Anhand der Interviewauswertungen mittels dokumentarischer Methode soll es ermöglicht werden, mögliche Habitus-Struktur-Konflikte sowie Prozesse einer Habitustransformation bei First Generation Students sichtbar zu machen und habituelle Orientierungsrahmen zu rekonstruieren. Für die Auswertung wird sich maßgeblich an der Habitus-theorie von Bourdieu (1987) orientiert sowie durch theoretische Überlegungen zu Habitus-Struktur-Konflikte und Habitustransformationen nach Schmitt (2010) und El-Mafaalani (2012) ergänzt.

### **6.1 Fallportraits**

Im Folgenden werden die einzelnen Fälle in Form von Fallportraits dargestellt. Im Zuge der Analyse wurden zentrale Passagen aus den jeweiligen Interviews ausgewählt, um

die zugrundeliegenden Orientierungsrahmen zu rekonstruieren und hinsichtlich der Forschungsfragen mögliche Habitus-Struktur-Konflikte sowie Prozesse der Habitus-transformationen sichtbar zu machen. Die Darstellung der Analyse erfolgt entlang der Dimensionen von sozialer Herkunft, Habitus-Struktur-Konflikt, Bewältigungsformen und Habitus transformation, welche anhand des theoretischen Rahmens und der Fragestellung abgeleitet wurden.

### **6.1.1 Tatjana**

Tatjana ist 25 Jahre alt, First-Generation-Student und studiert zum Zeitpunkt des Interviews im sechsten Semester Bildungswissenschaften an der Universität Wien. Sie wuchs im ländlichen Raum und in einem Elternhaus ohne akademischen Hintergrund auf. Beide Elternteile haben eine Lehre absolviert. Der Vater arbeitet im handwerklichen Bereich und die Mutter ist als Büroangestellte tätig. Nach dem Besuch einer berufsbildenden höheren Schule war Tatjana mehrere Jahre in einem Büro tätig, bevor sie sich für ein Studium und einen Umzug nach Wien entschied. Der Übergang ins Studium wird von Tatjana als Phase der Unsicherheit und Desorientierung beschrieben. Finanziell ist Tatjana durch Studienbeihilfe und elterliche Unterstützung abgesichert, wodurch sie sich vollständig auf ihr Studium konzentrieren kann.

#### **Soziale Herkunft**

Tatjana beschreibt ihr familiäres Umfeld als bildungsorientiert, wobei Bildung insbesondere im schulischen Kontext thematisiert wird. Besonders die Mutter lege großen Wert auf schulische Leistungen: *„Generell Bildung war der Mama schon immer recht wichtig .. auch dass ich gute Noten hab und meine Hausübungen mache und auch darauf geschaut wurde, dass ich brav lerne für Schulübungen und so“ (T 33-35).*

#### *Formulierende Interpretation:*

Bildung ist ein zentrales Thema im familiären Umfeld, insbesondere im Sinne von guten schulischen Leistungen und Lernverhalten.

#### *Reflektierende Interpretation:*

In dieser Passage lässt sich eine zugrundeliegende habituelle Orientierung erkennen, welche auf einen leistungsbezogenen und bildungsorientierten Orientierungsrahmen verweist. Innerhalb des familiären Umfelds zeigt sich eine bildungsorientierte Haltung, wobei Bildung im Kontext von schulischem Erfolg, Disziplin und eigenständigem Lernverhalten verstanden wird.

Im weiteren Bildungsverlauf beschreibt Tatjana eine ambivalente Haltung ihrer Eltern gegenüber dem Studium. Diese Ambivalenz zeigt sich durch unterstützendes Verhalten in Form von finanzieller Zuwendung und gleichzeitiger Skepsis gegenüber der Studienwahl: *„Ich glaube, es war eine Mischung aus Skepsis wegen dem Studiengang, weil einfach Bildungswissenschaften nicht so bekannt war oder ist und weil halt die Vorstellung, was man damit arbeiten kann, nicht so ganz da war“* (T 66-68). Weiters wird die Ambivalenz von Tatjana durch folgende Aussage beschrieben: *„Da war dann natürlich auch die Skepsis, weil ich halt eine von den Anderen unter Anführungszeichen dann wäre, eben halt eine von den Akademikern, die ja nicht immer nur einen guten Ruf haben. Vor allem mein Papa so die Ansicht vertritt, nur Handwerker leisten halt was, was man tatsächlich sehen kann“* (T 68-71).

#### *Formulierende Interpretation:*

Die Eltern begegnen dem Studium aufgrund des geringeren Bekanntheitsgrades mit Skepsis und zeigen Unsicherheit über berufliche Perspektiven. Unterstützung erfährt Tatjana durch finanzielle Zuwendungen.

Der Vater zeigt eine skeptische Haltung gegenüber dem akademischen Feld und bewertet handwerkliche Tätigkeiten höher und als sichtbare Form von Leistung.

#### *Reflektierende Interpretation:*

Es zeichnet sich ein Spannungsverhältnis zwischen sozialer Herkunft und akademischen Feld in den dargestellten Passagen ab. Die Unsicherheit seitens der Eltern gegenüber der Studienwahl spiegelt fehlende Vertrautheit mit akademischen Bildungswegen wider. Besonders deutlich wird die Differenz zum akademischen Feld anhand der Wertelogik des Vaters, welcher praktischer und sichtbarer Arbeit einen höheren Wert zuschreibt als akademischen Tätigkeiten und seinen herkunftsspezifischen Orientierungsrahmen sichtbar macht. In Anlehnung an Bourdieu (1987) zeigt sich innerhalb der Familie ein Habitus, welcher über keine Orientierungen zum akademischen Feld verfügt. Das Spannungsverhältnis zeigt sich weiters darin, dass Tatjana einen Bildungsweg einschlägt, welcher von den habituellen Orientierungsrahmen ihres familiären Umfelds abweicht.

#### **Habitus-Strukturkonflikte**

Der Studienbeginn wird von Tatjana als Phase beschrieben, welche von Irritation und Unsicherheit geprägt ist: *„Also ich habe in einem Studentenwohnheim gewohnt und habe niemanden kennt am Anfang, der in dieser Studienrichtung oder selben Semester*

*studiert. Das heißt, es war am Anfang natürlich mit sehr viel Unsicherheit verbunden ... weil ich auch nicht wusste, was so auf mich zukommt“ (T 39-42).*

*Formulierende Interpretation:*

Der Einstieg ins Studium wird von Tatjana als konflikthaft beschrieben, aufgrund fehlender sozialer Einbindung und Unsicherheit über neue Anforderungen im akademischen Feld.

*Reflektierende Interpretation:*

In dieser Passage zeigt sich, dass der Studienbeginn von Tatjana als konflikthaft erlebt wird. Die anfangs fehlenden sozialen Kontakte („*habe niemanden kennt*“) und die Orientierungslosigkeit über die bevorstehenden Anforderungen im Studium („*nicht wusste, was auf mich zukommt*“) führen zu Unsicherheiten im neuen Feld. Dies verweist nach Schmitt (2010) auf einen Habitus-Struktur-Konflikt, welcher aufgrund von habituellen Differenzerfahrungen zwischen Herkunftshabitus und dem fremden akademischen Feld auftritt. Tatjana kann auf keine familiär vermittelten akademischen Orientierungsmuster zurückgreifen, wodurch das akademische Feld als fremd erlebt und habituelle Irritation wahrgenommen werden. Nach Bourdieu (1987) ist jeder soziale Raum durch eigene Regeln, Werte und Erwartungen strukturiert. Der Eintritt ins fremde akademische Feld erfordert von Tatjana eine Neuorientierung und Anpassungsleistung, welche sich in der Unsicherheit widerspiegelt. Gleichzeitig verweisen die fehlenden sozialen Kontakte im Sinne von Bourdieu (1987) auf geringes soziales Kapital im akademischen Feld, welches Tatjana Orientierung und Sicherheit innerhalb des Studiums geben könnte.

Im Studienalltag zeigen sich weitere Habitus-Struktur-Konflikte, welche Tatjana in Interaktionssituationen in Lehrveranstaltungen erlebt: „*war eher zurückhaltend und habe mir anfangs ein wenig Sorgen gemacht ... wie man was sagt*“ (T 95-96) und wollte „*einfach einmal abchecken, wo die anderen stehen, wissensmäßig*“ (T 102). Sie führt weiter aus, dass sie sich in der Anfangsphase des Studiums insbesondere bei Diskussionen „*noch nicht so reif*“ (T 109) gefühlt habe, um sich daran zu beteiligen.

*Formulierende Interpretation:*

In Lehrveranstaltungen nimmt Tatjana aufgrund starker Verunsicherung eine zurückhaltende und beobachtende Rolle ein und fühlt sich insbesondere Diskussionen nicht gewachsen.

#### *Reflektierende Interpretation:*

Es lässt sich ein Habitus-Struktur-Konflikt im Sinne von Schmitt (2010) erkennen, welcher durch fehlende Vertrautheit mit den Kommunikationsformen des akademischen Felds deutlich wird. Die zurückhaltende Beteiligung kann als Ausdruck habitueeller Irritation interpretiert werden, da Tatjana mit feldspezifischen Anforderungen konfrontiert wird, die in Differenz zu ihrem Herkunftshabitus stehen. Die beobachtende Haltung deutet weiters darauf hin, dass Tatjana versucht, sich die Regel des akademischen Diskurses („*wie man was sagt*“) durch Beobachtungen und Vergleiche mit anderen Mitstudierenden anzueignen. Im Sinne von Bourdieu (1987) kann dies als Anpassungsversuch an das neue Feld gelesen werden.

Die Selbstzuschreibung von Tatjana, „*noch nicht so reif*“ (T 109) zu sein, verweist darauf, dass Tatjana die wahrgenommene Unsicherheit als persönliches Defizit interpretiert. Nach Schmitt (2010) verweisen Vergleiche mit anderen Mitstudierenden und individuelle Defizitzuschreibungen auf einen Habitus-Struktur-Konflikt. Die erlebten Differenzen zwischen den vorhanden habituellen Orientierungen und den neuen Erwartungen des akademischen Feldes erleben, führen in weiterer Folge zu Unsicherheit innerhalb der Lehrveranstaltungen.

#### ***Bewältigungsstrategie und Habitustransformation***

Im Studienverlauf beschreibt Tatjana, dass sie Anschluss bei Mitstudierenden fand: „*ich hab dann ein Grüppchen gefunden von ein paar Mädchen, mit denen ich dann irgendwie rasch zu einer Clique geworden bin. Und da habe ich viel Unterstützung bekommen, einfach in der Organisation und im Zurechtfinden und so*“ (T 44-46). Das Studium ohne diese Peergroup würde sie als konfliktuell empfinden: „*Also ich glaube, wenn ich mich nicht so schnell in einer Gruppe eingefunden hätte, wo ich mich dann irgendwie wohl gefühlt habe und wo ich gewusst habe, da kann ich meine ganzen Fragen und Sorgen anbringen. Ich glaube, dann wäre es schwieriger gewesen*“ (T 161-165).

#### *Formulierende Interpretation:*

Tatjana findet Anschluss an eine Peergroup, die sie als große Unterstützung im Studienalltag erlebt.

#### *Reflektierende Interpretation:*

Die soziale Einbindung in die Peergroup dient Tatjana als wichtige Ressource im Studienalltag. Diese kann im Sinne von Bourdieu (1987) als soziales Kapital interpretiert

werden, welches Orientierung und Unterstützung bietet und Unsicherheiten reduziert. Weiters kann die Nutzung der sozialen Ressource als Bewältigungsstrategie des genannten Habitus-Struktur-Konfliktes gelesen werden, um mit den fremden Anforderungen des Studienalltags umzugehen und Zugang zu feldspezifischem Wissen zu ermöglichen. Gleichzeitig wird die hohe Bedeutung von Peergroups deutlich, da Tajana den Studienalltag ohne diese als deutlich belastender empfinden würde.

Im weiteren Studienverlauf berichtet Tatjana von beobachtbaren Veränderungen. So beschreibt sie, dass sie sich in Interaktionssituationen mehr zutraue, sich an Diskussionen beteilige oder sich in Lehrveranstaltungen zu Wort zu melde: *„das hat sich im Laufe vom Studium dann geändert und gebessert, weil ich mich halt dann doch mehr damit beschäftigt habe und mir dann da mehr Wissen aneignen könnte“* (T 107-109). Die Wissensaneignung ging mit einem erhöhten Lernaufwand einher: *„Ja, ... also es war jetzt nicht so, dass es mich m a s s i v überfordert hat, aber ich habe schon viele Stunden aufwenden müssen, um das Lernen zu können .. und auch gut mitkommen zu können. Und verglichen mit anderen Studenten und Studentinnen, in meinem Studiengang, glaube ich, war ich im oberen Mittelfeld“* (T 84-87). Tatjana beschreibt zudem einen hohen Leistungsanspruch an sich selbst und ein klares Ziel den Studiengang abzuschließen: *„Es war manchmal die Motivation vielleicht draußen, aber es war mir klar, ich muss das fertig machen. Sicher war es manchmal ein weniger anstrengender, .. wenn auf einem viel war, aber hab da schon eher einen hohen Anspruch an mich selber“* (T 112-115).

#### *Formulierende Interpretation:*

Tatjana beschreibt Veränderungen in ihrer Beteiligung in Lehrveranstaltungen, die sie auf vertiefte Wissensaneignung und damit erlangtes Selbstvertrauen zurückführt. Gleichzeitig berichtet sie von einem erhöhten Lernaufwand, verortet ihre Leistungen im Vergleich mit anderen Mitstudierenden im oberen Mittelfeld und betont ihren hohen Leistungsanspruch an sich selbst.

#### *Reflektierende Interpretation:*

Den feldspezifischen Anforderungen begegnet Tatjana im weiteren Studienverlauf mit Leistungsanpassung und Wissensaneignung. Hier beschreibt Tatjana eine erlangte Selbstsicherheit in ihrem Verhalten in Lehrveranstaltungen, welche sie sich durch Leistungsorientierung und intensive Auseinandersetzung mit Studieninhalten aneignen konnte. Im Sinne von Bourdieu (1987) kann hier eine schrittweise Annäherung an die Anforderungen des akademischen Feldes beobachtet werden. In Anlehnung an El-

Mafaalani (2012) kann dies in weiterer Folge als Bewältigung des zuvor beschriebenen Habitus-Struktur-Konflikts gelesen werden. Leistung und Wissensaneignung kann als Bewältigungsstrategie zur Verringerung der Unsicherheit im Studium interpretiert werden. Dabei kann der im Herkunftsmilieu erworbene leistungsorientierte Orientierungsrahmen ebenfalls im Bewältigungsprozess als Ressource angesehen werden. Ebenfalls ist hinsichtlich der Selbstverortung von „nicht so reif“ (T 109) zum „oberen Mittel-feld“ (T 87) eine Veränderung erkennbar, die auf die Aneignung von feldspezifischen Kompetenzen und Neupositionierung im akademischen Feld verweist. In den dargestellten Passagen lässt sich ein Bewältigungsprozess der eingangs beschriebene Habitus-Struktur-Konflikte erkennen. Nach El-Mafaalani (2012) kann diese Bewältigung auf erste Anzeichen einer Habitustransformation hindeuten.

Tatjana beschreibt im Interview ihre Haltung zum akademischen Feld: *„Es ist einerseits schon ein bisschen Prestigesache und schon cool, da dazuzugehören und die Erfahrung zu machen mit allen Vor und Nachteilen“* (T 149-150). Neben der positiven Haltung zeigt sich eine Ambivalenz hinsichtlich der gesellschaftlichen Wahrnehmung in ihrer weiteren Ausführung: *„Andererseits ist es schon eine Leistung, die von der Gesellschaft nicht so anerkannt wird, weil man halt eben dann nicht so schnell Geld hat als Student, der ja nur sozialschmarotzt und vielleicht irgendwelche staatlichen Gelder bezieht“* (T 153-156). Um diese Aussage zu relativieren, betont sie im Anschluss erneut den positiven Aspekt und ihr Zugehörigkeitsgefühl zum akademischen Feld: *„Also es ist sehr cool und macht mich sehr stolz auf mich, einfach alles zu schaffen und dazuzugehören“* (T 156-157).

#### *Formulierende Interpretation:*

Tatjana sieht die Möglichkeit zu studieren als Prestigesache und betont mehrmals ihr Zugehörigkeitsgefühl zum akademischen Feld. Gleichzeitig thematisiert Tatjana, dass akademische Leistungen in der Gesellschaft nicht ausreichend anerkannt werden und Studierende durch eventuelle staatliche Unterstützung der Gesellschaft zur Last fallen.

#### *Reflektierende Interpretation:*

Die Passagen machen eine ambivalente Positionierung gegenüber dem akademischen Feld deutlich. Das beschriebene Zugehörigkeitsgefühl verweist nach El-Mafaalani (2012) auf einen Prozess einer beginnenden Habitustransformation, in welcher eine Identifikation mit dem akademischen Raum sichtbar wird. Gleichzeitig bleibt ein aus dem Herkunftsmilieu stammender Orientierungsrahmen erkennbar. Tatjana spricht von einer negativen Wahrnehmung von Studierenden und akademischen Leistungen

innerhalb der Gesellschaft. Im Sinne von El-Mafaalani (2012) kann dies auf einen Aushandlungsprozess im Bildungsaufstieg hindeuten, in welchem neue Orientierungsrahmen angeeignet werden, jedoch alte habituelle Deutungsmuster weiterhin aufrecht bleiben. Demnach könnte die Ambivalenz auf die habituelle Prägung durch den Vater und dessen Meinungshaltung zum akademischen Feld zurückgeführt werden und steht in Diskrepanz zu den neu integrierten Orientierungen im akademischen Feld.

