

Miethé, Ingrid

## **Der Mythos von der Fremdheit der Bildungsaufsteiger\_innen im Hochschulsystem. Ein empirisch begründetes Plädoyer für eine Verschiebung der Forschungsperspektive**

*Zeitschrift für Pädagogik 63 (2017) 6, S. 686-707*



Quellenangabe/ Reference:

Miethé, Ingrid: Der Mythos von der Fremdheit der Bildungsaufsteiger\_innen im Hochschulsystem. Ein empirisch begründetes Plädoyer für eine Verschiebung der Forschungsperspektive - In: Zeitschrift für Pädagogik 63 (2017) 6, S. 686-707 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-188224 - DOI: 10.25656/01:18822

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-188224>

<https://doi.org/10.25656/01:18822>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# **BELTZ JUVENTA**

<http://www.juventa.de>

### **Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit this document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

# ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

Heft 6

November/Dezember 2017

## ■ *Thementeil*

### **Bildungsaufstieg: Mechanismen, Strategien und Risiken des Erfolgs**

## ■ *Allgemeiner Teil*

Typologien in der international-vergleichenden Berufsbildungsforschung. Funktionen und ein neuer Ansatz

Zwischen Partizipation und Zensur: Jugendeigene Presse und Meinungsfreiheit in der Schule während der 1950er und 1960er Jahre. Mit einer Darstellung der derzeitigen schulrechtlichen Situation

Emotionale Kosten des Zentralabiturs?

Die Implementation zentraler Abiturprüfungen und deren potentielle Auswirkungen auf die Erfolgsunsicherheit im Abitur und die Angst vor Misserfolg von Schülerinnen und Schülern

## Inhaltsverzeichnis

### *Thementeil: Bildungsaufstieg: Mechanismen, Strategien und Risiken des Erfolgs*

*Jane Schuch/Nicole Welter*

Bildungsaufstieg: Mechanismen, Strategien und Risiken des Erfolgs.  
Einführung in den Thementeil ..... 681

*Ingrid Miethe*

Der Mythos von der Fremdheit der Bildungsaufsteiger\_innen  
im Hochschulsystem. Ein empirisch begründetes Plädoyer  
für eine Verschiebung der Forschungsperspektive ..... 686

*Aladin El-Mafaalani*

Sphärendiskrepanz und Erwartungsdilemma.  
Migrationsspezifische Ambivalenzen sozialer Mobilität ..... 708

*Elizabeta Jonuz/Jane Schuch*

Widerstand ist möglich – Selbst- und Fremdkonstruktionen  
erfolgreicher Romnja und Sintizza entlang der Differenzkategorien  
*class, race* und *gender* ..... 726

*Deutscher Bildungsserver*

Linktipps zum Thema „Bildungsaufstieg: Mechanismen, Strategien  
und Risiken des Erfolgs“ ..... 752

### *Allgemeiner Teil*

*Matthias Pilz*

Typologien in der international-vergleichenden Berufsbildungsforschung.  
Funktionen und ein neuer Ansatz ..... 761

*Marcel Kabaum*

Zwischen Partizipation und Zensur: Jugendeigene Presse  
und Meinungsfreiheit in der Schule während der 1950er und 1960er Jahre.  
Mit einer Darstellung der derzeitigen schulrechtlichen Situation ..... 783

*Elisabeth Maué*

Emotionale Kosten des Zentralabiturs? Die Implementation  
zentraler Abiturprüfungen und deren potentielle Auswirkungen  
auf die Erfolgsunsicherheit im Abitur und die Angst vor Misserfolg  
von Schülerinnen und Schülern ..... 803

### *Besprechung*

*Dietrich Benner*

Daniel Burghardt, Dominik Krinninger, Sabine Seichter (Hrsg.):  
Pädagogischer Takt. Theorie – Empirie – Kultur ..... 827

### *Dokumentation*

Pädagogische Neuerscheinungen ..... 830

Impressum ..... U3

## Table of Contents

### *Topic: Educational Advancement: Mechanisms, strategies and risk factors for success*

*Jane Schuch/Nicole Welter*

Educational Advancement: Mechanisms, strategies and risk factors for success ..... 681

*Ingrid Miethe*

The Myth of the Unfamiliarity of First-Generation Students in the Higher Education System: An empirically based plea for a shift in perspective ..... 686

*Aladin El-Mafaalani*

Sphere Discrepancy and Expectation Dilemma: Migration-specific ambivalences of social mobility ..... 708

*Elizabeta Jonuz/Jane Schuch*

Resistance is Possible: Self-perception and perception by others of successful Romani women in the categories of class, race and gender ..... 726

*Deutscher Bildungsserver*

Online Ressources: "Educational Advancement: Mechanisms, strategies and risk factors for success" ..... 752

### *Articles*

*Matthias Pilz*

Rethinking the Function of Typologies in Comparative International TVET Research: A new approach ..... 761

*Marcel Kabaum*

Between Participation and Censorship: School newspapers and free speech in West German schools during the 1950s and 1960s, including an account of contemporary school law ..... 783

*Elisabeth Maué*

Emotional Costs of State-Wide Exit Exams? Potential long-term effects of the implementation of state-wide exit exams at the end of upper secondary education on students' uncertainty of success and anxiety about failure ..... 803

Book Reviews .....	827
New Books .....	830
Impressum .....	U3

Ingrid Miethe

# Der Mythos von der Fremdheit der Bildungsaufsteiger\_innen im Hochschulsystem

*Ein empirisch begründetes Plädoyer für eine Verschiebung der Forschungsperspektive*

**Zusammenfassung:** Auf Basis der Re-Analyse zweier Forschungsprojekte zu Bildungsaufsteiger\_innen wird die Frage verfolgt, inwieweit sich die bisher im wissenschaftlichen Diskurs sehr einflussreiche These der Fremdheit von Bildungsaufsteiger\_innen im Hochschulsystem bestätigen lässt. Im Ergebnis wird aufgezeigt, dass sich Fremdheit und Passungsprobleme zwar durchaus finden lassen, jedoch nicht unbedingt zentral sind bzw. teilweise sogar positiv interpretiert werden. Davon ausgehend werden Gründe diskutiert, warum die These der Fremdheit der Bildungsaufsteiger\_innen im Hochschulsystem lange Zeit so dominant war. Ursachen werden in einer spezifischen Rezeption der Konzeption Bourdieus und forschungsmethodischen Gründen gesehen wie aber auch in historischen Veränderungen des Hochschulsystems, die aktuell zu veränderten Befunden führen können. Im Ergebnis wird dafür plädiert in der weiteren Forschung Fremdheit und Passungsprobleme nicht als gegeben vorauszusetzen, sondern empirisch offen zu rekonstruieren.

**Schlagnworte:** Soziale Ungleichheit, Bildungsaufstieg, Habitus, Universität, Studienprobleme

## 1. Einleitung

„Wissenschaft ist grad großartig für mich, ich find's phänomenal! Ich freu mich tierisch jetzt zu studieren!“ sagt im Rahmen einer Gruppendiskussion eine bei [www.ArbeiterKind.de](http://www.ArbeiterKind.de) aktive Frau, die über den Zweiten Bildungsweg an die Universität kam und heute Kulturwissenschaften studiert. Keiner ihrer Eltern hat studiert. Der Vater ist Maurer, die Mutter arbeitet als Verkäuferin. Derartige Aussagen kommen gar nicht so selten vor, stehen aber im Gegensatz zu den in der Wissenschaft häufig zugrunde gelegten Vorstellungen vom Erleben der Studiensituation dieser Sozialgruppe. Die Vorstellung, dass sich ‚Arbeiterkinder‘ bzw. ‚Studierende der ersten Generation‘ an den Universitäten fremd fühlen, wird in der bildungssoziologischen und erziehungswissenschaftlichen Debatte breit geteilt. Diese These zieht sich wie ein roter Faden vom Beginn dieser Forschungen ab den 1970er Jahren (vgl. z. B. Ortmann, 1971; Haeberlin & Niklaus, 1978; Eßbach-Kreuzer, 1980; Streeck, 1981; Bublitz, 1980; Theling, 1986) bis zu aktuellen Studien (vgl. z. B. Alheit, 2005; Schmitt, 2010; Lange-Vester, 2009; Bülow-Schramm, 2016). In den frühen Studien wurden vor allem psychologische Erklärungsmuster bemüht, indem für diesen Personenkreis auf „Identitätskrisen“ (Haeberlin & Niklaus,

1978) „stark beschädigte Identität“ (Theling, 1986, S. 120) oder auch „narzisstische Krisen“ (Streeck, 1981, S. 25) hingewiesen wurde. „Entfremdung gegenüber der Familie, partielles Fremdbleiben in der neuen Umgebung“ (Albrecht-Heide, 1974, S. 81) seien der Preis für den Erfolg. Einflussreiche Studien mit Buchtiteln wie „ich gehörte irgendwie so nirgends hin ...“ (Bublitz, 1980) oder „Vielleicht wär ich als Verkäuferin glücklicher geworden“ (Theling, 1986) zeigen eindrücklich die Richtung der damaligen Argumentationen.

Neuen Schub bekam die Forschung durch die Arbeiten Bourdieus (Bourdieu & Passeron, 1971; Bourdieu, 1987) und deren Rezeption in Deutschland. Mit dieser theoretischen Konzeption erfolgte die Abkehr von psychologisierenden Problemzuschreibungen und das Bildungssystem selbst mit seinen impliziten Normen geriet in die Kritik. Die Grundargumentation dieses Ansatzes ist, dass Studierende der ersten Generation aufgrund der großen Distanz zwischen ihrer sozialen Herkunft und den damit verbundenen habituellen Prägungen auf der einen Seite und den Anforderungen einer intellektuell-bildungsbürgerlich geprägten Hochschule auf der anderen Seite (vgl. z. B. Möller, 2015) zu „Bildungsaußenseitern“ (Lange-Vester, 2009) werden und dadurch mehr Probleme haben als Studierende aus bildungsnahen Elternhäusern. Ausgehend von dieser theoretischen Prämisse wurden in verschiedenen Studien „Habitus-Struktur-Konflikte“ (Schmitt, 2010), „Passungsprobleme“ (Alheit, 2005) oder „Passungsprobleme und Spannungsverhältnisse“ (Lange-Vester & Sander, 2016, S. 7) beschrieben. Und derartige Passungsprobleme sind keinesfalls neutral, sondern es wird unterstellt, dass diese auch negativ erlebt werden und einen erfolgreichen Hochschulabschluss zumindest erschweren (vgl. z. B. Sander, 2013). „Der Konflikt zwischen Habitus und Struktur“, so Spiegler (2015, S. 302), wurde so „im Zusammenhang mit Bildungsaufstiegen in der nationalen und internationalen Forschung der vergangenen Jahrzehnte“ zum „dominierende[n] Befund“ (Spiegler, 2015, S. 302).