### ***Fallfazit Tatjana***

Im Fall von Tatjana zeigt sich ein leistungsorientierter habituellem Orientierungsrahmen, welcher im familiären Umfeld durch schulische Disziplin und Forderung nach guten Noten geprägt wurde. Der Fall zeigt einen Bildungsaufstieg, welcher von Spannungen zwischen dem familiären Umfeld und dem akademischen Feld geprägt ist. Dabei zeigte sich eine Skepsis des Vaters gegenüber dem akademischen Bildungsweg, welche die habituelle Distanz zum akademischen Feld verdeutlicht. Mit Einstieg ins Studium konnten in Anlehnung an Schmitt (2010) mehrere Habitus-Struktur-Konflikte in Form von Unsicherheit, Fremdheitserfahrungen und fehlender Orientierung erkannt werden. Insbesondere in Interaktionssituationen in Lehrveranstaltungen nimmt Tatjana anfangs eine beobachtende Rolle ein, um sich mit akademischen Kommunikationsformen vertraut zu machen. Im Studienverlauf konnte Tatjana die Belastungen durch Leistungsanpassung und Unterstützung durch Peergroups bewältigen. Die Wissensaneignung und die Orientierung anhand der Peergroup ermöglichten Tatjana, mehr Sicherheit im Studium zu erlangen. Im Sinne von El-Mafaalani (2012) kann dies als Bewältigung in der Form der „empraktischen Synthese“ verstanden werden, in welcher sich die Anforderungen des akademischen Raums schrittweise angeeignet werden. Dies lässt sich in weiterer Folge als beginnende Habitustransformation interpretieren, welche ebenfalls am wachsenden Zugehörigkeitsgefühl zum akademischen Raum deutlich wird. Gleichzeitig bleiben ambivalente durch das familiäre Umfeld geprägte Orientierungsmuster, hinsichtlich der gesellschaftlichen Bewertung von akademischer Bildung bestehen. Dies deutet auf einen fortlaufenden Aushandlungsprozess zwischen Herkunftshabitus und neuen akademischen habituellen Orientierungsrahmen hin.

### **6.1.2 Sophie**

Sophie ist zum Zeitpunkt des Interviews 21 Jahre alt und befindet sich im vierten Semester des Studiums Europäische Wirtschafts- und Unternehmensführung an der Fachhochschule Wien. Sophie ist ein Einzelkind und wuchs im ländlichen Raum auf. Sie ist First Generation Student und ihre Eltern verfügen über keine Bezugspunkte zum

akademischen Feld. Sophies Mutter hat die Matura absolviert und arbeitet als Angestellte. Ihr Vater hat nach der Hauptschule eine Lehre absolviert und geht einem handwerklichen Beruf nach. Sophie hat nach der Hauptschule das Gymnasium besucht und die Matura absolviert. Nach dem Erwerb der Matura hat sie sich für ein Studium und den Umzug in die Großstadt Wien entschieden. Bereits in ihrer Schulzeit beschreibt sich Sophie selbst als sehr ehrgeizig und leistungsorientiert, wodurch ihr die Entscheidung für ein Studium als naheliegender Schritt erschien. Sophie geht neben ihrem Studium einem geringfügigen Job nach und erhält zudem finanzielle Unterstützung durch ihre Eltern.

### **Soziale Herkunft**

Sophie beschreibt ihr familiäres Umfeld als kulturinteressiert. Vor allem die Mutter hat eine Vorliebe fürs Lesen: *„Mama liest sehr viel bei uns. Die hat ein eigenes Bücherregal im Wohnzimmer, das komplett vollgestopft ist“* (S 33-34). Ebenfalls spielt die Mutter wie Sophie ein Musikinstrument. Als Familie werden in der Freizeit häufig Kulturveranstaltungen und Museen besucht: *„ja waren oft in Musicals auf jeden Fall ... und sonst auch in Museen ab und an und meine Eltern machen das noch immer zu zweit. Einfach fortfahren und sich irgendwas anschauen. Und sonst sind wir viel ins Kino gegangen, was ja auch zur Kultur gehört. Jetzt mache ich das halt alleine wann ich will“* (S 40-42).

### *Formulierende Interpretation:*

Im familiären Alltag spielen kulturelle Aktivitäten wie Lesen, das Spielen von Musikinstrumenten und Besuche von Kulturveranstaltungen eine wichtige Rolle.

### *Reflektierende Interpretation:*

Im familiären Umfeld zeigt sich ein Interesse an kulturellen Praktiken, die von Sophies Eltern gefördert und an sie vermittelt werden. Im Sinne von Bourdieu (1987) kann dies als kulturelles Kapital innerhalb der Herkunftsfamilie gelesen werden. Es spiegelt sich ein bildungs- und kulturinteressierter Orientierungsrahmen innerhalb der Familie wider.

Sophie beschreibt sich selbst als gute Schülerin, trotzdem nimmt sie die Aufnahme eines Studiums nicht als selbstverständlichen Bildungsweg wahr: *„Also es war nicht selbstverständlich, aber .. weil ich lerne relativ leicht und ich war in der Schule immer gut und es hat nie Probleme gegeben mit mir. Ich hab schon als Kind vieles selbstständig gemacht, und ab der zweiten Klasse hat sich von meinen Eltern keiner mehr zu mir gesetzt. Ich war immer schon recht selbstständig und ja, .. irgendwann war dann klar, .. dass wir gesagt haben, ich geh studieren“* (S 72-76).

#### *Formulierende Interpretation:*

Die Aufnahme eines Studiums wird trotz guter schulischer Leistungen nicht als selbstverständlicher Bildungsweg wahrgenommen. Sophie beschreibt sich als leistungsstarke Schülerin und betont mehrmals ihre Selbstständigkeit. Aufgrund der guten schulischen Leistungen wurde die Entscheidung für ein Studium gemeinsam mit den Eltern getroffen.

#### *Reflektierende Interpretation:*

In ihrer Selbstbeschreibung spricht Sophie von sich als gute Schülerin, welche mit Leichtigkeit selbstständig gute Note erzielt. Aufgrund ihrer Selbstbeschreibung verweist dies auf einen bildungs- und leistungsorientierten Habitus, welcher die Aufnahme für ein Studium begünstigte. Dennoch nimmt sie ihren akademischen Bildungsweg nicht als selbstverständlich wahr, was nach Bourdieu (1987) auf fehlende akademische Orientierungsmuster innerhalb der Familie verweist.

#### **Habitus-Strukturkonflikt**

Den Einstieg ins Studium erlebt Sophie aufgrund ihres schulischen Vorwissens als wenig konflikthaft: *„Und, also das ist mir sehr leicht gefallen die ersten zwei Semester, weil ich da sehr viel Basiswissen schon gehabt habe. Und genau, .. also da habe ich mir überhaupt nicht schwer getan. Da habe ich echt nicht viel lernen müssen und dabei ziemlich gute Noten gehabt“* (S 63-65).

#### *Formulierende Interpretation:*

Der Einstieg ins Studium wird von Sophie aufgrund ihres schulischen Vorwissens als einfach beschrieben und sie erlangt mit Leichtigkeit gute Noten.

#### *Reflektierende Interpretation:*

Durch schulisches Vorwissen hat Sophie Orientierungsrahmen erworben, welche ihr den Einstieg ins Studium und die Anpassung an die neuen Anforderungen des akademischen Feldes erleichtern. Da Sophie aufgrund ihrer schulischen Orientierungsmuster die neuen Anforderungen bedienen kann, tritt kein ausgeprägter Habitus-Strukturkonflikt nach Schmitt (2010) beim Eintritt in das neue akademische Feld auf.

Mit ersten konflikthaften Erfahrungen wird Sophie im Zuge von Lehrveranstaltungen konfrontiert. Dabei erlebt sie Unsicherheiten sich aktiv einzubringen und vor ihren Mitstudierenden zu Wort zu melden. *„Ja am Anfang war ich schon zurückhaltend, weil halt irgendwie die Überwindung schon schwer war .. vor den anderen zu reden .. weil du*

*kennst die anderen noch nicht so gut und genau“ (S 144-145).* Sophie führt ihre Zurückhaltung und ihre Hemmung sich aktiv einzubringen darauf zurück, dass ihr Studieninhalten sowie ihre Mitstudierenden zu diesem Zeitpunkt noch wenig vertraut waren.

*Formulierende Interpretation:*

Sophie fühlt sich in Lehrveranstaltungen unsicher und hat aufgrund fehlender Vertrautheit mit Studieninhalten und Mitstudierenden Hemmungen sich aktiv einzubringen.

*Reflektierende Interpretation:*

Diese Passage kann in Anlehnung an Schmitt (2010) als Hinweis auf einen Habitus-Struktur-Konflikt interpretiert werden. Dieser kann überwiegend auf fehlende Vertrautheit mit den akademischen Lerninhalten sowie dem sozialen Umfeld des akademischen Feldes zurückgeführt werden. Der Habitus-Struktur-Konflikt äußert sich durch Unsicherheit und Zurückhaltung in Lehrveranstaltungen. Die erlebte Fremdheitserfahrung wirkt dabei hemmend auf die aktive Beteiligung in der Lehrveranstaltung und verweist auf eine mögliche fehlende habituelle Passung im akademischen Feld.

Im weiteren Studienverlauf werden ebenfalls die akademischen Leistungsanforderungen in Form von Lehrveranstaltungslänge und Stoffumfang als konflikthaft von Sophie erlebt: *„es ist mir teilweise ein bisschen schwer gefallen aufzupassen, weil wir haben halt immer so Blöcke. Bei uns sind es halt vier Einheiten, .. also vier mal 50 Minuten, immer Vormittag und Nachmittag. Und das war halt schon ein bisschen viel. Da ist die Aufmerksamkeitsspanne dann nicht mehr so groß.“ (S. 145-149).* Besonders im dritten Semester spricht sie von Überforderung aufgrund der hohen Leistungsanforderungen: *„Ja, und da war halt auch der Stoffumfang viel zu viel und viel zu wenig Zeit. Und ja ... ja, also das war auch wirklich zu viel für uns alle“ (S 121-122).*

*Formulierende Interpretation:*

Die Länge der Lehrveranstaltung sowie der Stoffumfang im dritten Semester waren für Sophie eine Herausforderung.

*Reflektierende Interpretation:*

In Anlehnung an Schmitt (2010) verweist diese Passage auf einen weiteren Habitus-Struktur-Konflikt, in welchem Sophie die Anforderungen des Studiums als belasten und teilweise überfordernd erlebt. Die belastend erlebten Anforderungen des akademischen Feldes deuten auf eine Diskrepanz zu Sophies bisherigen schulischen Orientierungen hin, welche sie bisher mit Leichtigkeit bewältigen konnte. Im Sinne von Bour-

diou (1987) zeigen sich hier feldspezifische Anforderungen, welche Anpassung von Sophies bisherigen Orientierungsrahmen erfordern. Gleichzeitig verweist die relativierende Aussage „zu viel für uns alle“ (S 122) darauf, dass es als kein individuelles, sondern strukturelles Problem innerhalb des Studiums gedeutet werden kann.

### ***Bewältigungsstrategie und Habitustransformation***

Im Laufe des Studiums erlangt Sophie zunehmend mehr Sicherheit in Interaktionssituationen in Lehrveranstaltung, welche sie zu Beginn des Studiums als konflikthaft erlebte: „*mittlerweile beteilige mich jetzt schon ein wenig mehr*“ (S 149). Die erlangte Selbstsicherheit führt sie auf Wissensaneignung und wachsende Vertrautheit mit den Mitstudierenden zurück: „*Man kennt sich halt jetzt auch besser und zeigt dann vielleicht schneller .. also einmal schneller auf und kennt sich mit dem Stoff besser aus und ist jetzt irgendwie nicht mehr so eine Überwindung zu reden*“ (151-153).

#### *Formulierende Interpretation:*

Sophie beschreibt eine zunehmende Sicherheit bei Interaktionen in Lehrveranstaltungen und beteiligt sich aktiv.

#### *Reflektierende Interpretation:*

Die Passagen verweisen auf habituelle Anpassung im Studienverlauf, welche sich in zunehmender Selbstsicherheit und wachsender Beteiligung in Lehrveranstaltungen zeigt. Im Sinne von Schmitt (2010) deutet dies auf eine Bewältigung des Habitus-Struktur-Konfliktes hin, welcher sich zuvor durch Unsicherheit und Fremdheitserfahrungen zeigte. Durch aktive Wissensaneignung und wachsende Vertrautheit mit anderen Mitstudierenden konnte Sophie anfängliche Unsicherheiten reduzieren und sich dadurch sicherer im akademischen Feld bewegen. Im Sinne von Bourdieu (1987) zeigt dies eine schrittweise Annäherung an die feldspezifischen Anforderungen und eine Erweiterung bisheriger Orientierungsrahmen.

Dem beschriebenen Habitus-Struktur-Konflikt, in welchem Überforderung aufgrund der akademischen Anforderungen von Sophie wahrgenommen wurde, begegnet sie mit einer starken Leistungs- und Anpassungsorientierung. Dabei beschreibt sie ein strukturiertes Vorgehen in ihrem Lernverhalten: „*es gibt Fächer, da gibt es einen Lernplan bei mir, wo ich mir wirklich vorher plane, heute lerne ich 30 Folien oder so und dann gibt es Fächer, wo ich zwar zum Lernen anfangen, aber halt alles Bulimie lerne, was nur geht*“ (S 180-183).

*Formulierende Interpretation:*

Sophie begegnet den akademischen Leistungsanforderungen mit strukturiertem Lernverhalten und unterschiedlichen Lernstrategien.

*Reflektierende Interpretation:*

Die Passage verdeutlicht, dass Sophie auf den Habitus-Struktur-Konflikt, welcher sich durch hohe Leistungsanforderung zeigte, mit gezielter Leistungsanpassung reagiert. Im Sinne von Schmitt (2010) kann dies als Bewältigungsstrategie für den genannten Habitus-Struktur-Konflikt verstanden werden. Sophie nutzt demnach innerhalb ihres leistungsfokussierten Orientierungsrahmen strukturiertes Lernverhalten als Bewältigungsstrategie, um den akademischen Anforderungen gerecht zu werden.

Sophie beschreibt eine starke Identifikation mit dem akademischen Feld und ihrem Studium: *„Hab schon das Gefühl gehabt, dass ich mich gut damit identifizieren kann und dass das Studium gut zu mir passt, find ich“* (S 162-163). Gleichzeitig berichtet Sophie darüber, dass ihre Eltern keine genauen Vorstellungen von ihrem Studium haben: *„sie wissen glaube nicht ... ich glaube nicht, dass sie das Studium genauso benennen können, Aber Sie wissen so ungefähr was ich mache“* (S 87-89). Sophie schildert im weiteren Interviewverlauf ihre gesellschaftliche Wahrnehmung von akademischer Bildung: *„Österreich ist halt ein Land der Titel .. also ich glaube, dass man Erstens besser bezahlt wird im Job und zweitens, ist man dann vielleicht ein bisserl naja .. respektierter als ohne Titel. Also.. wenn man halt irgendwie einen Titel vorne oder hinten stehen hat, ist das schon besser, .. ich weiß nicht wieso das in unserer Gesellschaft so ist, aber es ist halt so .. und ja, man hat halt auch andere Jobchancen, als wenn man jetzt quasi nur an AHS oder BHs Abschluss hat“* (S 191-195).

*Formulierende Interpretation:*

Sophie identifiziert sich mit ihrer Studienwahl und dem akademischen Feld. Ihre Familie hingegen, hat keine genauen Vorstellungen von ihrem Studium. Sophie verbindet eine akademische Ausbildung mit besseren Berufschancen, gesellschaftlicher Anerkennung und höherem sozialen Status.

*Reflektierende Interpretation:*

Die Passagen verweisen auf eine starke Identifikation und zunehmende habituelle Passung zum akademischen Feld. Nach El-Mafaalani (2012) kann dies als erstes Anzeichen einer Habitustransformation interpretiert werden, da Sophie sich dem akademischen Feld zugehörig fühlt und ihre neue Position im sozialen Raum als passend

erlebt. Weiters schreibt Sophie akademischer Bildung innerhalb der Gesellschaft bessere Berufschancen und gesellschaftlich höhere Anerkennung zu. Im Sinne von Bourdieu (1987) schreibt Sophie hier symbolischem Kapital, im Sinne von akademischen Titeln eine hohe Bedeutung zu. Sophie spricht weiters über eine starke Identifikation mit ihrem Studium, welche in Differenz zum Herkunftsmilieu steht, welches nur begrenzte Kenntnisse über den akademischen Raum zeigen. In Anlehnung an El-Mafaalani (2012) kann diese Differenzerfahrung als Teil des Prozesses des Bildungsaufstieges gelesen werden, bei welchem Sophies die Unterschiede zwischen ihren neu entwickelten habituellen Orientierungsrahmen und der Herkunftsfamilie wahrnimmt.

### ***Fallfazit Sophie***

Im Fall von Sophie wurde ein leistungs- und bildungsorientierter habituellem Orientierungsrahmen deutlich, welcher im familiären Umfeld durch kulturelle sowie bildungsfordernde Praktiken geprägt wurde. Trotz fehlender akademischer Orientierungsrahmen innerhalb der Familie, erlebte Sophie den Studieneinstieg als wenig konflikthaft. Insbesondere durch ihr schulisches Vorwissen erlebt Sophie eine hohe habituelle Passung an die akademischen Anforderungen des Studiums. Es zeigten sich wenig stark ausgeprägte Habitus-Struktur-Konflikte im Sinne von Schmitt (2010), welche sich überwiegend auf Unsicherheiten in Interaktionssituationen in Lehrveranstaltungen sowie auf erhöhte Leistungsanforderungen in Prüfungsphasen bezogen. Die Bewältigung der Habitus-Struktur-Konflikte erreichte Sophie durch Leistungsanpassung und Wissensaneignung. Dabei entwickelte Sophie zunehmend Sicherheit im akademischen Feld und in Interaktionssituationen. In Anlehnung an El-Mafaalani (2012) deutet dies auf eine Bewältigung von Habitus-Struktur-Konflikten in Form der „empraktischen Synthese“ hin, wobei Sophie die akademischen Anforderungen schrittweise in ihren habituellen Orientierungsrahmen integriert. Insgesamt zeigen sich im Fallportrait von Sophie wenig stark ausgeprägte Habitus-Struktur-Konflikte sowie eine schwache Ausprägung einer Habustransformation, welche auf eine hohe Passung zwischen ihrem Herkunftshabitus und dem akademischen Feld deuten lässt.

### **6.1.3 Martha**

Zum Zeitpunkt des Interviews ist Martha 22 Jahre alt und im fünften Semester des Hochschulstudiums Bildungswissenschaften. Martha ist First Generation Student und ihre Eltern sind vor Marthas Geburt aus Serbien nach Wien immigriert. Martha ist in Wien geboren und spricht fließend Deutsch. Sie hat zwei erwachsene Schwestern, die jedoch in Serbien leben. Beide Elternteile haben nur die Volksschule absolviert. Marthas

Vater ist selbstständig tätig, während die Mutter keiner Arbeit nachgeht. Trotz der geringen Schulbildung der Eltern, nimmt Martha ihren Bildungsweg als weitestgehend selbstverständlich wahr. Sie beschreibt sich selbst als gute und wissbegierige Schülerin. Bereits im Kindesalter habe sie einen ausgeprägten Wissensdurst und Interesse für Bücher entwickelt, obwohl von den Eltern diese kulturelle Praxis nicht vorgelebt wurde. Martha hat das Gymnasium besucht und erfolgreich mit Matura abgeschlossen. Der anschließende Übergang in ein Studium erschien Martha als logische Fortsetzung ihrer bisher erfolgreichen Schullaufbahn. Den Eintritt ins Hochschulstudium erlebt Martha nicht als konflikthaft und fühlt sich durch ihre schulische Bildung darauf vorbereitet. Martha arbeitet für ihren Lebensunterhalt während des Studiums sporadisch als Freie Dienstnehmerin und wird zudem durch ihre Eltern finanziell unterstützt.

### **Soziale Herkunft**

Martha stammt aus einem bildungsfern Herkunftsmilieu, in welchem beide Elternteile als höchste Schulbildung die Volksschule absolviert haben. Dennoch beschreibt sich Martha als sehr bildungs- und kulturinteressiert und hat bereits in der Kindheit, im Gegensatz zu ihren Eltern, immer gerne gelesen: *„Meine Eltern hatten Bücher zu Hause, aber tatsächlich waren das eher Bücher, die ihnen geschenkt wurden, aber selber lesen sie nicht. Ich habe tatsächlich immer sehr viel gelesen, das heißt schon in der Volksschule jede Woche ein Buch ausgeliehen und dass dann gelesen“* (M 20-22). Martha betont in ihren Ausführungen, dass sie alleine Bildungsangebote und Kulturangebote nutzt: *„Mit den Eltern hab ich das nicht gemacht aber ich gehe gerne ins Museum ... also Museen vor allem und alles, was bildet“* (M 25-26).

### *Formulierende Interpretation:*

Martha beschreibt sich selbst als bildungs- und kulturinteressiert, wobei dieses Interesse unabhängig von der Herkunftsfamilie und aus Eigenmotivation ausgelebt wird.

### *Reflektierende Interpretation:*

Die Passagen verweisen auf einen bildungsorientierten Orientierungsrahmen, welcher sich bereits in der Kindheit erkennen lässt und insbesondere am kulturellen Interesse deutlich wird. Im Fall von Martha erscheint das starke Kultur- und Bildungsinteresse nicht durch die Familie vermittelt, sondern auf Eigeninitiative aufgebaut zu sein. Es zeigt sich demnach ein bildungsorientierter Habitus, welcher trotz fehlender familiärer Vorbilder entwickelt wurde.

Die Entscheidung für die Aufnahme eines Studiums erfolgte ebenfalls auf Marthas Eigeninitiative: *„Ich habe ihnen nicht wirklich gesagt, dass ich gerne eins beginnen will, weil es eigentlich klar war, dass ich eins beginnen werde. Nicht, weil sie das so sehr wollten, sondern einfach, weil ich in der Schule immer gute Noten hatte und dann ins Gymnasium gekommen bin. Und nach dem Gymnasium ist eigentlich die Uni die einzige wirkliche Wahl, die man hat. Und dann war es eigentlich immer klar, dass ich das machen werde. Aber sie haben sich sehr, sehr gefreut, dass ich studiere“* (M 58-62). Während des Studiums erlebt Martha ihre Eltern als unterstützend: *„Also Sie konnten mir nie beim Stoff helfen, weder im Studium noch in der Schule. Aber sie haben mir halt immer, emotional und finanziell geholfen“* (M 70-71).

#### *Formulierende Interpretation:*

Martha sieht die Aufnahme des Studiums als selbstverständlichen weiteren Bildungsweg. Die Entscheidung wurde von Martha aus Eigeninitiative getroffen. Von den Eltern wird Martha in emotionaler und finanzieller Weise unterstützt.

#### *Reflektierende Interpretation:*

Trotz der fehlenden akademischen Orientierungsrahmen durch das familiäre Umfeld sieht Martha ihren Bildungsweg als logische Wahl nach dem Gymnasium. Marthas bildungsinteressierter Orientierungsrahmen scheint die Aufnahme eines Studiums zu begünstigen und lässt dieses als selbstverständlichen weiteren Ausbildungsschritt erscheinen. Die fehlenden akademischen Orientierungsrahmen der Eltern, werden von diesen durch emotionale und finanzielle Unterstützung kompensiert.

#### **Habitus-Strukturkonflikt**

Den Einstieg ins Studium erlebt Martha insgesamt als wenig konflikthaft. Dies führt sie auf ihre schulische Ausbildung zurück, im Zuge welcher zur Vorbereitung auf das akademische Feld bereits vorab einzelne Vorlesungen besucht wurden: *„Und es war jetzt kein so großer Schock für mich. Dadurch, dass wir im Gymnasium die Aufgabe hatten, uns in der siebten Klasse tatsächlich einmal in eine Vorlesung zu setzen“* (M 43-45). In der Anfangsphase war Martha jedoch etwas von den hohen Leistungsanforderungen überrascht aber nicht überfordert: *„Also es war jetzt nicht so schlimm. Am Anfang war es nur so, dass eben die Lesemenge ein bisschen abschreckend gewirkt hat. Aber da kommt man rein mit der Zeit“* (M 51-53).

#### *Formulierende Interpretation:*

Martha fühlt sich durch ihre schulische Ausbildung auf den Studieneinstieg vorbereitet.

Anfangs fühlte sich Martha von den hohen Leistungsanforderungen, insbesondere den großen Lesemengen abgeschreckt.

#### *Reflektierende Interpretation:*

Die Passagen zeigen, dass Martha den Studieneinstieg aufgrund ihrer schulischen Vorbildung als wenig konfliktreich erlebt. Dies verweist darauf, dass bereits im schulischen Kontext ein habituelles Orientierungsrahmen entwickelt wurde, welcher eine Passung an die akademischen Anforderungen ermöglichte. Im Sinne von Bourdieu (1987) kann dies dahingehend interpretiert werden, dass im Vorfeld eine Annäherung an die feldspezifischen Anforderungen erfolgte, wodurch eine habituelle Passung zum neuen akademischen Feld entstand. Die Irritation bezüglich der hohen Leistungsanforderungen wird von Martha thematisiert, aber nicht als überfordernd beschrieben. Dies verweist nach Schmitt (2010) auf einen schwach ausgeprägten Habitus-Struktur-Konflikt hin, da Martha diesen nicht grundsätzlich als konflikthaft, sondern vielmehr als anfängliche Überraschung beschreibt.

Erste Unsicherheiten im Studium beschreibt Martha in Interaktionssituationen zu Beginn des Studiums: *„am Anfang ist es diese Angst. Also so „Wer sind diese Leute? Was sagen die? Was ist, wenn ich was Dummes sage?“ (M 161-162).* Generell sei sie jedoch eine Person, die allgemein eher zurückhalten ist und nicht gerne vor Leuten redet. Vor allem im ersten Semester nimmt Martha diese Unsicherheit in Seminaren wahr und vergleicht sich mit Mitstudierenden: *„Gerade im ersten Semester, wenn du eigentlich von nichts eine Ahnung hast und manchmal bist du auch mit Leuten in einem Seminar gewesen, die schon in höheren Semestern waren. Und dann denkst du dir so, was wenn ich jetzt irgendwas Dummes sage?“ (M162-165).*

#### *Formulierende Interpretation:*

Zu Beginn des Studiums erlebt Martha Unsicherheiten in Interaktionssituationen und Fremdheitserfahrungen im Vergleich mit Mitstudierenden.

#### *Reflektierende Interpretation:*

In dieser Passage zeigt sich ein Habitus-Struktur-Konflikt nach Schmitt (2010), welcher durch Unsicherheit innerhalb von Interaktionen im akademischen Feld und durch Fremdheitserfahrungen mit Mitstudierenden sichtbar wird. Die Angst etwas „Dummes“ zu sagen, verweist auf fehlende Vertrautheit mit feldspezifischen Kommunikationsformen. Gleichzeitig wirkt die Fremdheitserfahrung mit Mitstudierenden hemmend auf die aktive Beteiligung von Martha in Lehrveranstaltungen und verstärkt die Unsicherheit.

Die Zurückhaltung von Marha kann als Versuch interpretiert werden, sie sich durch Beobachtungen an die feldspezifischen Kommunikationsformen anzupassen.

### ***Bewältigungsstrategie und Habitustransformation***

Im weiteren Studienverlauf erlangt Martha mehr Sicherheit im Umgang mit den Mitstudierenden und beteiligt sich aktiver im Studienalltag: *„im Laufe der Semesters wurde ich dann entspannter. Dann war es schon so, wenn ich etwas sagen wollte, dann habe ich es auch wirklich gemacht. Und bei Seminaren, die mich wirklich interessiert haben, habe ich tatsächlich aktiv mitgearbeitet. Also ja, das hat sich schon etwas entwickelt. Am Anfang war es so okay, ich sage auf keinen Fall irgendwas und später habe ich dann schon mitdiskutiert“* (M 155-158). Martha beschreibt weiter, dass sich die Unsicherheit, etwas Falsches zu sagen, verringert hat: *„Aber dann später merkt man okay, .. die sagen eigentlich auch manchmal was Dummes unter Anführungszeichen und es ist kein Problem (lacht)“* (M 165-166) Martha thematisiert zudem, dass es innerhalb des Studiums einfach ist, sich ein soziales Umfeld aufzubauen: *„man konnte sehr leicht Kontakte knüpfen in Bildungswissenschaften“* (M 92). Den Kontakt zur Peergroup nimmt Martha als unterstützende Ressource wahr: *„ich habe wirklich das Gefühl, dass jeder jedem hilft“* (M 95 – 96).

#### ***Formulierende Interpretation:***

Martha beteiligt sich aktiv in Lehrveranstaltungen und erlebt weniger Fremdheitserfahrungen gegenüber den Mitstudierenden. Im Laufe des Studiums knüpft Martha Kontakte zu Peergroups.

#### ***Reflektierende Interpretation:***

In der Passage wird eine zunehmende Bewältigung des anfänglichen Habitus-Struktur-Konflikts nach Schmitt (2010) deutlich, welcher sich durch Unsicherheiten und Fremdheitserfahrungen zeigte. Martha erlangt zunehmend an Sicherheit im akademischen Feld, was anhand der aktiven Beteiligung und reduzierten Fremdheitserfahrungen deutlich wird. Insbesondere die Erkenntnis, dass auch die Mitstudierenden nicht fehlerfrei sind, verhilft Martha dazu, Fremdheitserfahrungen und Unsicherheiten abzubauen. Weiters dienen die Peergroups innerhalb des akademischen Feldes Martha als Ressource für Unterstützung, Orientierung und Zugehörigkeitsgefühl im Studienalltag, welche nach Bourdieu (1987) als Nutzung von sozialem Kapital verstanden werden kann. Im Sinne von El-Mafaalani (2012) können Peergroups als unterstützender Faktor in der Bewältigung von Habitus-Struktur-Konflikten angesehen werden.

Im Interviewverlauf wird insbesondere Marthas reflexive Auseinandersetzung mit sich selbst, ihrer sozialen Herkunft sowie dem akademischen Feld deutlich. Rückblickend beschreibt Martha Veränderungen ihrer Denkweise im Laufe des Studiums: *„Als ich angefangen hab mit dem Studium .. also da gab es halt auch Themen, wo ich mir gedacht habe, o k a y, muss man halt durchziehen, mit denen ich nichts anfangen hab können. Und dann war es aber mit der Zeit schon so, dass ich jetzt merke, okay, .. ich denke eigentlich ähnlich. Und ich reflektiere manche Sachen auch viel mehr als früher. Oder ich kann mich besser hineinversetzen, in manche Situationen. Also ich glaube schon, dass ich eine große Entwicklung gemacht habe, im Gegensatz zum Anfang des Studiums“* (M 127-132).

Martha setzt sich im Interview weiters mit ihrer sozialen Herkunft und damit verbundener Bildungsungleichheit auseinander: *„Was mir aber erst seit Bildungswissenschaften klar geworden ist, dass es tatsächlich so ist, dass Bildung vererbt wird. Ich war mir dessen nicht wirklich bewusst, weil es einfach so klar war, dass ich studieren werde“* (M 176-178). Martha beschreibt dabei, dass ihr der Zugang zum Studium lange Zeit selbstverständlich erschien, da ihr diese Annahme auch innerhalb des schulischen Umfeldes vorgelebt wurde. Erst im Zuge des Studiums und in theoretischen Auseinandersetzungen mit Bildungsungleichheit, wurde Martha ihr Herkunftsmilieu und damit verbundene Hemmschwellen bewusst: *„als ich mir dann die Statistiken angeschaut habe, bin ich draufgekommen, okay .. Arbeiterkinder studieren nicht wirklich sehr oft. Und dann war ich schon ein bisschen stolz, dass ich das durchziehen konnte. Und dann aber erst hab ich mich gefragt .. ob es irgendeine Hemmschwelle bei mir gab .. und die gab es nicht. Bis zu dem Augenblick, als mir klar geworden ist, dass das anscheinend nicht jeder macht“* (M 176-185).

#### *Formulierende Interpretation*

Martha beschreibt Veränderungen ihrer Denkweise und ihrem Reflexionsvermögen im Laufe des Studiums. Durch Studieninhalte angestoßen, setzt sich Martha reflexiv mit ihrer sozialen Herkunft und Bildungsungleichheit auseinander. Martha ist stolz auf ihren bisherigen Bildungsweg und Bildungsaufstieg.

#### *Reflektierende Interpretation:*

Nach El-Mafaalani (2012) zeichnet sich in den Passagen eine beginnende Habitus-transformation ab. Dies wird besonders an den beschriebenen Veränderungen in Marthas Denk- und Wahrnehmungsweisen und an der reflexiven Auseinandersetzung mit ihrem Herkunftsmilieu und Bildungsweg deutlich. Martha entwickelt ein stärkeres

Bewusstsein für soziale Ungleichheit und die Bedeutung von sozialer Herkunft und reflektiert ihren Bildungsaufstieg, welcher ihr bisher als selbstverständlich erschien. Die Passagen zeigen, dass Martha trotz ihrer sozialen Herkunft über einen bildungsnahen und leistungsorientierten Habitus verfügt, welcher ihr die Aufnahme eines Studiums als logischen Ausbildungsweg erscheinen ließ und innerhalb des schulischen Kontextes vorgelebt wurde. Erst mit der theoretischen Auseinandersetzung innerhalb des Studiums wurde sich Martha rückblickend ihres eigenen Bildungsaufstieges bewusst. Im Sinne von El-Mafaalani (2012) können die beschriebenen Veränderungsprozesse und reflexive Auseinandersetzung mit dem Herkunftsmilieu als Hinweis einer beginnenden Habitustransformation interpretiert werden.

Martha beschreibt ihr feldspezifisches Zugehörigkeitsgefühl im akademischen Feld und distanziert sich von anderen Universitäten: *„Also ich kann dazu sagen, ich fühle mich auf der Uni wohl und ich finde es ganz toll. Aber ich glaube, ich würde mich auf einer WU oder einem anderen Studium nicht so wohlfühlen. Das glaube ich auf jeden Fall. Da hast ja weit weniger Arbeiterkinder vertreten als in der Uni. Also ich glaube, dass da die Hemmschwelle viel größer wäre“* (M 188-191).

#### *Formulierende Interpretation:*

Martha identifiziert sich mit ihrem Studiengang und distanziert sich gleichzeitig von anderen Universitäten, bei welchen sie höhere Hemmschwellen aufgrund der sozialen Herkunft vermutet.

#### *Reflektierende Interpretation:*

Die Passage zeigt eine hohe Identifikation mit dem Studium und dem feldspezifischen akademischen Raum der Bildungswissenschaft. Martha erlebt in diesem Studienzweig eine habituelle Passung und fühlt sich diesem zugehörig. Dies kann nach Bourdieu (1987) auf eine hohe Anschlussfähigkeit zwischen Marthas habituellen Dispositionen und den feldspezifischen Anforderungen hindeuten, wodurch eine habituelle Passung erlebt wird. In Hinblick auf andere Studienfelder wie dem Wirtschaftszweig nimmt Martha habituelle Differenzen wahr und vermutet höhere habituelle Hemmschwellen aufgrund ihrer sozialen Herkunft. Die innerhalb der Bildungswissenschaften erlebte Zugehörigkeit kann in Anlehnung an El-Mafaalani (2012) als Habitustransformation gelesen werden, in welcher eine habituelle Anpassung an das feldspezifische akademische Feld erfolgt.