Auf Basis zweier eigener Studien zu Bildungsaufsteiger\_innen (Miethe, Boysen, Grabowsky & Kludt 2014; Miethe, Soremski, Suderland, Diercks & Kleber, 2015) erschien diese Interpretation der Situation dieser Personengruppe zunehmend fraglich. Dies korrespondiert mit Ergebnissen der jüngsten Forschung, in der zunehmend auch abweichende Befunde, nämlich „Habitustransformationen“ (El-Mafaalani, 2012) bzw. „Habitusmodifikationen“ (Spiegler, 2015, S. 332) in den Blick kommen. Dies war der Anlass dafür, systematisch das in den o. g. beiden Projekten erworbene Datenmaterial (selbst-)kritisch einer Re-Analyse dahingehend zu unterziehen, inwieweit sich diese These auch dann noch bestätigen lässt, wenn nicht selbstverständlich davon ausgegangen wird, dass es solche Passungsprobleme gibt, sondern gleichermaßen nach Passungen und anderen gegenläufigen Aussagen gesucht wird.

Wie im Folgenden ausführlich dargestellt, erweist sich in einer solchen Perspektive die These der Fremdheit der Bildungsaufsteiger\_innen eher als ein Mythos. Um dies nachvollziehbar zu machen, sollen im Folgenden diese beiden Studien zusammenfassend vorgestellt werden. Im Anschluss daran werden die Gründe für die Befunde diskutiert und es wird ein Ausblick für die Weiterentwicklung dieser Forschungsrichtung eröffnet.

## 2. Befunde aus empirischen Forschungsprojekten

### 2.1 Studie: *Bildungsaufstieg in drei Generationen im Ost-West-Vergleich*

Im Rahmen eines von 2011–2015 durchgeführten Projektes<sup>1</sup> wurden erfolgreiche Bildungsaufsteiger\_innen in drei Generationen in Ost- und Westdeutschland untersucht. Die Fragestellung der Studie war darauf ausgerichtet zu untersuchen, inwieweit die in Ost- und Westdeutschland jeweils unterschiedlichen bildungspolitischen Gelegenheitsstrukturen einen Bildungsaufstieg befördern können. Entsprechend der historisch zu rekonstruierenden verschiedenen Phasen in Ost- und Westdeutschland (vgl. Miethe & Kleber, 2013) wurden drei Teilsamples gebildet, nämlich Personen, die jeweils in den 1950er Jahren, den 1970ern und den 1990ern die Entscheidung für einen weiterführenden Bildungsweg getroffen haben.

Daneben gab es folgende weitere Kriterien für die Auswahl des Samples: Kein Elternteil durfte über einen akademischen Abschluss oder Abitur verfügen (ISCED Level 0 bis 3). Als ‚Erfolg‘ wurde ein formaler akademischer Abschluss mit qualifikationsadäquater Berufseinmündung definiert. Gesucht wurde nach so genannten „weiten Aufstiegen“. Dieser Begriff wurde in Anlehnung an Pollak (2010, S. 20) genutzt, der Aufstiege dann als ‚weit‘ definiert, wenn in intergenerationeller Perspektive ein Berufsaufstieg erfolgt ist, der eine „benachbarte Hierarchiestufe“ (Pollak, 2010, S. 20) übersprungen hat. Mit dieser Eingrenzung des Samples sollte vermieden werden, Bildungsaufstiege zu erfassen, die sich lediglich aus der Notwendigkeit der Statussicherung der Familie durch graduelle Höherqualifikation in Reaktion auf eine sich verändernde Sozialstruktur im Zuge der Modernisierung ergaben (sog. „Fahrstuhleffekt“; vgl. Vester, 2005).

Da der Anteil der Bildungsaufsteiger\_innen in den verschiedenen Fächern unterschiedlich hoch ist (vgl. Bargel & Bargel, 2010; Middendorff, Apolinarski, Poskowsky, Kandulla, & Netz, 2013, S. 97–98) und damit spezifische Studienfachkulturen korrespondieren (vgl. z. B. Schaeper, 1997; Alheit, 2005; Multrus, 2006), die sogar stärker wirken können als herkunftsbedingte Unterschiede (vgl. Apel, 1989, S. 19), wurde die Erfassung von Bildungswegen in unterschiedlichen Fächern angestrebt. Besonders wurde darauf geachtet, eine ausreichende Anzahl von Interviewpartner\_innen in Fachrichtungen mit einem eher niedrigen Anteil an Bildungsaufsteiger\_innen, wie Medizin und Jura als klassische Professionen, zu interviewen. Mit diesen Auswahlkriterien war sichergestellt, dass Personen untersucht werden, die einen maximal schwierigen Bildungsweg beschritten haben, nämlich Studierende der klassischen Professionen an Universitäten.<sup>2</sup> Zusammenfassend lässt sich somit festhalten, dass die Samplingbildung bemüht war so genannte „Extremaufsteiger“ (El-Mafaalani, 2012, S. 112) zu erfassen:

1 DFG-Projekt: Drei Generationen Bildungsaufsteiger. Zum Zusammenhang von Herkunftsmilieu und Gesellschaftssystem (Geschäftszeichen: MI 667/5-1; vgl. Miethe et al., 2015).

2 Da es in der DDR kein Pendant zu den westdeutschen Fachhochschulen gab, wurden ausschließlich Personen befragt, die an Universitäten studiert haben.

Wenn es also Passungsprobleme und Fremdheitserfahrungen gibt, so wäre anzunehmen, dass diese gerade von dieser Personengruppe auch thematisiert werden müssten.

Nach diesen Kriterien wurden insgesamt 85 biografisch-narrative Interviews (Schütze, 1977) durchgeführt. Die Interviews wurden in Anlehnung an Rosenthal (1995) als theorieorientierte Fallrekonstruktionen (Miethe, 2014) ausgewertet. Der Rückgriff auf offene biografisch-narrative Interviews ermöglicht, die interessierende Thematik, also in dieser Studie den weiterführenden Bildungsweg, „im Gesamtzusammenhang des Lebens und in (seiner) Genese“ (Rosenthal, 2005, S. 138) betrachten zu können. Damit können auch Aussagen darüber getroffen werden, wie wichtig beispielsweise Fremdheitserfahrungen oder Passungsprobleme an der Hochschule für den Bildungsweg insgesamt sind. Betrachten wir hier die durchgeführten Interviews, zeigt sich, dass in den narrativen Eingangserzählungen derselben so gut wie keine Passungsprobleme an den Universitäten berichtet werden. ‚Konfliktfelder‘ sind eher die Herkunftsfamilie und/oder die weiterführenden Schulen. Hier werden vor allem von den Angehörigen der beiden Teilsamples der 1950er Jahre sowie der 1970er Jahre West durchaus Passungsprobleme und auch Stigmatisierungen an den weiterführenden Schulen beschrieben.<sup>3</sup> Von den Personen, die zum Teilsample der 1990er Jahre bzw. zum Teilsample 1970er Jahre Ost zählen, werden solche Probleme kaum beschrieben. Der weiterführende Bildungsweg wird vielmehr weitestgehend als Normalität und Selbstverständlichkeit wahrgenommen. Von Personen, die über den Zweiten Bildungsweg an die Universität gekommen sind, wird über alle Teilsamples hinweg eher die Zeit des Zweiten Bildungsweges als eigentlich zu bewältigende Hürde beschrieben, dem gegenüber das Studium vergleichsweise einfach zu bewältigen war. Das Studium selbst wird aber durchweg als positiv, entwicklungs- und persönlichkeitsfördernd erlebt.

Auf gezielte Nachfragen im Nachfrageteil der Interviews werden mitunter auch Passungsprobleme und Fremdheitserfahrungen an der Hochschule berichtet, vor allem auch, weil hier gezielt nachgefragt wurde. Dies könnte so interpretiert werden, dass Fremdheitserfahrungen wenig bewusst sind und von daher spezifischer Nachfragen bedürfen. Dies mag durchaus so sein. Werden diese Aussagen jedoch im Gesamtkontext des Interviews betrachtet, wird deutlich, dass diese gesamtbiografisch keinesfalls strukturbildend oder handlungsleitend für den Erfolg des weiterführenden Bildungsweges waren. Vielmehr handelt es sich um ‚Nebenschauplätze‘ – Probleme, die es auch gibt, die aber vergleichsweise unbedeutend zu anderen biografischen Erfahrungen wie v. a. die Frage der formalen Zulassung, der Finanzierung, aber auch der Beziehung zum Elternhaus sind.

Das heißt nicht, dass solche Erfahrungen überhaupt nicht gemacht wurden, sondern nur, dass ihre Relevanz gesamtbiografisch gesehen eher gering war, also möglicherweise auch ein Umgang mit solchen Erfahrungen gefunden werden konnte. Die These der Fremdheitserfahrungen oder Passungsprobleme an der Universität lässt sich von da-

3 Die Darstellungen dieser verschiedenen Gruppen sind relativ ähnlich und zeigen keine nennenswerten Ost-West-Unterschiede. Jedoch spielen für das westdeutsche Teilsample Passungsprobleme im Gymnasium eine stärkere Rolle.

her für diesen Personenkreis nicht bestätigen, bzw. es lässt sich sagen, dass diese (falls doch erlebt) gesamtbiografisch gesehen eher unbedeutend für den Erfolg des weiterführenden Bildungsweges sind. Auch dann, wenn die interviewten Personen hinsichtlich ihrer sozialen Herkunft noch differenzierter nach sozialen Milieus (vgl. die Kritik von Lange-Vester, 2016) untersucht werden, bestätigt sich diese grundsätzliche Aussage. Also These widerlegt?

Dagegen können zumindest noch zwei Gegenargumente vorgebracht werden. Zum einen das, dass die Auswahl des Samples durch das Kriterium des ‚Erfolgs‘ eine positive Selektion darstellt. Die Vermutung, dass erfolgreiche Personen weniger Probleme erlebt haben als Personen, deren Bildungsweg nicht so erfolgreich war bzw. die nach Studienabschluss keine adäquate Berufseinmündung erreicht haben, ist naheliegend und mit dem vorliegenden Datenmaterial nicht zu widerlegen. Allerdings ändert dies nichts an der Aussage, dass das Gefühl der Fremdheit und der Passungsprobleme nicht für die Gruppe der Bildungsaufsteiger\_innen insgesamt vorausgesetzt werden kann.

Das zweite mitunter vorgebrachte Gegenargument ist ein methodisches. So ist nicht auszuschließen, dass in einer retrospektiven und gesamtbiografischen Perspektive, wie sie sich in einem narrativen Interview spiegelt, die Erfahrungen des Studiums eher in den Hintergrund treten und deshalb nicht erzählt werden. Durch den gesamtbiografischen Kontext fallen solche Erfahrungen dem „Kondensierungszwang“ (Kallmeyer & Schütze, 1977, S. 183) zum Opfer. Allerdings ist es in einem narrativen Interview nicht willkürlich, welche Lebensereignisse erzählt werden, sondern der Kondensierungszwang basiert darauf, „das zu erzählen, was an Ereignissen an ‚Ereignisknoten‘ innerhalb der zu erzählenden Geschichte relevant ist“ (Kallmeyer & Schütze, 1977, S. 183). Dies bedeutet, dass die Einzelereignisse und Situationen fortlaufend „unter dem Gesichtspunkt der Gesamtaussage der zu erzählenden Geschichte“ gewichtet und bewertet werden (Kallmeyer & Schütze, 1977, S. 183.). Wenn Fremdheitserfahrungen und Passungsprobleme an der Hochschule somit für den Bildungsweg insgesamt von größerer Relevanz gewesen wären, so wären diese auch in einem narrativen Interview erzählt worden.<sup>4</sup> Für diese Interpretation spricht auch der Befund, dass Passungsprobleme im Gymnasium und auch Spannungen mit der Herkunftsfamilie punktuell durchaus erzählt werden.

Um die Argumente der positiven Selektion und der retrospektiven Interpretation zu entkräften, sollen nun die Ergebnisse einer zweiten Studie vorgestellt werden, nämlich einer Untersuchung der Mitglieder von *www.ArbeiterKind.de*.<sup>5</sup> Bei dieser Personengruppe handelt es sich nicht unbedingt um eine positive Selektion, denn es sind dort auch Personen ohne ausbildungsadäquate Berufseinmündung vertreten. Auch wird von den Mitgliedern ein deutlich höherer Beratungsbedarf angegeben als beim Durch-

4 Ausgenommen werden müssten hier traumatische Erfahrungen, die möglicherweise nicht erzählt werden, da diese gar nicht erinnert werden. Es ist jedoch sehr unwahrscheinlich, dass jene Passungsprobleme derart traumatisierend erlebt worden sind.

5 Projekt gefördert durch die Hans-Böckler-Stiftung (Laufzeit 2011–2013). Ergebnisse sind publiziert in Miethe et al. (2014).

schnitt der Studierenden,<sup>6</sup> was vermuten lässt, dass hier eher Passungsprobleme vorliegen könnten. Zu den Mitgliedern von *www.ArbeiterKind.de* zählen sowohl aktuell Studierende und Promovierende, als aber auch Personen, die bereits in früheren Jahrzehnten studiert haben. Zumindest für die Gruppe der aktuell Studierenden wird nicht in der Retrospektive über Studienerfahrungen berichtet.

## 2.2 Studie: First Generation Students an deutschen Hochschulen. Die Initiative *www.ArbeiterKind.de*<sup>7</sup>

In der Untersuchung der Initiative *www.ArbeiterKind.de* wurden Personen untersucht, die Mitglied dieser Initiative sind. Neben einer standardisierten Befragung aller Mitglieder (n = 1087, Rücklauf 23%<sup>8</sup>) wurden auch Gruppendiskussionen durchgeführt. Die Auswertung der Gruppendiskussionen erfolgte in Anlehnung an die Dokumentarische Methode (vgl. Bohnsack, 1993). Die Gruppendiskussionen wurden zum einen an so genannten ‚Stammtischen‘<sup>9</sup> durchgeführt, worüber insgesamt 82 Personen erfasst werden konnten. Die Zusammensetzung an den Stammtischen ergab sich per Zufall. Fragestimulus war die Motivation und Tätigkeit bei *www.ArbeiterKind.de*, wobei indirekt auch die Studiensituation Thema wurde. Zusätzlich zu den lokalen Stammtischdiskussionen wurden drei gezielt zusammengesetzte Gruppendiskussionen durchgeführt: eine mit Studierenden aus Fachrichtungen mit einem eher hohen Anteil an Bildungsaufsteiger\_innen (Sozialpädagogik als weiblich dominiertes, Ingenieurwissenschaften als männlich dominiertes Fach), eine mit einem niedrigen Anteil (Medizin, Jura) sowie eine Gruppendiskussion mit Personen, die über den Zweiten und Dritten Bildungsweg an die Universität gekommen sind. An den drei spezifisch zusammengesetzten Gruppendiskussionen nahmen ausschließlich Studierende der ersten Generation teil. Als Stimulus dienten die Kurzzvorstellung der bisherigen Ergebnisse der Studie sowie die Darstellung der Konzeption Bourdieus.

Die Konzeption Bourdieus ist für viele Mitglieder von *www.ArbeiterKind.de* nicht neu, da in den von der Initiative regelmäßig durchgeführten Mentor\_innenschulungen

6 Die Items zum Beratungsbedarf wurden analog zu der 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerkes gebildet, so dass ein direkter Vergleich mit diesen Daten möglich war. In allen abgefragten Positionen lag das relative Risiko (*odds ratio*) für die Studierenden bei *www.ArbeiterKind.de* deutlich höher als in der Sozialerhebung (vgl. Tabelle 22 in Miethe et al., 2014, S. 97).

7 Im Rahmen dieses Artikels können empirische Belege nur punktuell herangezogen werden. Die im Folgenden dargestellten Aussagen sind empirisch ausführlich belegt und nachzulesen in Miethe et al. 2014.

8 Der Rücklauf liegt in Wirklichkeit deutlich höher, da ein Großteil der angeschriebenen Email-Adressen nicht mehr gültig war. Von *www.ArbeiterKind.de*, die die Verschickung übernahm, wurde jedoch nicht erfasst, um wie viele Adressen es sich dabei handelte.

9 Die Initiative organisiert sich über lokale Stammtische, an denen sich die Mitglieder treffen, sich gegenseitig beraten und die auch für potenzielle Interessenten als erste Anlaufpunkte fungieren.

diese Konzeption vorgestellt wird. Die Mitglieder sind also zu einem Großteil mit dieser theoretischen Konzeption vertraut, worauf auch die teilweise selbstverständliche Verwendung dieser Begrifflichkeiten (z. B. Habitus) in den Gruppendiskussionen verweist. Außerdem kann durch die Beschäftigung mit dieser Konzeption erwartet werden, dass darüber eine bewusste Auseinandersetzung mit den für diese theoretische Konzeption zentralen habituellen Passungsproblemen erfolgt. Von daher müssten Passungsprobleme (so vorhanden) eher verstärkt thematisiert werden, da durch die Tätigkeit bei *www.ArbeiterKind.de* eine Art Bewusstwerdungsprozess angeregt wird.

Die Auswertung des standardisierten Fragebogens brachte zunächst einige überraschende Ergebnisse über die Zusammensetzung dieser Initiative: So zeigte sich, dass die Initiative keinesfalls nur aus ‚Arbeiterkindern‘ und auch nicht nur aus ‚Studierenden der ersten Generation‘ – an die die Initiative sich eigentlich richtet – besteht, sondern ihr gehören durchaus auch Personen aus akademischen Elternhäusern an. So konnten 81% der Befragten der Gruppe der Studierenden der ersten Generation zugerechnet werden, bei 19% handelt es sich um Personen aus einem Elternhaus in dem mindestens ein Elternteil bereits studiert hat. Wird die soziale Herkunft analog zu den Kriterien der 19. Sozialerhebung<sup>10</sup> differenziert, so ist der größte Teil der Mitglieder der Herkunftsgruppe niedrig (37%) und mittel (33%) zuzurechnen. Die Initiative erreicht damit durchaus die anvisierte Klientel, auch wenn es sich nicht bei allen Mitgliedern auch um Studierende der ersten Generation handelt (vgl. ausführlich Miethe et al. 2014, S. 62).

Der zweite überraschende Befund war die Tatsache, dass zu den Mitgliedern von *www.ArbeiterKind.de* keinesfalls nur aktuell Studierende oder Promovierende zählen, sondern auch ältere Personen, die bereits in früheren Jahrzehnten ihr Studium absolviert haben. Die aktuell Studierenden stellen mit 36% der Mitglieder lediglich etwas mehr als ein Drittel der Mitglieder. Die größte Gruppe sind mit 39% die Absolvent\_innen, die teilweise bereits in den 1970er Jahren studiert haben. 15% sind aktuell Promovierende (vgl. Miethe et al., 2014, S. 64).<sup>11</sup> Damit korrespondiert auch die Altersstruktur der Mitglieder. So sind 54% der Mitglieder älter als 30 Jahre. Das jüngste Mitglied ist zum Zeitpunkt der Befragung 17 Jahre, acht Personen sind sogar über 70 Jahre alt.