### **Fallfazit Martha**

Im Fall von Martha zeigt sich ein stark bildungsorientierter habituelles Orientierungsrahmen, welcher sich unabhängig vom bildungsfernen Herkunftsmilieu, durch ausgeprägtes Eigeninteresse an Kultur und Bildung entwickelte. Trotz der bildungsfernen Herkunft der Familie, wurde der eigene Bildungsweg und die Aufnahme eines Studiums von Martha als selbstverständlich erlebt. Im Sinne von Schmitt (2010) zeigten sich schwach ausgeprägte Habitus-Struktur-Konflikte mit Studienbeginn, in Form von Unsicherheiten und Zurückhaltung in Interaktionssituationen in Lehrveranstaltungen. Die schwache Ausprägung kann in Anlehnung an Bourdieu (1987) auf eine habituelle Passung zum feldspezifischen Raum hindeuten, wodurch geringe Differenzerfahrungen gesammelt wurden. Im weiteren Studienverlauf konnte Martha die anfänglichen Unsicherheiten durch zunehmende Anpassung an akademische Kommunikationsformen und durch die Unterstützung von Peergroups bewältigen. Die Bewältigung verweist nach El-Mafaalani (2012) auf die Form der „empraktischen Synthese“, indem eine schrittweise Anpassung an das akademische Feld erfolgte. Gleichzeitig zeigen sich anhand der reflexiven Auseinandersetzung mit dem Herkunftsmilieu, Elemente der Bewältigungsform der „reflexiven Opposition“. Dabei erlebte Martha eine Irritation aufgrund des Bewusstwerdens des eigenen Herkunftsmilieus und des damit verbundenen eigenen Bildungsaufstieg. Insgesamt zeigt sich in Anlehnung an El-Mafaalani (2012) eine beginnende Habitustransformation, welche sich durch habituelle Anpassung an den akademischen Raum und durch ein feldspezifisches Zugehörigkeitsgefühl zeigt.

### **6.1.4 Judith**

Judith studiert im sechsten Semester Interactive Media und Games Business an einer FH in Wien. Ihre Eltern haben nach der Pflichtschule jeweils eine Lehre absolviert. Die Mutter arbeitete als Büroangestellte und der Vater geht einer handwerklichen Tätigkeit in einer Baufirma nach. Judith wächst als Einzelkind in einer ländlichen Gegend auf. Sie absolviert das Gymnasium und schließt dieses erfolgreich mit Matura ab. Ein anschließendes Studium erscheint Judith als selbstverständlicher weiterer Bildungsweg. Den Übergang ins Studium erlebt Judith als große Umstellung, da sie sich mit deutlich mehr Eigenverantwortung und veränderten Leistungsanforderungen konfrontiert sieht. Neben dem Studium geht Judith einem geringfügigen Job nach und wird zudem finanziell von den Eltern unterstützt.

### **Soziale Herkunft**

Judiths Eltern war es sehr wichtig, dass diese ihre schulische Ausbildung mit Matura

abschließt. Generell nimmt Judith ihr familiäres Umfeld als unterstützend und bildungsorientiert wahr: „*Ihnen wars halt immer wichtig, dass ich die Matura mache und alles danach war dann nur so, ja alles was du machen willst, kannst du machen und ja ... sie haben mich da immer unterstützt aber es war jetzt nie so, was du willst studieren (lacht) sondern es war halt so, ja kannst eh studieren*“ (J 19-22).

#### *Formulierende Interpretation:*

Judiths Eltern ist ein Bildungsabschluss mit Matura sehr wichtig. Judith steht offen, welchen Weg sie nach Erwerb der Matura geht und wird dabei von den Eltern unterstützt.

#### *Reflektierende Interpretation:*

In der Passage wird ein bildungsbefürwortender Orientierungsrahmen innerhalb des familiären Umfeldes deutlich, in welchem insbesondere dem Erwerb der Matura große Bedeutung zugeschrieben wird. Trotz fehlender akademischer Orientierungsmuster sieht Judith den Beginn eines Studiums als selbstverständlichen weiteren Bildungsweg und wird von den Eltern nicht in Frage stellt.

#### **Habitus-Strukturkonflikt**

Der Studienbeginn wird von Judith als konfliktreiche Phase beschrieben. Besonders den Übergang nimmt sie als deutliche Veränderung wahr: „*Das war eigentlich schon eine g r ö ß e r e Umstellung von Schule auf Unialltag*“ (J 8-9). Judith beschreibt die Umstellung als Differenzerfahrung zur Schule, welche jedoch nicht nur negative Aspekte aufweist. Während sie den Schulalltag als überwiegend gezwungen beschreibt, erlebt sie im Universitätsalltag Selbstbestimmtheit: „*an der FH war es dann so, da bin ich da weil ich das möchte, ich möchte mich in dem Fachgebiet weiterbilden*“ (J 10-11). Gleichzeitig empfindet Judith die selbstverantwortliche Organisation des Studiums trotzdem als belastend. Judith fällt es dabei schwer, gestellte Aufgaben der Lehrveranstaltungen im Blick zu behalten und hat oft Angst, etwas zu übersehen: „*Weil das war immer so mein Stress, hab ich jetzt eh nichts vergessen*“ (J 124). Hinsichtlich der Leistungsanforderungen spricht Judith davon, dass diese in einem angemessenen Rahmen waren: „*es war schon viel zu tun und so und es war dann schon puh, manchmal bisschenl stressig aber sonst schon eher überschaubar*“ (J 63-64). Bezüglich ihrer Leistungen spricht Judith darüber, dass ihre jetzigen Noten im Studium besser ausfallen als in ihrer Schulzeit, sie jedoch bessere Leistungen erbringen hätte könnten: „*schon zufrieden .. aber schon mit Luft nach oben (lacht), also ich hätt mich schon mehr anstrengen können und da wär ich schon besser gewesen aber (lacht)*“ (J 68-69).

#### *Formulierende Interpretation:*

Judith beschreibt den Übergang von der Schule ins Studium als große Umstellung. Judith nimmt im Gegensatz zur Schule Selbstbestimmtheit im Studium wahr, da sie sich aktiv für diesen Bildungsweg entschieden hat. Die selbstverantwortliche Organisation des Studiums fällt Judith schwer und sie hat Angst davor, Aufgaben zu vergessen. Gleichzeitig nimmt sie die Leistungsanforderungen als bewältigbar wahr und betont, dass sie bei größerer Motivation bessere Leistungen erbringen hätte können.

#### *Reflektierende Interpretation:*

Die Passagen verweisen nach Schmitt (2010) auf einen Habitus-Struktur-Konflikt beim Eintritt in das fremde akademische Feld, da bisherige schulisch geprägte Orientierungsmuster in Differenz zu den fremden feldspezifischen Anforderungen des akademischen Feldes stehen. Die Differenz zeigt sich dadurch, dass Judith mit deutlich mehr Selbstorganisation im Studium konfrontiert wird, welche sie mit ihren bisherigen schulischen Orientierungsrahmen noch nicht vollständig bewältigen kann. Gleichzeitig erlebt Judith die Leistungsanforderungen als wenig konflikthaft und erfährt diesbezüglich wenig Überforderung. Dabei betont Judith mehrmals, dass sie mehr Leistung hätte erbringen können, wenn sie sich mehr angestrengt hätte. Das mehrmalige Lachen während der Aussage könnte auf eine gewisse Unsicherheit in Bezug auf ihre Leistungen gedeutet werden.

Besonders deutlich nimmt Judith Unsicherheiten und Fremdheitserfahrungen innerhalb bestimmter Lehrveranstaltungen wahr und zieht Vergleiche von sich zu anderen Mitstudierenden: *„ich pass irgendwie gar nicht in das Schema rein, .. weil wenn ich mir meine ganzen Kollegen anschau“* (J 92-93). Dies begründet sie darin, dass viele Mitstudierende, im Gegensatz zu Judith, ähnliche Interessen teilen. Judith lässt sich von den Leistungen der Mitstudierenden stark verunsichern und bewertet ihre Leistung im Vergleich weniger gut: *„obwohl man vorher schon stolz war darauf, .. dann wollte man das gar nicht mehr herzeigen, weil man dann voll im Schatten steht“* (J 83-85). In Lehrveranstaltungen vermeidet es Judith zudem, sich zu Wort zu melden: *„eigentlich bin ich nicht so i n t r o v e r t i e r t, aber das erste Semester, wo ich an da FH war, .. würd ich sagen, dass ich nicht so viel gesagt hab, weil ich mich oft nicht getraut hab und ich nicht so selbstsicher war und mich auch nicht blamieren wollt, ob das jetzt stimmt was ich da sag (lacht)“* (J 113-116).

#### *Formulierende Interpretation:*

Judith beschreibt deutliche Unsicherheiten im Studienalltag und nimmt Unterschiede

zwischen sich und den Mitstudierenden, aufgrund unterschiedlicher Interessen wahr. Judith fühlt sich von den Leistungen der Mitstudierenden eingeschüchtert und beteiligt sich aus Unsicherheit kaum aktiv in Lehrveranstaltungen.

#### *Reflektierende Interpretation:*

Die Passagen verweisen auf Fremdheitserfahrungen innerhalb des akademischen Feldes, welche nach Schmitt (2010) als Habitus-Struktur-Konflikt bezeichnet werden kann. Judith erlebt eine mangelnde habituelle Passung im Studienalltag, welche sich durch fehlende Gemeinsamkeiten mit Mitstudierenden und starker Verunsicherung deutlich macht. Die wahrgenommene Differenz führt in weiterer Folge zu einem eingeschränkten Zugehörigkeitsgefühl innerhalb des Studiengangs. Die starke Verunsicherung zeigt sich weiters im Vergleich mit den Leistungen der Mitstudierenden und einer gleichzeitigen Abwertung der eigenen Leistung. Die Differenzerfahrung führt ebenfalls dazu, dass Judith sich kaum aktiv in Lehrveranstaltungen beteiligt, aus Angst etwas Falsches zu sagen. Dies verweist nach Bourdieu (1987) auf fehlende akademische Orientierungsrahmen hinsichtlich feldspezifischer Kommunikationsformen. Judith erlebt hier eine Diskrepanz zwischen ihrer sonst offenen Persönlichkeit (*„eigentlich bin ich nicht so introvertiert“*) und ihrem Verhalten innerhalb der Lehrveranstaltungen, was die Irritation zusätzlich verstärkt.

Im Interview wird besonders deutlich, dass Judith wiederholt Zweifel an ihrer Studienwahl äußert und sich dies stark in der Differenzerfahrung zu ihren Mitstudierenden zeigt: *„ich pass da irgendwie gar nicht rein, also ich hab mir schon gedacht, ist das irgendwie falsch, ist das doch irgendwie nicht meins weil ich bin nicht so an solchen Sachen interessiert wie die anderen. Also ich hab mich jetzt nicht ausgeschlossen gefühlt, aber ich hab halt schon andere Interessen und irgendwie ist das schon komisch, dass alle die gleichen Interessen haben und ich nicht“* (J 94-98). Im Interview wird von Judith mehrmals thematisiert, dass sie ihre Studienwahl hinterfragt. Im Vorfeld hat sich Judith wenig über verschiedene Studiengänge informiert und würde dies rückblickend anders handhaben: *„wenn ich mich zurückversetzen könnte, würd ich mir andere Sachen auch noch anschauen“* (J 136). Gleichzeitig versucht sie ihre Unsicherheit zu relativieren, indem sie trotzdem betont, den Studiengang trotzdem nochmals zu wählen: *„generell würd ichs weiterempfehlen und ich würds auch nochmal machen aber bevor ichs anfang, würde ich mir auch noch andere Sachen anschauen“* (J 142-144).

#### *Formulierende Interpretation:*

Judith äußert wiederholt Zweifel an ihrer Studienwahl, aufgrund fehlender gemeinsa-

mer Interessen mit anderen Mitstudierenden. Rückblickend würde sich Judith über alternative Studiengänge informieren, betont jedoch gleichzeitig, dass sie diesen Studiengang erneut wählen würde.

#### *Reflektierende Interpretation:*

Die Passagen verweisen auf einen Habitus-Struktur-Konflikt nach Schmitt (2010), da Judith habituelle Differenzerfahrungen zu ihren Mitstudierenden erlebt, welche sie an der Studienwahl zweifeln lassen. Judiths Orientierungsrahmen, ob ihr das Studium als passend erscheint, fokussiert sich dabei stark auf ihr soziales Umfeld im Studium und auf geteilte Interessen mit diesen. Die fehlenden gemeinsamen Interessen führen zu Zweifel hinsichtlich der Studienwahl und einem mangelnden Zugehörigkeitsgefühl. Im Sinne von Bourdieu (1987) lässt sich interpretieren, dass sich Zugehörigkeitsgefühle über geteilte Interessen und ähnliche habituelle Orientierungen herstellen lassen. Die wahrgenommene Differenzerfahrung könnte demnach auf eine begrenzte habituelle Passung von Judith und dem sozialen Umfeld im Studiengang hinweisen. Gleichzeitig deutet die relativierende Aussage, dass sie den Studiengang erneut wählen würde, auf eine Ambivalenz bezüglich des Zugehörigkeitsgefühls zum Studiengang hin.

#### ***Bewältigungsstrategie und Habitustransformation***

Der anfänglich wahrgenommen Habitus-Struktur-Konflikt, in welchem Judith die Studienorganisation als herausfordernd erlebt, relativiert sich im Laufe des Studiums. Es wird dabei eine Anpassungsleistung von Judith an die akademischen Anforderungen sichtbar: „*ich hab mich erst daran gewöhnen müssen, dass ich voll organisiert sein muss*“ (J 120-121).

#### *Formulierende Interpretation:*

Im Laufe des Studiums lernt Judith mit der herausfordernden Studienorganisation umzugehen und passt sich an die akademischen Anforderungen an.

#### *Reflektierende Interpretation:*

Die Passage verweist im Sinne von El-Mafaalani (2012) auf einen Bewältigungsprozess hin, in welchem Judith zunehmend lernt, mit den organisatorischen Anforderungen des akademischen Feldes umzugehen. Im Studienverlauf zeigt sich eine Erweiterung ihrer bisher schulisch geprägter Orientierungsrahmen sowie eine zunehmende Vertrautheit mit feldspezifischen Anforderungen. In Anlehnung an Bourdieu (1987) deutet dies auf eine schrittweise Annäherung an feldspezifische Praktiken hin.

Im Interviewverlauf wird die soziale Einbindung innerhalb des Studienganges als wichtige Ressource im Umgang mit Studienanforderungen deutlich. Judith findet Anschluss bei einer Peergroup in ihrem Studiengang: „*wir waren da immer zu dritt*“ (J 33). Auch beschreibt sie den Austausch mit ihren Mitstudierenden über die Nachrichtenapp WhatsApp als wichtige Informationsquelle, um organisatorische Aufgaben im Blick zu behalten.

*Formulierende Interpretation:*

Die soziale Einbindung in eine Peergroup und der Austausch über eine Nachrichtenapp helfen Judith, um die Anforderungen des Studienalltags zu bewältigen.

*Reflektierende Interpretation:*

Das soziale Umfeld dient Judith als Bewältigungsstrategie, um Unsicherheiten im akademischen Feld zu bewältigen und bietet Orientierung und organisatorische Unterstützung. Im Sinne von Bourdieu (1987) kann die Peergroup als soziales Kapital verstanden werden, welches Judith die Anpassung an feldspezifischen Anforderungen erleichtert. Nach El-Mafaalani (2012) werden Peergroups ebenfalls als wichtiger unterstützender Faktor in der Bewältigung von Habitus-Struktur-Konflikten angesehen.

Judith erlebte in bestimmten Lehrveranstaltungen Habitus-Struktur-Konflikte in Form von Fremdheitserfahrungen und Zweifel an der Passung zum Studiengang. Im weiteren Studienverlauf berichtet sie von positiven Erfahrungen in Lehrveranstaltungen mit kreativen Schwerpunkt, in welchen sie habituelle Passung und wachsendes Zugehörigkeitsgefühl wahrnimmt: „*in LVs, wo wir was Kreatives gemacht haben, da hab ich mir schon gedacht, ja da gehör ich schon besser hin*“ (J 108-110).

*Formulierende Interpretation:*

In Lehrveranstaltungen mit kreativem Schwerpunkt erlebt Judith eine habituelle Passung und Zugehörigkeitsgefühl.

*Reflektierende Interpretation:*

Die Passage verweist auf eine habituelle Passung innerhalb von spezifischen Lehrveranstaltungen. Während bestimmte Lehrveranstaltungen große Zweifel an ihrer Studienwahl auslösen, erlebt Judith in kreativen Lehrveranstaltungen habituelle Anknüpfungspunkte und berichtet von einem Gefühl der Zugehörigkeit. In Anlehnung an Bourdieu (1987) erlebt Judith dort Zugehörigkeit, wo ihre habituellen Dispositionen mit den Anforderungen des akademischen Feldes übereinstimmen. Die Aussage „*da gehör ich*

*schon besser hin*“ (J 109-110) verdeutlicht zudem eine Ambivalenz der Zugehörigkeit. Judith identifiziert sich demnach nur mit Teilbereichen des Studiengangs und fühlt sich nicht durchgängig zugehörig, wodurch die Zweifel an der Studienwahl aufrecht erhalten bleiben.

### **Fallfazit Judith**

Im Fall von Judith zeigt sich ein bildungsorientierter sowie sozialorientierter habituellem Orientierungsrahmen, welcher im familiären Umfeld durch den hohen Stellenwert eines Bildungsabschlusses wie der Matura geprägt wurde. Mit Einstieg ins Studium zeigten sich nach Schmitt (2010) deutliche Habitus-Struktur-Konflikte. Neben belastend erlebten akademischen Anforderungen der Studienorganisation werden von Judith insbesondere Fremdheitserfahrungen innerhalb des Studiums und damit verbundenen Zweifel an der Studienwahl wahrgenommen. Dies wird vor allem in der Unsicherheit in Interaktionssituationen in Lehrveranstaltungen und anhand fehlender geteilter Interessen mit Mitstudierenden deutlich. Besonders die fehlenden geteilten Interessen und Vergleiche mit den Mitstudierenden lösen Zweifel an der Passung zum Studium aus. In Anlehnung an El-Mafaalani (2012) kann in der Bewältigung der Habitus-Struktur-Konflikte die Form der „empraktischen Synthese“ erkannt werden, wobei eine schrittweise Anpassung an die Studienorganisation sowie Peergroups als soziales Kapital zur Unterstützung im Studienalltag genutzt wurden. Gleichzeitig zeigt sich ein feldspezifisches Zugehörigkeitsgefühl zum Studiengang, welches Judith überwiegend in kreativen Lehrveranstaltungen wahrnimmt. Insgesamt zeigt sich im Fall von Judith keine eindeutige Habitustransformation, sondern verweist auf eine beginnenden Annäherung an das akademische Feld.

### **6.1.5 David**

Zum Zeitpunkt des Interviews ist David 26 Jahre alt und studiert Physiotherapie im sechsten Semester an der Fachhochschule in Wien. Beide Elternteile verfügen über keinen akademischen Hintergrund und haben eine Lehre absolviert. Der Vater arbeitet in einer Position als leitender Angestellter und die Mutter ist in einem Handwerksbetrieb als Arbeiterin tätig. David wächst in einer ländlichen Gegend auf und besucht dort das Gymnasium, bevor er auf eine berufsbildende höhere Schule zum Elementarpädagogen wechselte und diese mit Matura abschloss. Nach dem Zivildienst in einer Sozialeinrichtung verbrachte David 1,5 Jahre als Au-Pair in Amerika. Nach seinem Auslandsaufenthalt arbeitet er vorübergehend in einem Handwerksbetrieb, bis er im zweiten Anlauf die Zulassung zum Studium schaffte. Den Übergang ins Studium erlebt er

als konflikthaft und deutlich anspruchsvoller als der bisher bekannte schulische Alltag. Während dem Studium erhält David ein Selbsterhalterstipendium und kann sich dadurch vollständig auf das Studium konzentrieren.

### **Soziale Herkunft**

David beschreibt sein familiäres Umfeld als bildungs- und kulturinteressiert. Kulturelle Praktiken werden in Form von musikalischer und sportlicher Förderung und vielseitigen Unternehmungen wie dem Besuch von Museen vorgelebt. Hinsichtlich seines Bildungsweges werden David keine Vorgaben gemacht und die Eltern fördern seine individuellen Bildungsentscheidungen. Wichtig war den Eltern ein Bildungsweg, mit welchem sich David wohlfühlt: *„Für sie war es eigentlich immer wichtig, dass man mit dem glücklich ist, was man sich aussucht“* (D 62-62). David thematisiert fehlendes Wissen über akademische Bildungswege der Eltern, welches sie jedoch mit emotionaler Unterstützung kompensieren: *„Sie wissen halt nicht, wie es mit dem Studieren aussieht, weil sie ja selber nicht studiert haben“* (D 65-66). Trotz fehlender akademischer Vorbilder innerhalb des familiären Umfeldes, war die Aufnahme eines Studiums für David eine selbstverständliche Entscheidung in seinem Bildungsweg: *„Also eigentlich war es schon immer so im Hintergedanken, dass ich eigentlich studieren gehe ... obwohl es eigentlich in der Familie keinen gab der studieren gegangen ist“* (D 244-246).

#### *Formulierende Interpretation:*

David erlebt sein familiäres Umfeld als unterstützend und offen gegenüber seinen Bildungsentscheidungen. Er thematisiert fehlende akademische Orientierungsrahmen der Eltern. Der akademische Bildungsweg erscheint David als selbstverständlicher Bildungsweg.

#### *Reflektierende Interpretation:*

Trotz fehlender akademischer Orientierungsmuster der Eltern wird Bildung innerhalb der Familie ein hoher Stellenwert zugeschrieben und kulturelle Praktiken vorgelebt. Im Sinne von Boudieu (1987) kann dies als kulturelles Kapital innerhalb der Familie gelesen werden. Vor allem die sportliche Förderung prägt Davids Orientierungsrahmen, welcher ausschlaggebend für die spätere Studienauswahl sein wird. Die Entscheidung für ein Studium beschreibt David als für ihn selbstverständlicher Bildungsweg. Dies verweist darauf, dass David trotz fehlender akademischer Orientierungsrahmen keine Hemmschwellen hinsichtlich der Aufnahme eines Studiums verspürt.

Abseits des familiären Umfeldes war David bereits seit der Kindheit in verschiedenen sportlichen Vereinen aktiv, wo ältere Vereinsmitglieder Vorbildfunktionen hinsichtlich des Bildungsweges einnahmen. Da viele der älteren Mitglieder bereits ein Studium begonnen hatten, wurde ein akademischer Ausbildungsweg für David früh sichtbar und dadurch als selbstverständlich wahrgenommen. Eine konkrete Entscheidung für ein Studium, insbesondere das Interesse an dem Studiengang Physiotherapie, festigte sich laut Davids Ausführungen bereits in der Oberstufe. Trotz eines zunächst erfolglosen Aufnahmeversuchs des Studiums, verfolgte er seinen Traum zielstrebig und schaffte im zweiten Anlauf die Aufnahme in den Studiengang Physiotherapie: *„für mich ist es eigentlich so der Traum, den ich davor gehabt habe, mit dem, dass ich .. eigentlich schon relativ früh gewusst habe, dass ich in die Richtung Physiotherapie gehen mag, dass ich meinem Traum einfach gut nachgehe“* (D 234-236).

#### *Formulierende Interpretation:*

David findet abseits des familiären Umfeldes Vorbildfunktionen bei Vereinsmitgliedern für seinen Bildungsweg. Die Entscheidung für ein Physiotherapiestudium festigte sich bereits früh und wurde zielstrebig verfolgt.

#### *Reflektierende Interpretation:*

Die Passage verweist darauf, dass akademische Bildungsorientierungen nicht nur durch das familiäre Umfeld entstehen, sondern auch durch das außerfamiliäre soziale Umfeld geprägt werden können. Die älteren Vereinsmitglieder nahmen für David eine Vorbildfunktion ein, welche ihm Orientierungsmöglichkeiten für akademische Bildungswege boten und diese als erreichbare Möglichkeit wahrnehmen lassen. Gleichzeitig zeigt sich ein leistungs- und zielorientierter Orientierungsrahmen, durch die konsequente Verfolgung des Wunschstudiums. Die frühe Identifikation mit dem Studiengang Physiotherapie kann in Anlehnung an Bourdieu (1987) auf eine hohe habituelle Passung hindeuten.

#### **Habitus-Strukturkonflikt**

Den Einstieg ins Studium beschreibt David als konflikthaft, da er anfangs die akademischen Kommunikationsformen sowie die Fachsprache als herausfordernd erlebte: *„vor allem, die Gesprächsführung von den Vortragenden, .. dass war dann doch auf einem anderen Niveau als in der Schule“* (D 94-95). Die sprachlichen Anforderungen erlebt er dabei als deutliche Umstellung zum schulischen Umfeld. Weiters thematisiert er wiederholt die hohen Leistungsanforderungen im Studium: *„Und ja so vom Stoff her, ist alles doch relativ ... ähm, schwierig gewesen am Anfang“* (D 102-103) Besonders das

zweite Semester empfand David aufgrund des hohen Lernpensums als belastend: *„Und da war schon das zweite Semester eigentlich das Anstrengendste, weil es einfach so viel geworden ist“* (D 278-279).

*Formulierende Interpretation:*

Der Studieneinstieg wird aufgrund der akademischen Kommunikationsformen und der Fachsprache als herausfordernd wahrgenommen. Zudem beschreibt David die hohen Leistungsanforderungen als belastend.

*Reflektierende Interpretation:*

Im Sinne von Schmitt (2010) verweisen die Passagen auf Habitus-Struktur-Konflikte, welche durch die feldspezifischen Anforderungen im akademischen Feld und einem fehlenden akademischen Orientierungsrahmen entstehen. Besonders die Betonung, dass sich die sprachlichen Anforderungen vom schulischen Umfeld unterscheiden, deuten auf schulische Orientierungsrahmen hin, welche in Differenz zum akademischen Kontext stehen. In Anlehnung an Bourdieu (1987) deutet dies auf eine fehlende habituelle Vertrautheit mit den feldspezifischen Regeln des akademischen Feldes hin. Weiters thematisiert David die hohen Leistungsanforderungen des akademischen Feldes, welche ebenfalls in Differenz zur schulischen Erfahrung stehen und als belastend wahrgenommen werden.

David erlebt Unsicherheiten in Interaktionssituation in Lehrveranstaltungen, insbesondere in Vorlesungen mit einer hohen Anzahl an Mitstudierenden. Die hohe Anzahl an Mitstudierenden in Lehrveranstaltungen werden von ihm als hemmend wahrgenommen und führen zu Unsicherheiten, sich aktiv einzubringen: *„Ja Vorlesungen waren eben sowas ... wo ich mich nicht unbedingt Fragen stellen getraut hab, da sitzen doch 75 Leute drinnen“* (D 108-109).

*Formulierende Interpretation:*

Große Lehrveranstaltungen führen bei David zu Unsicherheiten und Hemmungen, sich aktiv einzubringen und Fragen zu stellen.

*Reflektierende Interpretation:*

Die Passage lässt sich in Anlehnung an Schmitt (2010) als Habitus-Struktur-Konflikt interpretieren, da habituelle Differenzerfahrungen in Interaktionssituationen in Lehrveranstaltungen von David wahrgenommen werden. Besonders das Sprechen in großen Lehrveranstaltungen wird als hemmend erlebt und steht in Differenz zu bisherigen

schulischen Erfahrungen, welche in kleineren Klassenverbänden stattfanden. Die Zurückhaltungen kann weiters in Bezug zu Bourdieu (1987) dahingehend gedeutet werden, dass David habituelle Sicherheit im Umgang mit Kommunikationsformen und Anforderungen im akademischen Feld fehlt, was zur Verunsicherung führt. Gleichzeitig deutet die Zurückhaltung auf eine beobachtende Rolle hin, um sich feldspezifische Praktiken anzueignen.

David beschreibt hinsichtlich seines bevorstehenden Abschlusses des Studiums, eine zunehmende Verunsicherung in Hinblick auf den Berufseinstieg. Dabei treten bei David Zweifel auf, ob seine erworbenen fachlichen Kompetenzen für die berufliche Praxis ausreichend sind: *„Kann ich das jetzt wirklich schon alles oder nicht?“. Also das kommt erst jetzt so gegen Ende die Verunsicherung*“ (D 155-156).

#### *Formulierende Interpretation:*

Gegen Ende des Studiums treten Unsicherheiten und Zweifel bei David auf, ob er den zukünftigen beruflichen Anforderungen gerecht werden kann.

#### *Reflektierende Interpretation:*

In dieser Passage kann nach Schmitt (2010) ein Habitus-Struktur-Konflikt erkannt werden, welcher sich nicht auf den Studienalltag selbst, sondern auf den Übergang von Studium in das Berufsfeld bezieht. Die unbekannten Anforderungen des zukünftigen Berufslebens lösen Unsicherheiten über die eigenen Kompetenzen aus. Dabei wird Davids Ehrgeiz und leistungsorientierter Orientierungsrahmen deutlich, indem er hohe Ansprüche an seine fachlichen Kompetenzen stellt.

#### ***Bewältigungsstrategie und Habitustransformation***

David begegnet den konflikthaft wahrgenommenen hohen Leistungsanforderungen mit Anpassung und entwickelt Lernstrategien, um diese zu bewältigen. Dabei beschreibt er, dass besonders in Prüfungsphasen eine strukturierte Lernorganisation für ihn wichtig war: *„und da war es halt dann schon oft, dass man es sich gut einteilen muss .. wie man was lernt und zu welchem Zeitpunkt und auf was lege ich meinen Fokus dann“* (D 276-278). Gleichzeitig zeigt sich ein hoher Anspruch an sich und seine Leistungen. Im Gegensatz zur Schulzeit, habe er im Zuge des Studiums einen höheren Leistungsanspruch entwickelt: *„jetzt wollte ich doch auf einmal gute Noten schreiben (lacht)“* (D 176-177).

*Formulierende Interpretation:*

Die hohen Leistungsanforderungen bewältigt David mit strukturiertem Lernverhalten. David beschreibt seinen Leistungsanspruch gute Noten im Studium zu erzielen.

*Reflektierende Interpretation:*

Zur Bewältigung des Habitus-Struktur-Konflikts, in welchem die akademischen Anforderungen als belastend wahrgenommen hat, greift David auf Leistungsanpassung und gezielte Lernstrategien zurück. Davids ehrgeiziger und leistungsorientierter Orientierungsrahmen erleichtern die Anpassung an die Anforderungen des akademischen Feldes. Im Gegensatz zum schulischen Kontext hat sich Davids Leistungsanspruch erhöht, was auf eine zunehmende Identifikation mit den Leistungsnormen des akademischen Feldes hindeuten kann. Die Bewältigung des Habitus-Struktur-Konflikts lässt sich nach El-Mafaalani (2012) zudem als habituelle Annäherung an das akademische Feld verstehen und kann als Hinweis auf eine beginnende Habitustransformation interpretiert werden.

David beschreibt, dass er in kleineren Gruppen in Lehrveranstaltung deutlich weniger Unsicherheiten verspürt als in großen Vorlesungen: *„in den kleineren Gruppen, wo man dann nur 18 Leute waren, das ist es für mich um einiges leichter gewesen, da hab ich dann schon viel nachgefragt“* (D 114-115). Die Hemmschwelle in der kleinen Gruppengröße ist für David wesentlich geringer und ermöglicht ihm eine aktivere Teilnahme.

*Formulierende Interpretation:*

David erlebt in kleineren Lehrveranstaltungen weniger Hemmungen als in großen Vorlesungen und kann sich dadurch aktiver beteiligen.

*Reflektierende Interpretation:*

Während große Vorlesungen einen hemmenden Einfluss auf die aktive Beteiligung von David hatten und nach Schmitt (2010) als Habitus-Struktur-Konflikt sichtbar wurde, lösen kleinere Lehrveranstaltungen weniger Irritation aus. Dies verweist darauf, dass bisherige schulische Orientierungsrahmen innerhalb kleinerer Klassenverbände Anknüpfungspunkte ermöglichten, welche die aktive Beteiligung in diesen Lehrveranstaltungen begünstigten. Gleichzeitig deutet die aktivere Beteiligung nach El-Mafaalani (2012) auf eine schrittweise Anpassung an feldspezifische Kommunikationsformen. In Anlehnung an El-Mafaalani (2012) kann dies weiters als Bewältigung des Habitus-Struktur-Konfliktes verstanden werden, indem sich eine habituelle Annäherung an das akademische Feld zeigt und neue Orientierungsrahmen gebildet werden.

David beschreibt, dass er zur Bewältigung der hohen Leistungsanforderungen im Studium bevorzugt sportlichen Betätigungen nachgeht: *„trainieren gehen zum Runterkommen“* (D 160). Sport dient David als zentrale Ressource um Belastungen im Studium zu bewältigen und Stress abzubauen. Als weitere Unterstützungsmöglichkeit werden von David Peergroups genannt und die Möglichkeit, an Lerngruppen teilzunehmen. Dabei wird jedoch in seinen Ausführungen den Peergroups keine zentrale Rolle zur Bewältigung seiner individuellen Belastungen zugeschrieben.

*Formulierende Interpretation:*

Sportliche Betätigung dient als Bewältigungsstrategie um mit Belastungen im Studium umzugehen. Peergroups spielen in der Bewältigung hoher Leistungsanforderungen für David keine zentrale Rolle.

*Reflektierende Interpretation:*

David nutzt sportliche Aktivitäten als zentrale Ressource um Belastungen im Studium zu bewältigen. Im Sinne von El-Mafaalani (2012) kann dies als Form der Bewältigung des Habitus-Struktur-Konflikt interpretiert werden, da David mit Sport eine individuelle Strategie entwickelte, um mit den hohen Leistungsanforderungen umzugehen. Gleichzeitig deutet die geringe Bedeutung der Peergroup auf einen habituellen Orientierungsrahmen hin, welcher von Eigenständigkeit geprägt ist.

David beschreibt an mehrfacher Stelle eine starke Identifikation mit dem gewählten Studiengang und seiner zukünftigen beruflichen Tätigkeit: *„weil es etwas ist, was ich machen möchte und wo es halt dann wirklich die nächsten 40 Jahre hoffentlich dabei bleibt“* (D 262-263). Sein Zielbewusstsein zeigt sich ebenfalls in der Entwicklung eines höheren Selbstbewusstseins im Verlauf des Studiums. Gleichzeitig wird ein hoher Leistungsanspruch an sich selbst deutlich, sowie anhaltende Zweifel, ob er für den Berufseinstieg genügend Kompetenzen erworben hat: *„Auf der einen Seite bin ich selbstbewusster geworden, in dem Sinne, dass das eigentlich das ist, was ich machen möchte ... Auf der anderen Seite kommt doch irgendwie der Gedanke auf, ob das was ich jetzt .. gelernt habe, ausreichend dafür ist, dass ich dann zum Arbeiten anfangen kann“* (D 191-194).

*Formulierende Interpretation:*

Es zeigt sich eine starke Identifikation mit der Studienwahl und dem zukünftigen Berufsfeld. Neben der Entwicklung von höherem Selbstbewusstsein bleiben anhaltende Zweifel bestehen, ob er genügend Kompetenzen für den Berufseinstieg erworben hat.

### *Reflektierende Interpretation:*

Die Passage verweist nach Bourdieu (1987) aufgrund der starken Identifikation mit der Studienwahl und dem zukünftigen Berufsfeld, auf eine habituelle Passung zum feldspezifischen Raum. Dies kann in Anlehnung an El-Mafaalani (2012) als Hinweis auf eine beginnende Habitustransformation interpretiert werden, da akademische und berufsspezifische Orientierungen in den bisherigen habituellen Orientierungsrahmen integriert wurden. Gleichzeitig verweisen die anhaltenden Zweifel auf einen fortbestehenden Habitus-Struktur-Konflikt nach Schmitt (2010) im Übergang vom Studium ins Berufsleben hin.