Aus dieser Zusammensetzung von *www.ArbeiterKind.de* ergeben sich folgende Möglichkeiten für die Auswertung:

- 1) Dadurch, dass zu den Mitgliedern nicht nur Studierende der ersten Generation zählen, können die Aussagen bzw. Aushandlungsprozesse von Studierenden der ersten Generation mit Personen verglichen werden, bei denen mindestens ein Elternteil bereits studiert hat.

<sup>10</sup> Für die Entwicklung des Fragebogens wie auch hinsichtlich der herangezogenen Vergleichsdaten wurde die 19. Sozialerhebung genutzt. Dies deshalb, da der Erhebungszeitpunkt der Studie mit dem dieser Sozialerhebung zusammenfiel.

<sup>11</sup> Der Rest zu 100% sind Personen, die ein Studium planen (4%) oder Personen, bei denen keine Zuordnung möglich ist (6%).

- 2) Durch die altersgemischte Zusammensetzung und damit verbundenen unterschiedlichen Studienzeitpunkte können Aussagen über mögliche generative Veränderungen erfasst werden. Im Unterschied zum zuvor beschriebenen Projekt, das ebenfalls drei verschiedene Generationen untersuchte, werden generative Unterschiede in den Gruppendiskussionen real ausgehandelt und müssen nicht erst gedankenexperimentell über einen Fallvergleich erschlossen werden.
- 3) Mit der Untersuchung der Teilgruppe der aktuell Studierenden sowie Promovierenden (die sich auch noch in einer Qualifikationsbeziehung zur Universität befinden) wird im Unterschied zur oben dargestellten Untersuchung nicht eine retrospektive Perspektive auf die Studien- bzw. Promovierendensituation an der Universität eingenommen, sondern die aktuelle Erfahrung erfasst.

Welche Befunde zeigt nun diese Untersuchung im Hinblick auf die in diesem Artikel verfolgte Fragestellung? Betrachten wir die Gruppendiskussionen, so lassen sich durchaus Passagen finden, in denen Fremdheit und Passungsprobleme direkt thematisiert werden. So werden diese von einer Frau, die bereits in den 1970er Jahren über den Zweiten Bildungsweg an die Universität gekommen war und Psychologie studierte, ganz direkt angesprochen:

„Also ich hab mich sehr ausgeschlossen gefühlt von Anfang an. Und bei mir ging das tatsächlich so weit, dass ich körperliche Missempfindungen quasi, also hatte. Ich hatte ein Gefühl als wenn (...) ich auf den Kopf gestellt bin, was wenn ich das jetzt rückblickend symbolisch betrachte ja natürlich voll zugetroffen hat. Also meine Welt war ja auch auf den Kopf gestellt. Und ich hatte ganz oft das Gefühl, wenn ich etwas gesagt habe, dass das nicht verstanden wurde, von was ich gesprochen habe, obwohl mir gesagt wurde, ‚Conny, wir verstehen dich.‘ Und ich immer so gesagt hab ‚nee, gar nicht verstehst du mich, wovon ich, wovon ich rede‘, so. Und ich habe immer darunter gelitten, dass meine Kultur, so habe ich das empfunden, null Wert hatte an der Uni so und dass es immer ganz brachial darum ging, dass ich mich anzupassen hatte und dass alles, was mir so erzählt wurde, von ‚wir sind hier alle gleich‘ ja, dass das überhaupt nicht stimmte. Also es gab eben nie das Umgekehrte, ne, es gab für mich nicht das Erleben eines Miteinanders oder geschweige denn, dass diese beiden unterschiedlichen Kulturen, so hab ich es halt empfunden, gleichberechtigt nebeneinander existieren können, also gar nix davon.“ (1/15–30)

Wie in diesem Zitat und auch in anderen von dieser Person getroffenen Aussagen in der Gruppendiskussion deutlich wird, erlebte diese Befragte durchaus massive Passungsprobleme zwischen ihren bisherigen Erfahrungen und dem Milieu der Universität. Was hier beschrieben wird, ist die Erfahrung von Ausschluss, Nicht-Zugehörigkeit und Nicht-Verstanden-Werden. „Meine Welt war auf den Kopf gestellt“ beschreibt die Massivität dieses Erlebens. Diese Passage bestätigt somit sehr wohl die These der Fremdheit und der Passungsprobleme von Studierenden an der Hochschule. Aber: Diese Aussage ist eine Einzelmeinung. Nur diese eine Frau, die bereits in den 1970er Jahren in West-

deutschland studiert hat, äußert sich in dieser Klarheit und Massivität zu diesem Thema. Bereits in dieser Gruppendiskussion wird diese Erfahrung von den anderen (jüngeren und aktuell studierenden) Teilnehmenden nicht geteilt.

Weit mehr Diskussionsteilnehmende erleben keinerlei Fremdheits- und Diskriminierungserfahrungen bzw. verneinen diese, so danach gefragt wird, sogar explizit. So sagt eine ehemalige Studierende der Wirtschaftsinformatik:

„Dieser finanzielle Aspekt (...) das war so das Einzige glaub ich, was ich also, wo ich wirklich mich benachteiligt gefühlt habe. Wo man's einfach so gemerkt hat, so mehr aber auch nicht.“ (28/14–28)

Der einzige von dieser Diskussionsteilnehmenden thematisierte Unterschied besteht ihrer Wahrnehmung nach in einer schlechteren finanziellen Ausstattung, nicht jedoch in habituellen oder kulturellen Differenzen. Und: Wie die eingangs zitierte Passage zeigt, wird ein Studium auch „großartig“ und „phänomenal“ erlebt.

Ohne im Rahmen dieses Artikels ins Detail gehen zu können, lassen sich die Befunde der Untersuchung von [www.ArbeiterKind.de](http://www.ArbeiterKind.de) folgendermaßen zusammenfassen (für eine ausführliche empirische Herleitung vgl. Miethe et al., 2014, S. 98–153):

- 1) Passungsprobleme und Fremdheit werden verstärkt vor allem für die Studieneingangsphase thematisiert. Das betrifft vor allem die Wahrnehmung unterschiedlicher Sprachstile als aber auch der akademischen Fachsprache. Je länger sich die Bildungsaufsteiger\_innen jedoch an der Universität befinden, desto mehr eignen sie sich die akademische Sprache selbst an und sind in der Lage ‚Uni-Bluff‘ zu erkennen. Passungsprobleme zu Studienbeginn werden auch von Akademikerkindern beschrieben, stellen von daher nicht unbedingt ein Alleinstellungsmerkmal von Studierenden der ersten Generation dar.
- 2) Auch während des Studiums werden noch habituelle Diskrepanzen zwischen Herkunftsmilieu und Hochschule wahrgenommen. Diese stellen jedoch keineswegs eine durchgängige Erfahrung dar, vielmehr werden sie punktuell in spezifischen Situationen erlebt. Auch werden sie keinesfalls ausschließlich negativ gerahmt, sondern auch positiv erlebt, indem in der Wahrnehmung der Untersuchten die Umwelt mitunter habituell anderes Verhalten auch positiv honorierte. So sagt beispielsweise eine Frau:

„Ich sag was ich denke und da wird mal mit der Faust auf den Tisch geknallt. Bei Akademikerkindern, die sind höflich immer und also das strahlen die auch wirklich aus. Die würden nie, das finden die inzwischen ganz toll an mir, dass ich immer sage, was ich denke und das haben sie auch zu mir gesagt.“ (11/24–28)

- 3) Fremdheit und Passungsprobleme werden stärker für die weiterführende Schule beschrieben als für die Hochschule. So beschreibt beispielsweise auch eine Medizinstudentin die Veränderungen im Verlaufe ihres Bildungsweges, dass sie

„das Gefühl habe, je weiter man kommt, desto weniger macht das was aus. Also in der Schule, wenn ich jetzt drüber nachdenke, hat es wesentlich mehr Unterschied gemacht, auch wenn mir das da nicht bewusst war und eben Studienstart und so. Aber irgendwie, wenn man dann da drin ist, und irgendwann auch so diese ganzen Vorgänge und diesen Habitus und das alles irgendwie verstanden hat, dann wird das eigentlich immer leichter und dann macht das weniger Unterschied, je weiter man kommt.“ (14/25–32)

Dieser Befund der vergleichsweise stärkeren Passungsprobleme in der weiterführenden Schule lässt sich auch für das westdeutsche Teilsample der im vorigen Abschnitt dargestellten Studie finden.

- 1) Hinsichtlich des Ausmaßes von Passungsproblemen und Fremdheit zeigt sich vor allem ein Unterschied zwischen den Hochschularten. In allen Gruppendiskussionen, in denen dies diskutiert wird, stellt sich relativ schnell ein Konsens darüber her, dass die Bedingungen an den Fachhochschulen ungleich günstiger sind als an Universitäten. Im Vergleich zum Gymnasium wird die Fachhochschule sogar vergleichsweise ‚passender‘ erlebt. Fachspezifische Unterschiede lassen sich demgegenüber nicht so eindeutig feststellen. Lediglich für Jura bildet sich in der fachspezifischen Gruppendiskussion ein Konsens über differierende habituelle Anforderungen und Codes heraus.
- 2) Bei der Thematisierung von Fremdheit oder Passungsproblemen handelt es sich nicht um statische Zustände, sondern um dynamische Veränderungsprozesse. In diesem Sinne finden Habitusveränderungen statt. So beschreibt beispielsweise eine Medizinstudentin (A) diesen Prozess und wird darin von einer Jura-Studentin (B) unterstützt. So sagt sie:

A: „Weil unser Habitus sich ja auch ändert. Also ich bin ja nach dem Abitur ganz anders auch in meiner Bildung und in meinem Habitus gewesen als ich jetzt bin und ich fühl mich ehrlich gesagt auch nicht mehr so richtig dem Habitus meiner Eltern entsprechend. Ich finde, dass ich einer komplett anderen, naja, Schicht will ich jetzt nicht sagen, weil das ist ja letztendlich schon mein Elternhaus, aber. Also ich werde meine Kinder auch ganz anders erziehen und so, weil ich einfach ne ganz andere Bildung jetzt habe und von daher also das, ist auch so ein bisschen Dilemma von mir selbst, weil ich will einerseits meine Wurzeln nicht verlieren, und meine Eltern sind unglaublich liebevoll, und ich hab denen ganz viel zu verdanken und so, aber andererseits grenze ich mich da von denen ab, weil ich halt keine Bildzeitung lese und weiß nicht, und schon anders auch politisch nachdenke //mehrere: mhm// und kritischer bin Sachen gegenüber und so weiter.

B: Das sehe ich bei mir auch so. Also Studium prägt auch in eine bestimmte Richtung.“ (5/42–6/8).

Derartige Habitusveränderungen werden in den Gruppendiskussionen immer wieder beschrieben, beginnend mit dem Übergang zum Gymnasium und fortgesetzt an der Hochschule. Dieser Prozess wird keinesfalls als konflikthaft, sondern als persönliche Weiterentwicklung erlebt. Die damit verbundene Entfernung vom Elternhaus wird wahrgenommen, aber mit einer hohen Fähigkeit zur Ambiguitätstoleranz auch ausgehalten.

Die größten Unterschiede zwischen Studierenden der ersten Generation und Akademikerkindern ergeben sich bei zwei Punkten, nämlich beim Fehlen von Ansprechpartner\_innen sowie in der Beziehung zum Elternhaus (Leben in zwei Welten). Diesbezüglich lässt sich zusammenfassend sagen:

- 3) Von Studierenden der ersten Generation wird stark das Fehlen von Ansprechpartner\_innen thematisiert, das sich daraus ergibt, dass den Eltern die Universität und ein Studium fremd sei, so dass sie keine konkrete Hilfestellung geben können. Allerdings verweisen auch Akademikerkinder darauf, dass die Eltern nur begrenzt bei konkreten Fragen das Studium betreffend helfen könnten, nämlich dann, wenn diese beispielsweise andere Fächer studiert hätten (z. B. Vater Ingenieur vs. Sohn studiert Sozialwissenschaften) bzw. dass diesen die Universität nach Bologna genauso fremd sei.

Aktuell Studierende der ersten Generation fühlen sich emotional und soweit möglich auch finanziell durch die Eltern deutlich besser unterstützt als Personen, die bereits in früheren Jahrzehnten studiert haben. Dieser Befund bildet sich auch in der quantitativen Erhebung ab. Hier ist der Zusammenhang zwischen Alter und elterlicher Unterstützung hoch signifikant, so dass sich formulieren lässt: Je älter die Mitglieder, desto weniger Unterstützung haben sie während ihrer Studienzeit durch ihre Eltern bekommen. Diese Aussage gilt unabhängig vom Geschlecht.

- 4) Ein ganz zentrales Thema für die Bildungsaufsteiger\_innen stellt die mit der habituellen Veränderung einhergehende zunehmende Entfremdung vom Elternhaus dar. Das in der Literatur immer wieder beschriebene Leben „zwischen zwei Welten“ (vgl. z. B. Rose, 1989; Chaffe, 1992; Rendon, 1992; Orbe, 2004), nämlich der Welt des Herkunftsmilieus und der der Universität, findet im Material der Gruppendiskussionen durchaus seine Entsprechung und diese Erfahrung ist breit kollektiv geteilt.

Allerdings werden diese beiden Welten (vor allem von den aktuell Studierenden) nur punktuell spannungsgeladen dargestellt. Zwar kommt es durchaus zu Spannungen und Konflikten, die v. a. auf einem unterschiedlichen Verständnis von Arbeit und Geldverdienen oder Projektionen auf die Sozialgruppe ‚der Akademiker‘ basieren – sie stellen aber nicht das zentrale Erleben dar. Vielmehr wird das Leben in zwei Welten als selbstverständlicher Teil der eigenen Identität wahrgenommen. „Also ich ziehe mir immer das raus, was mir so grade passt aus meinen [...] zwei Welten sozusagen“, beschreibt ein Diskussionsteilnehmer die Situation. Wie die Verwendung des Begriffes „*meine* zwei Welten“ deutlich macht, werden beide Welten – nämlich die akademische

Welt genauso wie das Herkunftsmilieu – als Teil der eigenen Persönlichkeit gesehen. Die akademische Welt ist diesem Diskussionsteilnehmer nicht fremder als die der Herkunftsfamilie auch. In dem Pendeln zwischen den beiden Welten entwickeln die Bildungsaufsteiger\_innen ein hohes Maß an Ambiguitätstoleranz. Das Leben zwischen den beiden Welten wird keinesfalls nur als ein (zu bewältigendes) Problem gesehen. Vielmehr wird davon auch Kompetenz abgeleitet. Diese Kompetenz bezieht sich darauf, sich – im Unterschied zu Akademikerkindern – in zwei Welten bewegen zu können. Das wiederum könne beruflich auch ein Vorteil sein, da man im Beruf auch mit Menschen aus unterschiedlichen sozialen Gruppen arbeiten müsse (z. B. als Chef mit den Arbeitern; als Ärztin mit Patienten aller Sozialgruppen; vgl. ausführlich Miethe et al., 2014, S. 143–148).

### 2.3 Zusammenfassung und Interpretation der Ergebnisse der beiden Studien

Betrachten wir die Befunde dieser beiden Studien, so lässt sich zunächst festhalten, dass die Erfahrung von Fremdheit oder Passungsproblemen an der Hochschule keinesfalls eine sehr zentrale und den weiteren Bildungsweg stark beeinflussende Erfahrung darstellt. Im Unterschied zur ersten Studie, wo derartige Erfahrungen in der Retrospektive kaum thematisiert wurden, lassen sich in der Studie zu [www.ArbeiterKind.de](http://www.ArbeiterKind.de), an der auch aktuell Studierende teilnehmen und die Studiensituation insgesamt stärker im Fokus der Erhebung steht, aber durchaus solche Erfahrungen finden. Allerdings zeigt diese Untersuchung, dass diese primär in der Studieneingangssituation erlebt und retrospektiv auch als ‚Uni-Bluff‘ erkannt werden können. Für die weitere Studiensituation werden solche Erfahrungen (mit fachspezifischen und hochschulspezifischen Unterschieden) lediglich vereinzelt beschrieben. Es handelt sich dabei um punktuelle Erfahrungen, die keinesfalls das Studium insgesamt negativ beeinflussen. Mitunter werden habituelle Nicht-Passungen sogar positiv erlebt. Massive diesbezügliche Probleme werden nur im Ausnahmefall beschrieben. Und: Auch Akademikerkinder beschreiben durchaus Fremdheitserfahrungen und Passungsprobleme an der Hochschule; derartige Erfahrungen sind somit nicht unbedingt nur auf Bildungsaufsteiger\_innen reduziert.

Diese Befunde gehen in die Richtung der Ergebnisse der Studie von Brendel (1998, S. 263), die bei ihrer Untersuchung von Arbeitertöchtern zwar auch Fremdheitserfahrungen feststellte, allerdings nicht in der Intensität, wie dies in den beiden Studien von Theling (1986) und Bublitz (1980) beschrieben wurde.

Beide hier dargestellten Untersuchungen weisen in die Richtung, dass über den weiterführenden Bildungsweg eine habituelle Transformation erfolgt. So werden für den Übergang an das Gymnasium in beiden Studien deutlich stärkere Fremdheitsgefühle und Passungsprobleme beschrieben als dies an der Hochschule der Fall ist. Die durch den Bildungsweg erfolgenden habituellen Veränderungen werden von den Bildungsaufsteiger\_innen auch wahrgenommen, allerdings (abgesehen von der oben zitierten Ausnahme) positiv erlebt. In diese Richtung argumentierte bereits Haas (1999), indem sie feststellte, dass aufsteigende Arbeiterkinder dadurch, dass diese „wesentlich krisenrei-

chere und verunsichernde Werdegänge hinter sich haben“, flexible Strategien entwickelt hätten, aufgrund derer sie „vor allem im Krisenfall über eine ‚bessere Identitätsausstattung‘ als Akademikerkinder“ (Haas, 1999, S. 225) verfügen. In der jüngsten Forschung wird dieser Prozess dann als „Habitustransformation“ (El-Mafaalani, 2012) oder „Habitusmodifikation“ (Spiegler, 2015) diskutiert, und eine Untersuchung zu nicht-traditionellen Studierenden kommt ebenfalls zu dem Befund, dass „diese ähnliche Lebensstile wie ihre Kommilitonen mit Abitur pflegen – trotz erheblicher Unterschiede hinsichtlich der sozialen Herkunft“ (Brändle, 2016, S. 192).

Verbunden mit diesem Milieuwechsel und der damit verbundenen Veränderung des Habitus erleben die Bildungsaufsteiger\_innen in der Tat eine Entfernung vom Herkunftsmilieu. Dieses „Leben in zwei Welten“ birgt durchaus Konfliktpotenzial mit dem Herkunftsmilieu. Die Bildungsaufsteiger\_innen entwickeln hier jedoch ein hohes Maß an Ambiguitätstoleranz, so dass derartige Spannungen ausgehalten werden können und ein produktiver Umgang damit gefunden wird. Im Ergebnis sind sie nicht „in sich zerrissen und allein“, weil die eine Welt „tot“ ist und sie „ohnmächtig“ sind, „die andere zu gewinnen“ (Dahrendorf, 1965, S. 3). Vielmehr sind sie in beiden Welten zu Hause. In eine ähnliche Richtung argumentieren auch Reay, Crozier und Clayton (2009, S. 1115), die auf die Fähigkeit dieser Studierendengruppe verweisen, zwischen zwei verschiedenen Identitäten wechseln zu können. Auch werden diese Habitustransformationen keinesfalls – wie noch in den frühen Studien unterstellt – als ein Zwang erlebt, sondern vielmehr als ein langsamer und Handlungsmöglichkeiten erweiternder Prozess, an dessen Ende die Bildungsaufsteiger\_innen sich als gleichberechtigten Teil der neuen akademisch geprägten Welt erleben. Habituelle Irritationen und Unterschiede sind nicht auszuschließen, stellen aber nicht das dominante Erleben dar. Gleichzeitig wird bei der Beziehung zum Herkunftsmilieu deutlich, dass es hier generative Veränderungen gibt in dem Sinne, dass heute Studierende eine deutlich höhere Akzeptanz des Elternhauses erfahren als Bildungsaufsteiger\_innen früherer Generationen.