### **Fallfazit David**

Im Fall von David wurde ein leistungs- und zielorientierter habituellem Orientierungsrahmen deutlich. Bereits vor Studienbeginn verfestigte sich sein Berufswunsch und die Aufnahme des Studiums wurde zielstrebig verfolgt. Akademische Orientierung fand David außerfamiliär bei älteren Mitgliedern im Sportverein. Im Studieneinstieg und Studienverlauf zeigten sich im Sinne von Schmitt (2010) mehrere Habitus-Struktur-Konflikte in Form von fremden akademischen Kommunikationsformen und schwierigen Interaktionssituationen in großen Vorlesungen sowie in hohen Leistungsanforderungen. Konflikterfahrungen wurden insbesondere dort gesammelt, wo schulische Orientierungsrahmen die akademischen Anforderungen nicht bedienen konnten. Belastungen wurden von David leistungsorientiert und selbstständig in Form von sportlichen Aktivitäten oder Lernstrategien bewältigt. In der Bewältigung der Studienanforderungen schreibt David Peergroups dabei eine untergeordnete Rolle zu. In Anlehnung an El-Mafaalani (2012) verweist dies auf die Bewältigung von Habitus-Struktur-Konflikten in Form der „empraktischen Synthese“ hin. Dabei werden neue akademische Anforderungen schrittweise in bisherige habituelle Orientierungen integriert, ohne grundlegende Abgrenzung zur Herkunftsfamilie. Insgesamt kann die starke Identifikation mit dem Studium und dem akademischen Raum als Prozess einer beginnenden Habitustransformation interpretiert werden.

## **6.2 Typologie**

Die vorangegangene Analyse ist Ausgangspunkt für die Typenbildung entlang der Frage, welche Habitus-Struktur-Konflikte First Generation Students erleben, wie diese bewältigt werden und ob erste Anzeichen einer Habitustransformation sichtbar gemacht werden können. In der Erstellung der Typologie wurde sinngenetisch gearbeitet und sich im Fallvergleich auf zentrale Kategorien wie Orientierungsrahmen, erlebte

Habitus-Struktur-Konflikte, Bewältigungsformen und erste Anzeichen von Habitustransformationen fokussiert. Im fallübergreifenden Vergleich der fünf Fallportraits konnten Unterschiede und Gemeinsamkeiten identifiziert werden, welche sich zu vier Typen verdichten lassen. Daraus resultierte *der leistungsorientierte Anpassungstyp*, *der bildungsorientierte-reflexive Typ*, *der ambivalente Zugehörigkeitstyp* und *der zielorientierte Typ*. Zur Darstellung der jeweiligen Typen werden Merkmale und Charakteristika im Folgenden näher beschrieben. Weiters erfolgt eine Anlehnung an theoretische Ansätze nach Bourdieu (1987), Schmitt (2010) sowie El-Mafaalani (2012) um die Typologie theoretisch zu untermauern.

### 6.2.1 Der leistungsorientierte Anpassungstyp

Charakteristisch für diesen Typen ist ein stark leistungsorientierter Orientierungsrahmen, welcher als Ressource zur Bewältigung von Habitus-Struktur-Konflikten dient. Dieser Typ lässt sich den Fallportraits von Tatjana und Sophie zuordnen, welche konflikthaft erlebten akademischen Anforderungen mit Anpassung, Leistungsorientierung und Wissensaneignung begegneten.

Im Fall von Tatjana wird der Studieneinstieg als konflikthaft und von Unsicherheiten geprägt erlebt. Die wahrgenommene habituelle Irritation zeigte sich insbesondere in der Zurückhaltung in Lehrveranstaltungen. Dabei hat Tatjana Sorgen darüber, wie man sich ausdrückt sowie Diskussionen im akademischen Feld nicht gewachsen zu sein: *„war eher zurückhaltend, habe mir anfangs ein wenig Sorgen gemacht ähm ... wie man was sagt“* (T 95-96). Im Fall von Sophie wird der Einstieg aufgrund ihrer schulischen Vorerfahrung als deutlich weniger konflikthaft erlebt, dennoch zeigen sich auch in diesem Fall Unsicherheit in Interaktionen in Lehrveranstaltungen: *„Ja am Anfang war ich schon zurückhaltend, weil halt irgendwie die Überwindung schon schwer war .. vor den anderen zu reden .. weil du kennst die anderen noch nicht so gut und genau“* (S 144-145). Sophie führt ihre Unsicherheit in Lehrveranstaltungen überwiegend auf fehlende Vertrautheit mit Lerninhalten sowie auf Fremdheitserfahrungen mit ihren Mitstudierenden zurück. In beiden Fällen verweist dies auf fehlende Vertrautheit mit akademischen Anforderungen sowie dem sozialen Umfeld im Studium. Auch die hohen Leistungsanforderungen wurden sowohl von Tatjana als auch von Sophie als herausfordernd thematisiert. Tatjana beschreibt einen hohen Lernaufwand *„ich habe schon viele Stunden aufwenden müssen“* (T 85) während Sophie gezielte Lernstrategien entwickelt *„da gibt es einen Lernplan bei mir, wo ich mir wirklich plane, heute lerne ich 30 Folien oder so“* (S 181-182).

Im Sinne von Schmitt (2010) verweisen diese konflikthafter Erfahrungen auf habituelle Irritationen und daraus mündende Habitus-Struktur-Konflikte. Diesen begegneten beide im Sinne dieses Typus mit einer Anpassung durch verstärkte Leistungsorientierung. Leistung dient als Anpassungsmechanismus um die fehlende habituelle Passung zu kompensieren, zunehmend feldspezifische Kompetenzen zu entwickeln und dadurch mehr Sicherheit im akademischen Feld herzustellen. So spricht Tatjana von einer wachsenden Beteiligung und höherem Selbstvertrauen in Diskussionen: *„das hat sich im Laufe vom Studium dann geändert und gebessert, weil ich mich halt dann doch mehr damit beschäftigt habe und mir dann da mehr Wissen aneignen könnte“* (T 107-109). Im Fall von Sophie verhilft die Wissensaneignung ebenfalls zu einer erhöhten Beteiligung im Studienalltag: *„Man kennt sich mit dem Stoff besser aus und ist jetzt irgendwie nicht mehr so eine Überwindung zu reden“* (152-153).

Gleichzeit wird in beiden Fällen als weitere zentrale Ressource die Peergroup thematisiert, welche als wichtige Unterstützung und Orientierung im akademischen Feld fungiert. So spricht Tatjana von einer wichtigen Stütze im Studienalltag und *„einfach in der Organisation und im Zurechtfinden und so“* (T 46).

Die Bewältigungsform von Habitus-Struktur-Konflikten kann bei diesem Typus, in Anlehnung an El-Mafaalani (2012), der „empraktischen Synthese“ zugeordnet werden. Dies wird in der schrittweisen Anpassung an das akademische Feld deutlich, in welcher neue akademische Orientierungen in bisherige Orientierungsmuster integriert werden, ohne sich jedoch vom Herkunftsmilieu abzugrenzen. Nach El-Mafaalani (2012) führen die habituellen Differenzenerfahrungen zu einem habituellen Lernprozess, welcher Anstoß für eine Habitustransformation sein kann. Im weiteren Studienverlauf zeigte sich bei beiden Fallportraits Anzeichen einer beginnenden Habitustransformation nach El-Mafaalani (2012), welche durch zunehmendes Zugehörigkeitsgefühl, wachsender Selbstsicherheit im akademischen Raum und Stabilisierung neuer habitueller Orientierungsrahmen sichtbar wird.

### **6.2.2 Der bildungsorientierte-reflexive Typ**

Als Merkmal für den bildungsorientierten-reflexiven Typ konnte ein ausgeprägter bildungsaffiner Orientierungsrahmen identifiziert werden, welcher sich unabhängig vom bildungsfernen Herkunftsmilieu entwickelte und durch Eigeninteresse an Bildung und Kultur geprägt wurde. Dieser Typ konnte aus dem Fallportrait von Martha abgeleitet werden, welche seit der Kindheit eine hohe Bildungsaffinität abseits der familiären Bil-

dungsherkunft aufweist: „*Mit den Eltern hab ich das nicht gemacht aber ich gehe gerne ins Museum ... also Museen vor allem und alles, was bildet*“ (M 25-26).

Im Gegensatz zum leistungsorientierten Typ verfügt dieser Typ über einen primär bildungsorientierten und wenig leistungsausgeprägten Orientierungsrahmen. Der Übergang ins Studium und der Studienbeginn sowie die akademischen Leistungsanforderungen werden nicht als konflikthaft wahrgenommen und führten, wie im Fall von Martha, zu keinem Habitus-Struktur-Konflikt: „*Also es war jetzt nicht so schlimm. Am Anfang war es nur so, dass eben die Lesemenge ein bisschen abschreckend gewirkt hat. Aber da kommt man rein mit der Zeit*“ (M 51-53). Aufgrund von schulischer Vorerfahrung erlebt Martha eine habituelle Passung innerhalb des akademischen Felds. Als Gemeinsamkeit zeigen sich beim leistungs- als auch beim bildungsorientierten-reflexiven Typ Irritationen in der Interaktion innerhalb von Lehrveranstaltungen. Dies wird durch Vergleiche mit Mitstudierenden und Unsicherheit deutlich: „*am Anfang ist es diese Angst. Also so „Wer sind diese Leute? Was sagen die? Was ist, wenn ich was Dummes sage?“*“ (M 161-162). Nach Schmitt (2010) verweist dies auf einen Habitus-Struktur-Konflikt, welcher durch habituelle Differenzenerfahrungen mit fremden akademischen Kommunikationsformen und Fremdheitserfahrungen mit Mitstudierenden entsteht. Im Zuge der Bewältigung dieses Konfliktes zeigen sich Anzeichen der Bewältigungsform der „empraktischen Synthese“ nach El-Mafaalani (2012). Der bildungsorientierte-reflexive Typ vollzieht demnach im Zuge der „empraktischen Synthese“ eine schrittweise Anpassung und Integration neuer Orientierungsmuster in bestehende Orientierungsrahmen und Annäherung an das akademische Feld. Im Fall von Martha führte dies zu einer Reduzierung von Fremdheitserfahrungen und Erlangung von mehr Sicherheit in Interaktionen mit Lehrveranstaltungen: „*Aber dann später merkt man okay, .. die sagen eigentlich auch manchmal was Dummes unter Anführungszeichen und es ist kein Problem (lacht)*“ (M 165-166).

Ein besonderes Merkmal des bildungsorientierten-reflexiven Typs ist das gleichzeitige Auftreten der Bewältigungsform der „reflexiven Opposition“ nach El-Mafaalani (2012). Diese Form der Bewältigung beschreibt die Bewusstwerdung des eigenen Habitus und der sozialen Herkunft (vgl. El-Mafaalani S. 94). Im Fallportrait von Martha wird die bewusste Auseinandersetzung und Hinterfragung der eigenen sozialen Herkunft besonders deutlich: „*Was mir aber erst seit Bildungswissenschaften klar geworden ist, dass es tatsächlich so ist, dass Bildung vererbt wird. Ich war mir dessen nicht wirklich bewusst, weil es einfach so klar war, dass ich studieren werde*“ (M 176-178). Die Bewusstwerdung führte beim bildungsorientierten-reflexiven Typ zu einer reflexiven Aus-

einandersetzung mit Bildungsungleichheit und dem eigenen Bildungsaufstieg: „*Und dann aber erst hab ich mich gefragt .. ob es irgendeine Hemmschwelle bei mir gab .. und die gab es nicht. Bis zu dem Augenblick, als mir klar geworden ist, dass das anscheinend nicht jeder macht*“ (M 176-185). Gleichzeitig erfolgt kein Bruch mit der Herkunftsfamilie, wie es bei der Bewältigungsform der „reflexiven Opposition“ oftmals typisch ist.

Hinweise auf eine beginnende Habitustransformation können nach El-Mafaalani (2012) aufgrund der Bewältigung der Habitus-Struktur-Konflikte interpretiert werden, wonach Martha neue akademische Orientierungsmuster entwickeln konnte, welche in bestehende Orientierungsrahmen integriert wurden. Zudem spricht ein wachsendes Zugehörigkeitsgefühl und Identifikation mit dem akademischen Feld für eine beginnende Habitustransformation. Im Fall von Martha ist das Zugehörigkeitsgefühl zum akademischen Feld feldspezifisch auf ihren Studiengang limitiert.

### **6.2.3 Der ambivalente Zugehörigkeitstyp**

Charakteristisch für diesen Typ ist ein ambivalentes Spannungsverhältnis zwischen Wunsch nach Zugehörigkeit, erlebten Fremdheitserfahrungen und Zweifel an der eigenen Passung zur Studienwahl. Dieser Typ lässt sich dem Fallportrait von Judith zuordnen. Deutlich wird ein bildungsorientierter Orientierungsrahmen, in welchen formale Bildungsabschlüsse, innerhalb der Familie eine wichtige Rolle einnehmen: „*Ihnen wars halt immer wichtig, dass ich die Matura mache*“ (J 19). Gleichzeitig zeigt sich ein Orientierungsrahmen, in welchem soziale Zugehörigkeit eine hohe Relevanz einnimmt.

Beim Übergang von Schule in das Studium wurden nach Schmitt (2010) Habitus-Struktur-Konflikte erkennbar. Der Übergang wird im Fall von Judith als große Veränderung beschrieben: „*Das war eigentlich schon eine g r ö ß e r e Umstellung von Schule auf Unialltag*“ (J 8-9). Dies bezieht sich bei diesem Typ nicht auf die Leistungsanforderungen, sondern auf die Bewältigung der eigenverantwortlichen Organisation des Studiums: „*Weil das war immer so mein Stress, hab ich jetzt eh nichts vergessen*“ (J 124). Der Habitus-Struktur-Konflikt in Anlehnung an Schmitt (2010) zeigt sich demnach darin, dass die bisherigen schulischen Orientierungsrahmen, die neuen akademischen Anforderungen nicht bedienen können und Judith mit der eigenverantwortlichen Studienorganisation konfrontiert wird. Die Leistungsanforderungen des Studiums werden hingegen als angemessen wahrgenommen: „*es war schon viel zu tun und so und es war dann schon puh, manchmal bisschen stressig aber sonst schon eher überschaubar*“ (J

63-64). Im Gegensatz zum leistungsorientierten Typ, besteht kein hoher Leistungsanspruch und es wird eine geringere Leistung als zufriedenstellend wahrgenommen: *„schon zufrieden .. aber schon mit Luft nach oben (lacht), also ich hätt mich schon mehr anstrengen können und da wär ich schon besser gewesen aber (lacht)“* (J 68-69).

Habitus-Struktur-Konflikte nach Schmitt (2010) werden bei diesem Typ vor allem im Zusammenhang mit Differenzerfahrungen und Unsicherheiten im sozialen Umfeld des akademischen Feldes deutlich. Anhand des Fallportraits von Judith zeigen sich wiederholte habituelle Differenzerfahrungen mit Mitstudierenden, aufgrund fehlender gemeinsamer Interessen und habitueller Passung. Diese Differenzerfahrungen mit Mitstudierenden führten wiederholt zu Zweifeln an der sozialen Passung sowie an der Studienwahl selbst: *„ich pass da irgendwie gar nicht rein, also ich hab mir schon gedacht, ist das irgendwie falsch, ist das doch irgendwie nicht meins weil ich bin nicht so an solchen Sachen interessiert wie die anderen. Also ich hab mich jetzt nicht ausgeschlossen gefühlt aber ich hab halt schon andere Interessen und irgendwie ist das schon komisch, dass alle die gleichen Interessen haben und ich nicht“* (J 94-98). Gleichzeitig fühlt sich Judith trotz fehlender habitueller gemeinsamer Interessen mit ihren Mitstudierenden nicht ausgeschlossen, was erneut auf ein ambivalentes Erleben in der Zugehörigkeit hindeutet.

Die Bewältigung der Habitus-Struktur-Konflikte erfolgt bei diesem Typ überwiegend anhand der Bewältigungsform der „empraktischen Synthese“ nach El-Mafaalani (2012). Dabei erfolgt eine schrittweise Anpassung an die Anforderungen des akademischen Feldes und Erweiterung der bisherigen Orientierungsrahmen. Im Fall von Judith zeigt sich dies an der Aneignung habitueller Orientierungsrahmen, um die eigenverantwortlichen Studienorganisation zu bewältigen. Dabei greift sie weiters auf Unterstützung von Peergroups zurück, um Orientierung im Studienalltag zu erlangen. Gleichzeitig zeigt sich eine habituelle Annäherung an das akademische Feld, welche Judith in Form von Zugehörigkeitsgefühl und habitueller Passung innerhalb von bestimmten Lehrveranstaltungen erlebt. Insbesondere in Lehrveranstaltungen mit kreativem Schwerpunkt nimmt Judith habituelle Anknüpfungspunkte und ein Gefühl von Passung wahr.

Beim ambivalenten Zugehörigkeitstyp, wie im Fall von Judith, konnte keine eindeutige Habustransformation beobachtet werden. Erste Hinweise darauf könnten anhand der Bewältigung des Habitus-Struktur-Konflikts der Studienorganisation interpretiert werden. Dennoch bleibt der Habitus-Struktur-Konflikt des ambivalenten Zugehörigkeitsgefühls und der Zweifel an der Studienwahl bestehen und konnte nicht bewältigt werden.

#### 6.2.4 Der zielorientierte Typ

Der zielorientierte Typ ist gekennzeichnet durch einen stark ausgeprägten leistungs- und zielorientierten Orientierungsrahmen. Gleichzeitig zeigt sich eine frühe Identifikation mit dem Studiengang und eine berufliche Zielklarheit. Im Unterschied zu den bisherigen Typen steht hier die konkrete Verfolgung eines Berufsziels im Fokus. Dieser Typ lässt sich insbesondere im Fallportrait von David erkennen.