Fremdheit und Passungsprobleme sind einzelne Faktoren unter anderen, die mit von Bedeutung dafür sind, wie der weiterführende Bildungsweg erlebt wird, allerdings sind dies keinesfalls zentrale, alles bestimmende Faktoren. Auch die theoretische Unterstellung, Nicht-Passungen müssten mehr oder notwendigerweise Probleme nach sich ziehen, kann empirisch so nicht eindeutig geteilt werden. Eine solche Perspektive unterstellt eine statische, sich nicht wandelnde Institution, was weder der Situation an den doch sehr unterschiedlichen Hochschulen im Prozess gesellschaftlichen Wandels noch der Handlungsmöglichkeit der Subjekte ausreichend Rechnung trägt.

### 3. Gründe für die Beharrlichkeit der Fremdheits-These

Vor dem Hintergrund dieser Befunde ergeben sich zwei Fragen: Warum kommen v. a. die früheren Studien zu ihrem Befund der großen Bedeutung von Fremdheit und Passungsproblemen? Warum wird auch in aktuellen Forschungen immer wieder selbstverständlich an dieser Prämisse festgehalten (z. B. Emmerich, Sander & Weckwerth,

2016, S. 74), obwohl es seit den 1990er Jahren und verstärkt in der jüngsten Zeit immer wieder auch gegenläufige Befunde gibt? Mögliche Erklärungen sind auf verschiedenen Ebenen angesiedelt und sollen im Folgenden ausführlicher dargestellt werden.

### 3.1 Defizitfokussierung dominierender Theorien

In der qualitativen Forschung wird zumeist auf die theoretische Konzeption Bourdieus zurückgegriffen. Auch für die Erforschung sozialer Ungleichheit ist dieser theoretische Ansatz sehr einflussreich gewesen (vgl. z. B. Engler & Kraus, 2004; Friebertshäuser, Rieger-Ladich & Wigger, 2009; Kramer, 2011; Brake, Bremer & Lange-Vester, 2013). Mit Studien wie der „Illusion der Chancengleichheit“ (Bourdieu & Passeron, 1971) oder „Die feinen Unterschiede“ (Bourdieu, 1987) wurden richtungsweisende Erklärungsmodelle zum Verständnis der Reproduktion sozialer Ungleichheit im Bildungswesen zur Verfügung gestellt. Zentral ist hier der Habitusbegriff, der „in der Regel zur Reproduktion des Status quo zu Rate gezogen“ (El-Mafaalani, 2012, S. 63) wird. „Bourdieu's theoretischer Ansatz, der im Kontext von Aufstiegsstudien oft herangezogen wird“, so Spiegler (2015, S. 73), „dient bei diesen in erster Linie zur Erklärung der Herausforderungen des Aufstiegs und der Beharrungstendenzen des Habitus. Der Aufstieg selbst läuft dieser Rahmung eher zuwider“. Habituelle Passungen und Kriterien des Erfolgs kommen so vergleichsweise wenig in den Blick.

Die frühen Studien, die allerdings sehr einflussreich waren, wurden stark durch eine neo-marxistische Perspektive geprägt. Aus dieser war eine individuelle Zufriedenheit der Aufsteigenden per definitionem nicht möglich und wurde allenfalls als „Deformation“ (Albrecht-Heide, 1972) und Entfremdung von der Herkunftsklasse interpretiert. In diesem Sinne ist die Kritik von Haas (1999) an der Studie von Bublitz, dass sie mit einem solchen Ansatz „das zu hören bekommt, was sie hören will“ (Haas, 1999, S. 38) sehr treffend, was bereits zu methodischen Fragen überleitet.

### 3.2 Methodische Argumente

Abweichungen ergeben sich auch dadurch, ob gesamtbiografische Studien durchgeführt werden oder lediglich die Studiensituation erfragt wird. In letzterem Fall ist keine Aussage darüber möglich, ob möglicherweise benannte Passungsprobleme tatsächlich gesamtbiografisch gesehen von Relevanz sind. Bezeichnenderweise kommen auch Studien, die einen gesamtbiografischen Fokus einnehmen, zu einem eher relativierenden Befund hinsichtlich des Erlebens von Fremdheit und Passungsproblemen (vgl. Haas, 1999; El-Mafaalani, 2012; Spiegler, 2015; Kupfer, 2015), während Studien, deren Fokus primär auf die Studiensituation selbst gerichtet ist, stärker Passungsprobleme thematisieren (vgl. Lange-Vester & Teiwes-Kügler, 2004; Lange-Vester, 2016). Wenn die gesamtbiografische Kontextualisierung jedoch fehlt, besteht leicht die Gefahr, die durchaus im Material zu findenden Fremdheitserfahrungen überzubetonen.

Auf ein anderes Problem der qualitativen Forschung verweist Spiegler (2015). Er kommt auf Basis seiner Untersuchungen zu Bildungsaufsteiger\_innen zu dem Ergebnis, dass der Habitus „in erster Linie dort bewusst wird und thematisiert werden kann, wo er an Grenzen stößt und nicht zu den Spielregeln des jeweiligen Feldes passt“ (Spiegler, 2015, S. 302). Dies führe in narrativen Interviews leicht dazu, dass gerade die Situationen als erzählenswert wahrgenommen werden, an denen „ein Konflikt zwischen Habitus und Struktur empfunden oder nachträglich wahrgenommen wurde. Die Erzählungen über einen passenden Habitus treten deutlich weniger explizit als solche in Erscheinung“ (Spiegler, 2015, S. 302) und werden damit auch weniger erzählt.

Für qualitative Forschung ist die Zahl der Untersuchten kein zentrales Argument. Auch aus einem einzigen Fall, so Oevermann (1988, S. 289), können generalisierbare Aussagen über Identitätskonstruktionen getroffen werden. Problematisch wird dies aber, wenn generelle Schlussfolgerungen zu den ‚Problemen‘ einer Personengruppen aus sehr kleinen Samples bis hin zu einem einzigen Fall (vgl. z. B. Angenent, 2014; Schneider, 2016) gezogen werden. Von Einzelfällen ausgehend, können zwar Aussagen über mögliche Identitätskonstruktionen getroffen werden, nicht aber Aussagen über eine Sozialgruppe und deren Probleme insgesamt. Genau dies wird aber immer wieder einmal vorgenommen, indem von der theoretischen Konzeption Bourdieus ausgehend die theoretisch erwartbaren Probleme beschrieben werden, die dann tatsächlich in einem Einzelfall gefunden werden.

Und letztlich ist auch die im Anschluss an die Konzeption Bourdieus entwickelte und bei dieser Thematik sehr einflussreiche Habitushermeneutik (Bremer & Lange-Vester, 2013) methodisch nicht unproblematisch. Dieses Verfahren ist sehr gut dazu geeignet Unterschiede des Habitus und der Milieus herauszuarbeiten, und es wurden hier wichtige und wegweisende Arbeiten vorgelegt (z. B. Lange-Vester & Teiwes-Kügler, 2004; Lange-Vester, 2009). Allerdings ist die Perspektive bei diesem Ansatz primär darauf gerichtet, die theoretisch im Anschluss an Bourdieu vorausgesetzte Wirkmächtigkeit des in den jeweiligen Milieus erworbenen Habitus aufzuzeigen. Damit sei zwar „keinesfalls ausgeschlossen, dass sich die Studierenden im Verlaufe ihres Studiums verändern“, allerdings „ermöglicht die Anlage der Untersuchung dazu keine Aussage“ (Lange-Vester & Teiwes-Kügler, 2004, S. 161). In diesem Sinne geht es darum die theoretisch vorausgesetzten Beharrungstendenzen des Habitus zu analysieren, nicht aber dessen auch vorhandenes Transformationspotenzial. Die Position als „Bildungsaußen-seiter“ (Lange-Vester, 2009, S. 268) wird damit theoretisch gesetzt, nicht aber als empirisch offene Frage rekonstruiert.

Auch basiert das Verfahren der Habitushermeneutik stark auf der Analyse des latenten Sinns bzw. der sekundären Sinnschicht. Dies sei erforderlich, da „die Bedingungen, unter denen der Habitus erworben wurde, eine Art perspektivische Verzerrung“ (Bremer & Lange-Vester, 2013, S. 97) nach sich ziehen. Dieser Argumentation ist prinzipiell zuzustimmen, denn es ist in der Tat so, dass eigene Diskriminierungen oder aber auch Privilegierungen von den Untersuchten nicht unbedingt als solche wahrgenommen werden. Allerdings liegt in diesem Ansatz auch die Gefahr, tatsächlich abweichende Befunde nicht zu erfassen. Sprechen die Befragten manifest über Fremdheit, wird dies auf-

gegriffen und interpretiert. Sprechen sie jedoch nicht darüber oder lehnen es sogar ab, kann im latenten Sinn lange danach gesucht werden, ob es nicht doch eine Fremdheit gibt, die den Befragten nur nicht bewusst zugänglich ist. Was immer die Interviewten somit sagen; die Deutungsmacht verbleibt bei den Interpretierenden und deren theoretischem Interesse.

### 2.3 Historische Gründe

Letztlich gibt es auch historische Gründe, die die veränderten Befunde erklären können. So zeigen die Gruppendiskussionen bei *www.ArbeiterKind.de* deutliche generationale Veränderungen. Diese Veränderungen beziehen sich auf die Wahrnehmung des Elternhauses, der weiterführenden Schule, aber auch des Hochschulumilieus. Die älteren Diskussionsteilnehmenden, die bereits in früheren Jahrzehnten studiert haben, thematisieren stärkere Probleme als die aktuell Studierenden bzw. Promovierenden. Hier spiegelt sich möglicherweise die veränderte Situation an den Hochschulen selbst wider. Im Projekt „Drei Generationen Bildungsaufsteiger“ konnte aufgezeigt werden, dass es über die sozialen Bewegungen der 1960/70er Jahre in Westdeutschland auch zu einer Veränderung der kulturellen Codes an den Hochschulen selbst kam. So kam es im Zuge der 68er-Studentenrevolte sowie der Bildungsreformen in Westdeutschland durchaus zu einer Veränderung der tradierten deutschen Ordinariatenuniversität, so dass Passungsprobleme zwar nicht verschwanden, sich aber doch etwas nivellierten (vgl. ausführlich Miethe et al., 2015, S. 148). Auch Alheit und Schömer (2009) zeigen in ihrer Untersuchung von Bildungsaufstiegen über einen Zeitraum von 1800 bis heute auf, dass sich die Chancenstrukturen durchaus verändert haben und sich „für die Epoche um 2000“ ein „deutlicher Informalisierungsschub“ (Alheit & Schömer, 2009, S. 409) feststellen lässt.

Und letztlich hat sich die Zusammensetzung der Studierenden in jüngster Zeit auch verändert. Die Studienanfängerquote ist inzwischen auf 53 % eines Altersjahrganges gestiegen. Universitäten werden damit zu „Massenausbildungsstätten; damit geht einerseits der Exklusivitätsanspruch [...] verloren, andererseits werden breitere Bevölkerungsgruppen [...] angezogen. [...] Für die Studierendenlandschaft bedeutet dies, 1) dass Menschen mit ökonomisch und kulturell unterschiedlich strukturierten Lebenswelten an die Hochschulen kommen und 2) dass sich die heutigen Studierenden vielfach in ihren Einstellungen zu Bildung und ihrer Vorstellung vom Nutzen eines universitären Abschlusses unterscheiden“ (Klebig, 2016, S. 231). Damit ist auch die unterstellte Minderheitenposition nicht mehr so selbstverständlich gegeben. Zwar liegt der Anteil der Studierenden aus der Herkunftsgruppe niedrig nach wie vor bei etwa 9 %. Legt man jedoch den Begriff der Studierenden der ersten Generation (Bildungsherkunft mittel und niedrig) zugrunde, lässt sich feststellen, dass diese Personengruppe etwa die Hälfte aller Studierenden im Erststudium ausmacht (vgl. Middendorf et al., 2013, S. 88).

#### 4. Ausblick und Plädoyer für eine offene Forschungsperspektive

In der bisherigen Forschung dominierte lange Zeit die oben beschriebene Defizitperspektive auf die Gruppe der Bildungsaufsteiger\_innen. Erste Relativierungen dieser Perspektive brachten Untersuchungen zu Arbeitertöchtern in den 1990er Jahren (vgl. Haas, 1999; Brendel, 1998; Schlüter, 1999). In jüngster Zeit erfolgte dann zunehmend ein Perspektivwechsel, indem zunächst vor allem im Zusammenhang mit der Bedeutung des Migrationshintergrundes (vgl. Tepecik, 2011; El-Mafaalani, 2012), dann auch bezogen auf die soziale Herkunft (vgl. Miethe et al., 2015; Spiegler, 2015; Kupfer, 2015) gezielt nach den Bedingungen des Erfolges gesucht wurde. In einer solchen Perspektive dominiert dann nicht mehr die Darstellung der ohne Zweifel auch existierenden Passungsprobleme. Vielmehr kommen „Formen der Bewältigung habitueller Differenzen“ (Spiegler, 2015, S. 318) bzw. die „konstruktive Bewältigung habitueller Nicht-Passungen“ (El-Mafaalani, 2012, S. 329) verstärkt in den Blick.

Dieser Perspektivwechsel bedeutet jedoch nicht, dass damit Barrieren und Nicht-Passungen nicht mehr in den Blick kommen sollen. Diese lassen sich durchaus auch in den hier vorgestellten Studien finden und auch die These, dass diese zunehmen, je niedriger die Sozialschicht der Herkunftsmilieus ist (vgl. Lange-Vester, 2015), lässt sich in den beiden Studien bestätigen. Es geht aber darum, habituellen Veränderungen und Passungen dieselbe Aufmerksamkeit zu widmen wie Fremdheitserfahrungen und Nicht-Passungen. Nicht-Passungen sollten von daher nicht theoretisch gesetzt, sondern als eine offen und gleichberechtigt zu untersuchende empirische Frage betrachtet werden. Die Konzeption Bourdieus kann dabei (nach wie vor) eine wichtige heuristische theoretische Basis bilden. Allerdings sollte dabei auch die Gefahr der Selektivität der Interpretation in Richtung von Defiziten und Beharrungstendenzen des Habitus ausreichend berücksichtigt werden. Aktuelle Studien zeigen hier durchaus auf, dass diese Konzeption keinesfalls ausschließlich Beharrungstendenzen zu erfassen vermag, sondern genauso Habitustransformationen oder -modifikationen (vgl. Alheit & Schömer, 2009; El-Mafaalani, 2012; Spiegler, 2015).

Das Aufzeigen struktureller Benachteiligung der Arbeiterkinder oder auch breiter gefasst von Bildungsaufsteiger\_innen war eine ganz wesentliche Voraussetzung für politische Argumentationen, um strukturelle Veränderungen des Hochschulsystems auf den Weg zu bringen. Auch Initiativen wie *www.ArbeiterKind.de* begründen die Notwendigkeit ihrer Existenz (zu Recht) mit dem Verweis auf die strukturelle Benachteiligung dieser Personengruppe und begründen dies gerade auch mit einem Verweis auf die Fremdheit und Passungsprobleme der anvisierten Zielgruppe der Studierenden der ersten Generation. Diese politisch richtige und wichtige Perspektive erfasst jedoch nicht die Komplexität des Problems.

Die Kehrseite derartiger politischer Argumentationen und Forschungsperspektiven lässt sich mit dem Begriff der ‚Kulturalisierung‘ beschreiben. Dieser bisher primär in der interkulturellen Pädagogik benutzte Begriff beinhaltet die Überbetonung des Faktors Kultur unter Ausblendung individueller Persönlichkeitsmerkmale, womit auch die „Zielgruppe zum Problem“ (Messerschmidt, 2007, S. 157) erklärt wird. Die Folge

ist u. a. eine Essenzialisierung kultureller Sichtweisen (Mecheril, 2004, S. 113). Dieser Ansatz lässt sich auch auf die Forschungssituation über Bildungsaufsteiger\_innen übertragen. Mit der Fokussierung auf die theoretisch unterstellten und aus der sozialen Herkunft resultierenden Problemen wird diese Personengruppe als Problemgruppe konstruiert, was leicht den Blick dafür versperrt, dass Menschen ähnlicher sozialer Herkunft durchaus unterschiedliche Handlungsmöglichkeiten haben mit ähnlichen strukturellen Bedingungen umzugehen. Dafür spielen keinesfalls nur die von Bourdieu beschriebenen Dimensionen eine Rolle. King und Koller (2009) zeigen in ihrer Studie beispielsweise auf, dass die Frage, wie die Entfernung vom Herkunftsmilieu erlebt wird, auch damit zusammenhängen kann, wie im bisherigen Leben (familiäre) Trennungen erlebt und verarbeitet wurden.

Genauso bedeuten empirisch zu findende habituelle Unterschiede zwischen den Sozialgruppen nicht automatisch, dass diese auch problematisch sind. Ganz im Gegenteil: Es konnte aufgezeigt werden, dass Nicht-Passungen auch positiv wahrgenommen werden. Genauso ist die Hochschule keine statische *black box*, die allein der Reproduktion von Klasseninteressen dient, sondern differiert zwischen verschiedenen Hochschulstandorten und Hochschultypen. Genauso hat sie sich im Zeitverlauf stark verändert, zumindest sollte die Frage der „Komplizenschaft zwischen Bildungssystem und herrschender Kultur“ (Bourdieu & Passeron, 1973, S. 84) eine empirisch zu untersuchende und nicht dauerhaft theoretisch gesetzte sein.

Bildungsungleichheit basiert letztlich auf einer „Vielzahl von Ursachen, eine[r] komplexe[n] Wechselwirkung verschiedener Einflüsse“ (Becker, 2009, S. 117) und auch unter ungünstigen Bedingungen können Menschen ein unterschiedliches Maß an Handlungsfreiheit entwickeln. Fremdheit und Passungsprobleme an der Hochschule können dabei Faktoren unter anderen sein, allerdings wahrscheinlich noch nicht einmal die wichtigsten.

## Literatur

- Albrecht-Heide, A. (1972). *Bildungsaufstieg durch Deformation. Studenten des 2. Bildungsweges vom Braunschweig-Kolleg*. Hamburg: Fundament.
- Albrecht-Heide, A. (1974). *Entfremdung statt Emanzipation: Sozialisationsbedingungen des zweiten Bildungsweges*. Frankfurt a. M.: Athenäum.
- Alheit, P. (2005). „Passungsprobleme“: Zur Diskrepanz von Institution und Biographie – Am Beispiel des Übergangs sogenannter „nicht-traditioneller“ Studenten ins Universitätssystem. In H. Arnold, L. Böhnisch & W. Schröer (Hrsg.), *Sozialpädagogische Beschäftigungsförderung. Lebensbewältigung und Kompetenzentwicklung im Jugend- und jungen Erwachsenenalter* (S. 159–172). Weinheim: Beltz Juventa.
- Alheit, P., & Schömer, F. (2009). *Der Aufsteiger. Autobiographische Zeugnisse zu einem Prototypen der Moderne von 1800 bis heute*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Angenent, H. (2014). „First Generation Students“ an deutschen Universitäten – Bildungsberatung im Spannungsfeld zwischen sozialer Herkunft und aktueller Position. In A. Schlüter (Hrsg.), *Beratungsfälle – Fallanalyse für die Lern- und Bildungsberatung* (S. 57–75). Opladen: Barbara Budrich.