Im Fall von David spielten außerfamiliäre Vorbilder in der Bildungsentscheidung eine tragende Rolle und dienten als Orientierung für den akademischen Bildungsweg. Durch diese Orientierung wurde der zukünftige Bildungsweg als selbstverständlich wahrgenommen, abseits von fehlenden familiären Orientierungspunkten. Bereits früh entwickelte sich ein konkretes Berufsziel, welches konsequent verfolgt wurde: *„für mich ist es eigentlich so der Traum, den ich davor gehabt habe, mit dem, dass ich .. eigentlich schon relativ früh gewusst habe, dass ich in die Richtung Physiotherapie gehen mag, dass ich meinem Traum einfach gut nachgehe“* (D 234-236).

Beim zielorientierten Typ konnten erste Habitus-Struktur-Konflikte im Sinne von Schmitt (2010) beim Eintritt ins Studium erkannt werden. Im Fallportrait von David zeigte sich dies anhand der herausfordernden Fachsprache des Studiums und den konflikthaft wahrgenommenen Leistungsanforderungen. Weitere Unsicherheiten erlebte David in Interaktionssituation in Lehrveranstaltungen, insbesondere in Vorlesungen mit einer hohen Anzahl an Mitstudierenden: *„Ja Vorlesungen waren eben sowas ... wo ich mich nicht unbedingt Fragen stellen getraut hab, da sitzen doch 75 Leute drinnen“* (D 108-109). Die habituelle Irritation zeigt sich im Gegensatz zum ambivalenten Zugehörigkeitstyp nicht durch Vergleiche mit Mitstudierenden, sondern in der Irritation gegenüber den neuen akademischen Anforderungen. Bisherige schulische Orientierungsrahmen in kleineren Klassenverbänden können die neuen akademischen Anforderungen nicht bedienen: *„Ja .. und vor allem, die Gesprächsführung von den Vortragenden, .. dass war dann doch auf einem anderen Niveau als in der Schule“* (D 94-96).

Die Bewältigung dieser Habitus-Struktur-Konflikte erfolgte durch Leistungsanpassung und strukturierte Lernorganisation: *„und da war es halt dann schon oft, dass man es sich gut einteilen muss .. wie man was lernt und zu welchem Zeitpunkt und auf was lege ich meinen Fokus dann“* (D 276-278). Der zielorientierte Typ zeigt weiters hohe Ansprüche an sich selbst und an seine Leistungen. Dabei spielen gute Noten und der Erwerb von Kompetenzen für den Berufseinstieg eine große Rolle. Die Bewältigung der

Habitus-Struktur-Konflikte erfolgt primär individuell. Unterstützung durch Peergroups und soziale Einbindung spielen eine untergeordnete Rolle. Im Sinne von El-Mafaalani (2012) kann diese Form der Bewältigung überwiegend der „empraktischen Synthese“ zugeordnet werden. Es zeigt sich dabei eine schrittweise Aneignung von akademischen Praktiken durch Leistungsanpassung und Erweiterung der bisherigen Orientierungsrahmen. Zudem zeigt sich eine starke Identifikation und ein hohes Zugehörigkeitsgefühl zum feldspezifischen akademischen Raum. In Anlehnung an Bourdieu (1987) kann die starke Identifikation auf eine hohe habituelle Passung hindeuten. Weiters zeigt der zielorientierte Typ, wie im Fall von David, eine starke Zukunftsorientierung und Auseinandersetzung mit dem zukünftigen Berufsfeld: *weil es etwas ist, was ich machen möchte und wo es halt dann wirklich die nächsten 40 Jahre hoffentlich dabei bleibt*“ (D 262-263). Gleichzeitig zeigen sich nicht vollständig bewältigte Habitus-Struktur-Konflikte im bevorstehenden Übergang von Studium ins Berufsfeld. Dabei treten im Fall von David Zweifel darüber auf, ob er genügend Kompetenzen für den Berufseinstieg erworben hat. Dies spiegelt erneut seinen hohen Anspruch an sich selbst und seine Leistung wider.

Im Sinne El-Mafaalani (2012) können erste Anzeichen einer Habitustransformation beobachtet werden, welche jedoch in Anbetracht der bestehenden Verunsicherung im Übergang ins Berufsfeld, noch nicht vollständig vollzogen wurde.

### **6.2.5 Vergleichende Zusammenfassung der Typologie**

Im fallübergreifenden Vergleich der einzelnen Fallportraits konnten Gemeinsamkeiten und Unterschiede hinsichtlich der habituellen Orientierungsrahmen, der erlebten Habitus-Struktur-Konflikte, der Bewältigungsform und erste Anzeichen einer Habitustransformation sichtbar gemacht werden. Als zentrale Gemeinsamkeit innerhalb der vier Typen zeigte sich, dass der Bildungsweg von den First Generation Students überwiegend als selbstverständlich wahrgenommen wurde. Weiters wurde der Beginn des Studiums von den Herkunftsfamilien nicht aktiv behindert und mehrheitlich gutgeheißen. Unterstützung während des Studiums erfolgt überwiegend durch finanzielle Zuwendungen. Mit Eintritt ins Studium als First Generation Student erlebten alle vier Typen eine habituelle Irritation, aufgrund fehlender akademischer Orientierungsrahmen. Als gemeinsame Differenz Erfahrung zeigte sich bei allen vier Fällen eine Unsicherheit in Interaktionssituationen in Lehrveranstaltungen. Weiters zeigte sich in allen Fällen die Thematisierung der Leistungsanforderungen, welche jedoch in unterschiedlicher Ausprägung als konflikthaft wahrgenommen werden. Generell unterschieden sich die vier

Typen in der Ausprägung der Habitus-Struktur-Konflikte, der Bewältigungsform und Anzeichen einer Habitustransformation.

Beim leistungsorientierten Typ werden erlebte Habitus-Struktur-Konflikte gezielt mit Leistungsanpassung und Wissensaneignung kompensiert, um mehr Sicherheit im akademischen Feld zu erlangen. Dieser steht im starken Kontrast zum bildungsorientierten-reflexiven Typ und dem ambivalenten Zugehörigkeitstyp, wo Leistung weniger stark thematisiert wird. Neben dem Leistungsaspekt spielen beim leistungsorientierten Typ, soziale Unterstützungssysteme wie Peergroups eine zentrale Rolle. Im Sinne von El-Mafaalani (2012) kann dies der Bewältigungsform der „empraktischen Synthese“ zugeordnet werden, wobei bei diesem Typ eine schrittweise habituelle Anpassung durch Leistung erfolgte und erste Hinweise auf Habitustransformation vermuten lässt.

Der bildungsorientierte-reflexive Typ zeichnet sich durch eine hohe Bildungsaffinität aus, welche jedoch nicht von einem starken Leistungsanspruch geprägt ist. Im Vordergrund steht weniger das Erzielen guter Noten, sondern das Interesse an Bildung selbst und der Wunsch sich fortzubilden. Dies zeigt sich unter anderem in Bildungsaktivitäten wie Lesen, Besuche von Kulturveranstaltungen oder eigenständigen Auseinandersetzungen mit unterschiedlichen Themenbereichen. Weiters steht bei diesem Typ die reflexive Auseinandersetzung mit der eigenen Bildungsbiografie im Vordergrund. Nach El-Mafaalani (2012) konnten Elemente einer „reflexiven Opposition“ interpretiert werden, da Unterschiede zwischen Herkunftsmilieu und akademischen Feld reflektiert werden. Der bildungsorientierte-reflexive Typ nutzt zudem ebenfalls Unterstützungssysteme wie Peergroups, um sich im Studienalltag zu orientieren. Insgesamt zeigen sich in Anlehnung an El-Mafaalani (2012) erste Hinweise einer Habitustransformation, welche durch habituelle Anpassung an den akademischen Raum und durch ein feldspezifisches Zugehörigkeitsgefühl deutlich werden.

Als Alleinstellungsmerkmal des ambivalenten Zugehörigkeitstyps zeigte sich die Thematisierung der sozialen Fremdheitserfahrungen und anhaltenden Zweifel an der Studienauswahl. Überwiegend werden die Zweifel durch anhaltende Differenzerfahrungen und fehlende habituelle Passung mit anderen Mitstudierenden aufrechterhalten und als Habitus-Struktur-Konflikt wahrgenommen. Gleichzeitig erlebt dieser Typ ein Spannungsverhältnis von Differenzerfahrung und Passung in spezifischen Lehrveranstaltungen, wodurch die Ambivalenzgefühle verstärkt werden. Hohe Leistungsansprüche spielen bei diesem Typen eine untergeordnete Rolle, während die eigenständige Studienorganisation, als überfordernd und als Habitus-Struktur-Konflikt erkannt wurde. Die

Bewältigung der Habitus-Struktur-Konflikte erfolgt schrittweise, durch Anpassung an die Anforderungen der Studienorganisation sowie über eine Peergroup als Unterstützungssystem. Generell konnte bei diesem Typ keine eindeutige Habitustransformation erkannt werden, sondern zeigte einen anhaltenden Aushandlungsprozess der ambivalenten Zugehörigkeit.

Beim zielorientierten Typus zeigte sich als Alleinstellungsmerkmal eine hohe berufliche Zielklarheit und starke Identifikation mit dem Studiengang. Habitus-Struktur-Konflikte zeigten sich bei Studienbeginn in Form von Unsicherheiten mit Fachsprache und hohen Leistungsanforderungen. Diese werden bei diesem Typ durch Leistungsanpassung und Lernstrategien bewältigt. Im Vergleich mit den anderen Typen, spielt die Inanspruchnahme von Unterstützung durch Peergroups eine untergeordnete Rolle. Generell versucht der zielorientierte Typ Habitus-Struktur-Konflikte primär individuell, durch Strategien wie Sport zu bewältigen und zeigt zudem einen hohen Anspruch an sich selbst. Dieser Anspruch bleibt in einem anhaltendem Habitus-Struktur-Konflikt erkennbar, in welchem Unsicherheiten hinsichtlich des Berufseinstieges unbewältigt blieben. Generell erfolgte die Bewältigung der Habitus-Struktur-Konflikte in Form der „empraktischen Synthese“ nach El-Mafaalani (2012), in welcher eine schrittweise Erweiterung und Anpassung bisheriger Orientierungsrahmen an das akademische Feld erfolgte. Bei diesem Typ zeigten sich in Anlehnung an El-Mafaalani (2012) Hinweise einer Habitustransformation, aufgrund der starken habituellen Identifikation und Passung mit dem feldspezifischen Raum. Dennoch kann interpretiert werden, dass die Transformation aufgrund der anhaltenden Unsicherheit bezüglich des Berufseinstiegs nicht vollständig vollzogen wurde.

Zusammenfassend zeigte die Analyse und anschließende Typologie, dass Habitus-Struktur-Konflikte nach Schmitt (2010) bei allen Fallportraits der First Generation Students sichtbar wurden. Diese zeigten sich mit Einstieg ins Studium in unterschiedlicher Form und Ausprägung. Die Bewältigung der Habitus-Struktur-Konflikte erfolgte durch Leistungsorientierung, Anpassung, reflexiver Auseinandersetzung oder individuelle Strategie wie sportliche Betätigung. Besonders hervorzuheben ist die Unterstützung durch Peergroups, welche sich als zentrale Ressource zur Bewältigung von Habitus-Struktur-Konflikten im Studium erwiesen. Diese Erkenntnis knüpfen an die Forschung von Petrik (2025) an, welche Peergroups eine entscheidende Rolle im Prozess des „Student\*in Werdens“ zuschreibt. Generell zeigen die Ergebnisse, dass in Anlehnung an Schmitt (2010) und El-Mafaalani (2012) Habitus-Struktur-Konflikte als Ausgangspunkte für die Erweiterung der Orientierungsrahmen oder beginnender Habitustrans-

formationen sein können. Generell konnten in der Analyse und erfolgten Typologie keine vollständige Habitustransformation erkannt, sondern ausschließlich erste Anzeichen einer beginnenden Habitustransformation interpretiert werden.

## **7. Fazit**

Die vorliegende Masterarbeit beschäftigte sich mit dem Einfluss des Habitus auf das Erleben von First Generation Students im Hochschulstudium. Ziel der Arbeit war es, zu untersuchen, ob First Generation Students beim Eintritt in das fremde akademische Feld, Habitus-Struktur-Konflikte erleben. Weiterhin wurde untersucht, ob nach erfolgreicher Bewältigung der Habitus-Struktur-Konflikte, Anzeichen einer Habitustransformation sichtbar gemacht werden können. Als theoretischer Ausgangspunkt wurde die Habitus-theorie von Bourdieu (1987) herangezogen und durch Ansätze zu Habitus-Struktur-Konflikten und Habitustransformation nach Schmitt (2010) und El-Mafaalani (2012) ergänzt. Auf Grundlage von fünf problemzentrierten Interviews mit First Generation Students wurden Daten erhoben, welche im Anschluss mittels dokumentarischer Methode analysiert wurden. Dies ermöglichte eine Rekonstruktion habitueller Orientierungsrahmen sowie eine Identifizierung von Habitus-Struktur-Konflikten, Bewältigungsformen und ersten Hinweisen auf Habitustransformationen. Die Ergebnisse wurden anhand von Fallportraits dargestellt und in einer sinngenetischen Typologie verdichtet. Dadurch konnte eine Typologie mit den vier Typen des leistungsorientierten Typs, des bildungsorientierten-reflexiven Typs, des ambivalenten Zugehörigkeitstyps und des zielorientierten Typs entwickelt werden.

Im fallübergreifenden Vergleich zeigte sich, dass die interviewten First Generation Students ihre akademischen Bildungsentscheidung, unabhängig vom Herkunftsmilieu, als überwiegend selbstverständlich erlebten. Als weitere Gemeinsamkeit zeigte sich eine habituelle Irritation mit Eintritt in das fremde akademische Feld, welche sich durch fehlende Orientierung, Unsicherheit in Interaktionen und Lehrveranstaltungen, hohen Leistungsanforderungen und fehlendem Wissen über implizite Regeln im akademischen Feld zeigte. In Hinblick auf die theoretische Grundlage konnten diese Erkenntnisse als Habitus-Struktur-Konflikte nach Schmitt (2010) identifiziert werden.

Anhand der Analyse kann eine Beantwortung der ersten Forschungsfrage abgeleitet werden, ob First Generation Students beim Eintritt in das fremde akademische Feld Habitus-Struktur-Konflikte erleben. Im Zuge der Analyse und Erstellung der Typologie

zeigte sich ein eindeutiges Ergebnis. Die interviewten First Generation Students erlebten mit Eintritt in das fremde akademische Feld Habitus-Struktur-Konflikte in unterschiedlich starker Ausprägung. Dieses Ergebnis ermöglicht somit eine eindeutige Beantwortung der ersten Forschungsfrage dieser Masterarbeit.

Zum Umgang mit Habitus-Struktur-Konflikte nutzen die interviewten First Generation Students unterschiedliche Strategien. Besonders deutlich wurde dabei eine Leistungsanpassung, der Einsatz verschiedener Lernstrategien oder Nutzung von Peergroups als Unterstützungssysteme. Weiters zeigten sich in der Analyse Strategien wie die Orientierung an Mitstudierenden, Beobachtung von Regeln und Praktiken im Studienalltag oder reflexiven Auseinandersetzung mit der eigenen Position im akademischen Feld. Unter Einbezug der Theorie nach El-Mafaalani (2012) konnte die Bearbeitungsform der Habitus-Struktur-Konflikte sichtbar gemacht werden. So konnte der Mehrheit die Bearbeitungsform der „empraktischen Synthese“ zugeordnet werden, wobei eine überwiegend unbewusste schrittweise Anpassung an das akademische Feld erfolgte, ohne sich von der Herkunftsfamilie abzugrenzen. Generell wurde das Herkunftsmilieu wenig bis kaum von den interviewten First Generation Students thematisiert oder ihre soziale Herkunft als Hemmschwelle für den Beginn eines Studiums angesehen. Die soziale Lage der Herkunftsfamilie wurde nur im Fall von Martha thematisiert, wo eine reflexive Auseinandersetzung mit dem bildungsfernen Herkunftsmilieu und dem Bildungsaufstieg innerhalb des Studienverlaufs erfolgte. In diesem Fall konnten Anzeichen der Bearbeitungsform der „reflexiven Opposition“ nach El-Mafaalani (2012) erkannt werden, in welcher eine bewusste kritische Auseinandersetzung mit der sozialen Herkunft erfolgt. Nach Schmitt (2010) und El-Mafaalani (2012) kann die Bewältigung eines Habitus-Struktur-Konflikts eine Ausgangslage für eine beginnende Habitustransformation bieten.

Im Zuge der Analyse konnten unterschiedliche Anzeichen einer teilweisen Bewältigung von Habitus-Struktur-Konflikten und erste Hinweise für eine Habitustransformation gefunden werden. Dies zeigte sich bei den interviewten Personen insbesondere in wachsender Selbstsicherheit, stärkerer habitueller Anpassung an die Anforderungen und Praktiken des akademischen Feldes und zunehmendem Zugehörigkeitsgefühl. Gleichzeitig zeigten sich jedoch keine Hinweise auf eine abgeschlossene, sondern überwiegend auf eine beginnende Habitustransformation. In vielen Fällen zeigen sich andauernde Aushandlungsprozesse zwischen bisherigen Orientierungsrahmen und neuen akademischen Orientierungsmustern, was auf eine nicht abgeschlossene Habitustransformation hindeutet und vereinzelte Habitus-Struktur-Konflikte nicht vollständig aufge-

löst werden konnten. Unter Bezugnahme dieser Erkenntnisse kann demnach die zweite Forschungsfrage, ob erste Anzeichen einer Habitustransformation sichtbar gemacht werden können, beantwortet werden. In allen Fällen konnten in unterschiedlicher Ausprägung erste Anzeichen einer beginnenden Habitustransformation beobachtet werden.

Zusammenfassend zeigen die Ergebnisse der vorliegenden Masterarbeit, dass die Bildungsaufstiege der interviewten First Generation Students nicht als konfliktfreier Prozess stattfinden. Der Eintritt ins akademische Feld stellt für die First Generation Students nicht nur einen institutionellen Übergang, sondern einen Prozess der sozialen und habituellen Neuorientierung dar. Es zeigen sich dabei individuelle habituelle Aus Handlungsprozesse, Bewältigungsstrategien und Anpassungsleistungen. Die Ergebnisse zeigen, dass diese Prozesse von Unsicherheiten und Konflikten begleitet werden, welche sich insbesondere in Interaktionssituationen und in fehlender Vertrautheit mit akademischen Kommunikationsformen zeigten. Besonders deutlich wurde die Bedeutung von Peergroups im Hochschulalltag, welche eine zentrale Ressource für First Generation Students zur Bewältigung von Unsicherheit und Unterstützung im Studienalltag darstellen. Dies verweist auf die Wichtigkeit, sich im Studienalltag vernetzen zu können, um dadurch mehr Sicherheit und Orientierung im Studienalltag zu erlangen. Zudem bestätigen die Erkenntnisse die Ausführungen der aktuellen Forschung zu First Generation Students von Petrik (2025), welche Peergroups eine tragende Rolle zum Ankommen im akademischen Feld zuschreibt. Weiters kann festgehalten werden, dass Habitus-Struktur-Konflikte nicht zwangsläufig negativ und belastend verstanden werden müssen, sondern vielmehr als Ausgangspunkt für Neuorientierung und Entwicklung. Somit kann die Konfrontation mit Habitus-Struktur-Konflikten Anstoß für habituelle Entwicklungsprozesse und Habitustransformation bieten.

Abschließend kann festgehalten werden, dass diese Masterarbeit einen vertieften Einblick in die subjektiven Erfahrungsräume von First Generation Students, deren Umgang mit habituellen Herausforderungen sowie deren Entwicklungsprozessen im Studium ermöglichte und damit die Relevanz einer habitustheoretischen Perspektive für die Hochschulforschung verdeutlicht.

## Literaturverzeichnis

Alheit, Peter/Rheinländer, Kathrin/ Watermann, Rainer (2008): Zwischen Bildungsaufstieg und Karriere: Studienperspektiven "nicht-traditioneller Studierender". In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 2008, Vol.11 (4), S. 577-606

Bargel, Holger/Bargel, Tino (2010): Ungleichheiten und Benachteiligungen im Hochschulstudium aufgrund der sozialen Herkunft der Studierenden. Hans-Böckler-Stiftung. Online unter: [http://www.boeckler.de/pdf/p\\_arbp\\_202.pdf](http://www.boeckler.de/pdf/p_arbp_202.pdf) (28.05.2026).

Bohnsack, Ralf/Nentwig-Gesemann/Nohl, Arnd-Michael (2013): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxi. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien

Bourdieu, Pierre (1987): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft, Frankfurt am Main: Suhrkamp

Bourdieu, Pierre (1992): Die verborgenen Mechanismen der Macht. Hamburg: VSA: Verlag.

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

Boysen, Wiebke/ Mieth, Ingrid (2013): Arbeiterkinder an deutschen Hochschulen. Gelingensbedingungen, pädagogische und politische Konsequenzen. Wissenschaftliche Begleitforschung von ArbeiterKind.de. In: Der pädagogische Blick, 2013 (2), S. 140-142. Beltz Juventa

Brake, Anne/ Peter, Büchner (2003): Bildungsort Familie: Die Transmission von kulturellem und sozialem Kapital im Mehrgenerationenzusammenhang Überlegungen zur Bildungsbedeutsamkeit der Familie. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 2003-12, Vol.6 (4), p.618-638

Büchler, Theresa (2012): Studierende aus nicht-akademischen Elternhäusern im Studium. Retrieved from [https://www.boeckler.de/pdf/p\\_arbp\\_249.pdf](https://www.boeckler.de/pdf/p_arbp_249.pdf)

Chung, Ethel/Turnbull, Deborah, Chur-Hansen, Anna (2017): Differences in resilience between 'traditional' and 'non-traditional' university students. In: SAGE Publications Active learning in higher education, 2017-03, Vol.18 (1), p.77-87

Dahrendorf, Ralf (1965): Arbeiterkinder an deutschen Universitäten. Tübingen: Mohr.

Dippelhofer-Stiem, Barbara (2017) Sind Arbeiterkinder im Studium benachteiligt? Empirische Erkundungen zur schichtspezifischen Sozialisation an der Universität. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, Heft 1/2018, S. 115-118

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

Flick, Uwe (2021): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag

Fuchs-Heinritz, Werner/ König, Alexandra (2014): Pierre Bourdieu: Eine Einführung. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH

Grunau, Janika/Petzold-Rudolph, Kathrin (2021): First Generation Students in den Studiengängen des Lehramts an berufsbildenden Schulen. In: bwp@ Spezial 18: Studierende der Berufs- und Wirtschaftspädagogik: (Un-)bekannte Wesen? Hrsg. v. Grunau, J./ Jenert, T. 1-23. Online unter: [https://www.bwpat.de/spezial18/grunau\\_petzold-rudolph\\_spezial18.pdf](https://www.bwpat.de/spezial18/grunau_petzold-rudolph_spezial18.pdf) (28.05.2026)

Hermes, Michael/ Lotze, Miriam/ Petzhold-Rudolph, Kathrin (2023): Zur Rekonstruktion familiärer Bildungsorientierung von First Generation Students. Eine qualitative Untersuchung in den Studiengängen Lehramt an berufsbildenden Schulen und Soziale Arbeit, In: Studienpionier:innen und Soziale Arbeit. Motive, Herausforderungen und gesellschaftliche Konsequenzen. Hrsg. v. Klomann V. / Schmidt-Koddenberg A..3-24. Springer VS: Wiesbaden

Hermes, Michael/Petzold-Rudolph, Kathrin/Lotze, Miriam (2023): Familiäre Bildungsorientierungen von First Generation Studierenden. In: Zeitschrift für Bildungsforschung, 2023-12, Vol.13 (3), S..1-19

Klomann, Verena/Schmidt-Koddenberg, Angelika (2023): Studienpionier:innen und Soziale Arbeit. Zur Bedeutung von Bildungsungleichheiten und Bildungsaufstieg für das Studium der Sozialen Arbeit. In: Studienpionier:innen und Soziale Arbeit. Motive, Herausforderungen und gesellschaftliche Konsequenzen. Hrsg. v. Klomann V. / Schmidt-Koddenberg A., 3-24. Springer VS: Wiesbaden

Lange-Vester, Andrea (2020): Über Habitusmuster und Milieuherkunft von Bildungsaufsteiger\*innen im akademischen Feld. In: Julia Reuter, Markus Gamper, Christina Möller und Frerk Blome (Hrsg.) Vom Arbeiterkind zur Professur Sozialer Aufstieg in der Wissenschaft. Autobiographische Notizen und soziobiographische Analysen. Bielefeld: transkript Verlag, S. 389-401

Lenger, Alexander/ Schneicker, Christian/ Schumacher, Florian (2013): Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus. Grundlagen, Zugänge, Forschungsperspektive. Wiesbaden: Springer VS

Mayring, Philipp (2023): Einführung in die qualitative Sozialforschung: Eine Anleitung zu qualitativem Denken. Weinheim Basel: Beltz,

Miethe, Ingrid/Boysen, Wibke/Grabowsky, Sonja/Kludt, Regina (2014): First Generation Students an deutschen Hochschulen. Selbstorganisation und Studiensituation am Beispiel der Initiative [www.ArbeiterKind.de](http://www.ArbeiterKind.de). Berlin: edition sigma

Miethe, Ingrid (2017): Der Mythos von der Fremdheit der Bildungsaufsteiger\_innen im Hochschulsystem. Ein empirisch begründetes Plädoyer für eine Verschiebung der Forschungsperspektive. In: Zeitschrift für Pädagogik Vol. 63 (6). S. 686-707

Müller, Annette/ Schmidt-Koddenberg, Angelika (2023): Wege von Studienpionier:innen im Studiengang Soziale Arbeit. Kontexte, Herausforderungen und Bewältigungsstrategien im Bildungsverlauf. In: Studienpionier:innen und Soziale Arbeit. Motive, Herausforderungen und gesellschaftliche Konsequenzen. Hrsg. v. Klomann V. / Schmidt-Koddenberg A., 3-24. Wiesbaden: Springer VS

O'Shea, Sarah (2016): Avoiding the manufacture of 'sameness': first-in-family students, cultural capital and the higher education environment. In: Higher education, 2016-07, Vol. 72 (1), S. 59-78

O'Shea, Sarah (2025): Spirals and zig zags: Understanding first in family students' journeys into and through university. In: European educational research journal EERJ, 2025-11, Vol.24 (6), S. 696-715

Petrik, Flora (2025): Student\*in Werden als soziale Praxis – Bildungsaufsteiger\*innen an österreichischen Hochschulen. In: Österreichische Zeitschrift für Soziologie, 2025-6, Vol. 50 (25), S. 1-19

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

Simon, Mary/Asese, Ahiokhai,/Daily, Matt/ Garrigues, Layla (2025): How first-generation students navigate higher education through an embrace of their multiple identities. Oxford: Routledge

Spiegler, Thomas (2015): Erfolgreiche Bildungsaufstiege. Ressourcen und Bedingungen. Weinheim: Beltz Juventa

Stamm, Margrit (2019): Arbeiterkinder und ihre Aufstiegsangst. Probleme und Chancen von jungen Menschen auf dem Weg nach oben. Opladen, Berlin und Toronto: Verlag Barbara Budrich

Thiersch, Sven (2014): Bildungshabitus und Schulwahl. Fallrekonstruktion zur Aneignung und Weitergabe des familialen Erbes. Wiesbaden: Springer VS

## **Abbildungsverzeichnis**

|                                                                                                                                     |    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Abbildung 1: Historischer Überblick verwendeter Begrifflichkeiten im Kontext von Bildungsaufstiegen. Eigene Darstellung, 2026 ..... | 20 |
| Abbildung 2: Transkriptionssystem nach Kallmeyer und Schütze 1976, zitiert nach Mayring 2023 .....                                  | 32 |

## Anhang 1: Informationsblatt zur Masterarbeitsstudie

### INFOBLATT zur Masterarbeitsstudie „*First Generation Students im österreichischen Hochschulstudium*“

Liebe Studierende,  
für meine Masterarbeit im Studiengang Bildungswissenschaften an der Universität Wien, suche ich Studierende, welche als **erste Person in ihrer Familie ein Hochschulstudium absolvieren**. Im Interview würde ich gerne mit dir **über deinen Einstieg ins Studienleben, deine bisherigen Erfahrungen und deinen Studienalltag sprechen**.

#### **Folgende Kriterien solltest du erfüllen:**

- Du bist die erste Person in deiner Familie, die ein Studium absolviert.
- Du hast davor noch kein Studium abgeschlossen.
- Aktuell befindest du dich mindestens im zweiten Semester.

#### **Wie das Interview abläuft und wie du teilnehmen kannst:**

- Das Interview kann an einem von dir gewählten Ort (z.B. an deiner Hochschule, im Café, zuhause) oder auch ganz bequem online stattfinden und wird ungefähr 40 bis 60 Minuten dauern.
- Für die spätere Auswertung wird das Interview aufgezeichnet. Alle erhobenen Daten werden anonymisiert und vertraulich behandelt, damit keine Rückschlüsse auf deine Identität möglich sind
- Am Ende des Infoblattes findest du meine Kontaktdaten, du kannst mir gerne einfach ein E-Mail schreiben oder mich telefonisch oder über WhatsApp erreichen!

Ich würde mich sehr darüber freuen, wenn du an meiner Studie teilnehmen möchtest!

Du erreichst mich unter [anonymisiert] oder per E-Mail [anonymisiert].

Liebe Grüße,  
[anonymisiert].

## Anhang 2: Einverständniserklärung – Interview

### EINVERSTÄNDNISERKLÄRUNG - INTERVIEW

#### Masterarbeitsstudie:

#### „First Generation Students im österreichischen Hochschulstudium“

Studienverantwortliche Person: .....

StudienteilnehmerIn: .....

Datum des Interviews: .....

Hiermit erkläre ich mich bereit, im Rahmen der Masterarbeitsstudie „First Generation Students im österreichischen Hochschulstudium“, an einem Interview zu Forschungszwecken teilzunehmen.

Ich wurde von der studienverantwortlichen Person über Ziel, Ablauf und Zweck der Studie informiert. Die Teilnahme erfolgt freiwillig und mir ist bekannt, dass ich das Interview jederzeit abbrechen und die Einwilligung zurückziehen kann, ohne dass mir Nachteile entstehen können.

Ich bin mit der Aufzeichnung des Interviews einverstanden und ich wurde darüber aufgeklärt, dass Inhalte des Interviews ausschließlich für wissenschaftliche Zwecke verwendet werden. Alle personenbezogenen Daten werden anonymisiert und vertraulich behandelt und lassen keine Rückschlüsse auf meine Person zu.

.....  
Ort, Datum

.....  
Unterschrift StudienteilnehmerIn

### Anhang 3: Interviewleitfaden

#### **Interviewleitfaden für die Masterarbeitsstudie: „First Generation Students im österreichischen Hochschulstudium“**

##### Geschlossener Frageteil

###### Soziodemografische Daten

1. Alter:
2. Studiengang:
3. Semester:
4. Monatliches Einkommen:
5. Berufstätigkeit neben dem Studium (Wochenstunden):
6. Höchster Bildungsabschluss Mutter:
7. Höchster Bildungsabschluss Vater:

##### Offener Frageteil

###### Warum-up/Einstiegsfrage:

- Kannst du mir bitte etwas von deinem Bildungsweg und deinem Weg ins Studium erzählen?

###### 1. Dimension „Soziale Herkunft und primärer Habitus“

- Erzähl mir bitte etwas über den Bildungsweg deiner Eltern?
- Welchen Stellenwert hatte Bildung/Kultur wie Bücher, Medien oder kulturelle Aktivitäten in deiner Kindheit?
- Wie sah deine Freizeitgestaltung als Kind aus?
- Wie war dein Freundeskreis in der Kindheit/Jugend oder wie würdest du dein damaliges soziales Umfeld beschreiben?
- Wie wurde zuhause über Schule und LehrerInnen gesprochen?
- Welche Meinung hatten deine Eltern übers Studieren, bevor du studieren begonnen hast?
- Hatten deine Eltern eine berufliche Zukunftsvorstellung für dich?
- Wie würdest du die finanzielle Situation deiner Familie in deiner Kindheit/Jugend beschreiben – gab es Dinge/Hobbies, die selbstverständlich möglich waren oder eher nicht?

## 2. Dimension „Eintritt ins akademische Feld“

- Erzähl mir bitte, wie es dazu kam, dass du dich für ein Studium entschieden hast
- Was sind deine ersten Erinnerungen an deinen Studienbeginn?
- Kannst du mir aus deinem Studienalltag erzählen oder wie eine typische Woche bei dir aussieht?
- Wie fanden deine Familie oder dein soziales Umfeld deine Entscheidung für ein Studium?
- Welche Rolle spielte Geld, bei deiner Entscheidung fürs Studium?
- Was hat dich am Studienbeginn besonders überrascht?
- Was bedeutet das Studium für dich persönlich?

## 3. Dimension „Konflikterfahrungen im Studium (Habitus-Struktur-Konflikte)“

- Kannst du mir Situationen im Studium nennen, in welchen du dich besonders sicher oder unsicher gefühlt hast?
- Hattest du schon einmal das Gefühl, bestimmte „Regeln“ im Uni-Alltag nicht zu kennen?
- Wie empfindest du die Anforderungen des Studiums und kannst du von einer konkreten Situation erzählen, die dich besonders gefordert hat?
- Erhältst du Anerkennung für deine Leistung von deinem Umfeld oder den Lehrenden?
- Hast du schnell Anschluss bei anderen Studierenden gefunden?
- Gibt es wahrnehmbare Unterschiede zwischen den Studierenden im Auftreten?
- Wie erlebst du den Umgang der Studierenden untereinander?
- Wolltest du das Studium schon einmal beenden oder wechseln?
- Hattest du Probleme, dich an den akademischen Sprachgebrauch anzupassen?
- Fällt es dir leicht, dich während einer Lehrveranstaltung zu Wort zu melden?
- Hast du bisher negative Erfahrungen im Studienverlauf erlebt oder das Gefühl, nicht dazu zu gehören?
- Bist du finanziell während des Studiums abgesichert z.B. durch Studienbeihilfe, Berufstätigkeit oder Unterstützung durch die Eltern?

## 4. Dimension „Bewältigungsstrategien im Studienverlauf“

- Gab es im Studienverlauf Hürden, die du bisher meistern konntest?
- Nimmst du Unterstützungsprogramme der Hochschule in Anspruch?
- Hast du Unterstützung durch Kommilitoninnen oder deinem sozialen Umfeld?

- Hat es bisher Situationen gegeben, in denen du dich anpassen musstest?
- Hast du Strategien entwickelt, um dich im Studium sicherer zu fühlen und kannst du mir davon erzählen?

#### 5. Dimension „Veränderungsprozesse im Studienverlauf (Habitustransformation)“

- Wenn du an deinen Studienanfang zurückdenkst, was hat sich seitdem verändert?
- Hat sich dein soziales Umfeld während deiner Studienzeit verändert?
- Würdest du sagen, dass sich deine Einstellungen, Werte, dein Auftreten oder Sprachgebrauch seit deinem Studium verändert haben?
- Bist du noch dieselbe Person, wie zu Beginn des Studiums? Falls nein, erzähl mir bitte davon.