- Apel, H. (1989). Fachkulturen und studentischer Habitus: Eine empirische Vergleichsstudie bei Pädagogik- und Jurastudierenden. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 9(1), 2–22.
- Bargel, H., & Bargel, T. (2010). *Ungleichheiten und Benachteiligungen im Hochschulstudium aufgrund der sozialen Herkunft der Studierenden*. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung. [http://www.boeckler.de/pdf/p\\_arbp\\_202.pdf](http://www.boeckler.de/pdf/p_arbp_202.pdf) [27.06.2017].
- Becker, R. (2009). Entstehung und Reproduktion dauerhafter Bildungsungleichheiten. In R. Becker (Hrsg.), *Lehrbuch der Bildungssoziologie* (S. 85–130). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bohnsack, R. (1993). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Bourdieu, P. (1987). *Die feinen Unterschiede: Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Stuttgart: Klett.
- Brake, A., Bremer, H., & Lange-Vester, A. (Hrsg.). (2013). *Empirisch Arbeiten mit Bourdieu: Theoretische und methodische Überlegungen, Konzeptionen und Erfahrungen*. München: Juventa.
- Brändle, T. (2016). Soziale Herkunft und soziale Lage von Studierenden mit und ohne Abitur. In A. Lange-Vester & T. Sander (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten, Milieus und Habitus im Hochschulstudium* (S. 179–196). Weinheim: Beltz.
- Bremer, H., & Lange-Vester, A. (2013). Empirisch arbeiten mit Bourdieu: Historische Habitusforschung am Beispiel einer Familiengeschichte. In W. Helsper, R.-T. Kramer & S. Thiersch (Hrsg.), *Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung* (S. 56–81). Wiesbaden: Springer VS.
- Brendel, S. (1998). *Arbeitertöchter beißen sich durch. Bildungsbiographien und Sozialisationsbedingungen junger Frauen aus der Arbeiterschicht*. Weinheim: Juventa.
- Bublitz, H. (1980). *Ich gehörte irgendwie so nirgends hin ... Arbeitertöchter an der Hochschule*. Gießen: Fokus.
- Bülow-Schramm, M. (2016). Expansion, Differenzierung und Selektion im Hochschulsystem: Die Illusion der heterogenen Hochschule. In A. Lange-Vester & T. Sander (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten, Milieus und Habitus im Hochschulstudium* (S. 49–69). Weinheim: Beltz.
- Chaffe, J. (1992). Transforming Educational Dreams into Education Reality. In S. Zwerling & H. London (Hrsg.), *First-Generation Students: Confronting the cultural issues. New directions for community colleges* (S. 81–88). San Francisco: Jossey-Bass.
- Dahrendorf, R. (1965). *Bildung ist Bürgerrecht – Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik*. Hamburg: Nannen.
- El-Mafaalani, A. (2012). *BildungsaufsteigerInnen aus benachteiligten Milieus. Habitustransformation und soziale Mobilität bei Einheimischen und Türkeistämmigen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Emmerich, J., Sander, T., & Weckwerth, J. (2016). Wovon hängen Sicherheit und Zufriedenheit im Studium ab? In A. Lange-Vester & T. Sander (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten, Milieus und Habitus im Hochschulstudium* (S. 71–88). Weinheim: Beltz.
- Engler, S., & Kraus, B. (2004). *Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen: sozialstrukturelle Verschiebungen und Wandlungsprozesse des Habitus*. Weinheim: Juventa.
- Eßbach-Kreuzer, U. (1980). Wie ein Sprung ins kalte Wasser... Psychische Schwierigkeiten bei Studenten des Zweiten Bildungsweges. *Medizin/Mensch/Gesellschaft*, 5(1), 54–59.
- Friebertshäuser, B., Rieger-Ladich, M., & Wigger, L. (Hrsg.) (2009). *Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Haas, E. (1999). *Arbeiter- und Akademikerkinder an der Universität. Eine geschlechts- und schichtspezifische Analyse*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Haerberlin, U., & Niklaus, E. (1978). *Identitätskrisen. Theorie und Anwendung am Beispiel des sozialen Aufstiegs durch Bildung*. Bern: Paul Haupt.
- Kallmeyer, W., & Schütze, F. (1977). Zur Konstitution von Kommunikationsschemata. In D. Wegner (Hrsg.), *Gesprächsanalyse* (S. 159–274). Hamburg: Buske.
- Klebig, K. (2016). Elitestudierende in Bayern. Eine qualitative Erkundung klassenspezifischer Habitusmuster. In A. Lange-Vester & T. Sander (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten, Milieus und Habitus im Hochschulstudium* (S. 231–248). Weinheim: Beltz.
- Kramer, R.-T. (2011). *Abschied von Bourdieu? Perspektiven ungleichheitsbezogener Bildungsforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- King, V., & Koller, H.-C. (Hrsg.) (2009). *Adoleszenz – Migration – Bildung. Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kupfer, A. (2015). *Educational Upward Mobility. Practices of social changes*. Hampshire: Palgrave.
- Lange-Vester, A. (2009). Bildungsaußenseiter. Sozialdiagnosen mit begrenzter Haftung. In B. Friebertshäuser, M. Rieger-Ladich & L. Wigger (Hrsg.), *Reflexive Erziehungswissenschaft: Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu* (S. 267–285). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lange-Vester, A. (2015). Bildungsaufsteiger und Bildungsaufsteigerinnen: Eine Gruppe von Ungleichem im Studium. In A. Graf & C. Möller (Hrsg.), *Bildung – Macht – Eliten. Zur Reproduktion sozialer Ungleichheit* (S. 94–121). Frankfurt a. M.: Campus.
- Lange-Vester, A. (2016). Soziale Milieus und BildungsaufsteigerInnen im Hochschulstudium. In dies. & T. Sander (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten, Milieus und Habitus im Hochschulstudium* (S. 143–162). Weinheim: Beltz.
- Lange-Vester, A., & Sander, T. (2016). Soziale Ungleichheiten, Milieus und Habitus im Hochschulstudium – Zur Einführung. In dies. & T. Sander (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten, Milieus und Habitus im Hochschulstudium* (S. 7–24). Weinheim: Beltz.
- Lange-Vester, A., & Teiwes-Kügler, C. (2004). Soziale Ungleichheit und Konfliktlinien im studentischen Feld. Empirische Ergebnisse zu Studierendenmilieus in den Sozialwissenschaften. In S. Engler & B. Kraus (Hrsg.), *Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen. Sozialstrukturelle Verschiebungen und Wandlungsprozesse des Habitus* (S. 159–188). Weinheim: Juventa.
- Mecheril, P. (2004). *Einführung in die Migrationspädagogik*. Weinheim: Beltz.
- Messerschmidt, A. (2007). Wessen Wissen? Postkoloniale Perspektiven auf Bildungsprozesse in globalisierten Zonen. In L. Pongratz, R. Reichenbach & M. Wimmer (Hrsg.), *Bildung – Wissen – Kompetenz* (S. 155–168). Bielefeld: Janus.
- Middendorff, E., Apolinariski, B., Poskowsky, J., Kandulla, M., & Netz, N. (2013). *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2012. 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch das HIS-Institut für Hochschulforschung*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Miethe, I., & Kleber, B. (2013). Bildungswettlauf zwischen West und Ost. Ein retrospektiver Vergleich. In R. Braches-Chyrek, D. Nelles, G. Oelerich & A. Schaarschuch (Hrsg.), *Bildung, Gesellschaftstheorie und Soziale Arbeit* (S. 155–174). Opladen: Barbara Budrich.
- Miethe, I. (2014). Neue Wege in der Biografieforschung. Der Ansatz der theorieorientierten Fallrekonstruktion. *Zeitschrift für Qualitative Forschung (ZQF)*, 15(1-2), 163–179.
- Miethe, I., Boysen, W., Grabowsky, S., & Kludt, R. (2014) *First Generation Students an deutschen Hochschulen. Selbstorganisation und Studiensituation am Beispiel der Initiative www.ArbeiterKind.de*. Berlin: edition sigma.

- Miethe, I., Soremski, R., Suderland, M., Dierckx, H., & Kleber, B. (2015) *Bildungsaufstieg in drei Generationen. Zum Zusammenhang von Herkunftsmilieu und Gesellschaftssystem im Ost-West-Vergleich*. Berlin: Barbara Budrich.
- Möller, C. (2015). *Herkunft zählt (fast) immer. Soziale Ungleichheiten unter Universitätsprofessorinnen und -professoren*. Weinheim: Beltz Juventa
- Multrus, F. (2006). *Fachtraditionen bei Studierenden: Studienwahl und elterliche Fachrichtung*. Konstanz: Universität Konstanz.
- Oevermann, U. (1988). Eine exemplarische Fallrekonstruktion zum Typus versozialwissenschaftlicher Identitätsformation. In H.-G. Brose & B. Hildenbrand (Hrsg.), *Vom Ende des Individuums zur Individualität ohne Ende* (S. 243–286). Opladen: Leske + Budrich.
- Orbe, M. P. (2004). Negotiating Multiple Identities Within Multiple Frames: An analysis of first-generation college students. *Communication Education*, 53(2), 131–149.
- Ortmann, H. (1971). *Arbeiterfamilie und sozialer Aufstieg. Kritik einer bildungspolitischen Leitvorstellung*. München: Juventa.
- Pollak, R. (2010). *Kaum Bewegung, viel Ungleichheit. Eine Studie zu sozialem Auf- und Abstieg in Deutschland*. Berlin: Heinrich-Böll-Stiftung.
- Reay, D., Crozier, G., & Clayton, J. (2009). „Strangers in Paradise?“ Working-class students in Elite Universities. *Sociology*, 43(6), 1103–1121.
- Rendon, L.I. (1992). From the Barrio to the Academy: Revelations of a mexican american „scholarship girl“. In S. Zwerling & H. London (Hrsg.), *First-Generation Students: Confronting the cultural issues. New directions for community colleges* (S. 55–64). San Francisco: Jossey-Bass.
- Rose, M. (1989). *Lives on the Boundary: The struggles and achievements of America's underprepared*. New York: The Free Press.
- Rosenthal, G. (1995). *Erlebte und erzählte Lebensgeschichte. Gestalt und Struktur biographischer Selbstbeschreibungen*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Rosenthal, G. (2005). *Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung*. Weinheim/München: Juventa.
- Sander, T. (2013.) Hochschule und soziale Ungleichheit. Ein Überblick mit Anregungen. *die hochschule*, 22(2), 5–20.
- Schaeper, H. (1997). *Lehrkulturen, Lehrhabitus und die Struktur der Universität: Eine empirische Untersuchung fach- und geschlechtsspezifischer Lehrkulturen*. Weinheim: Beltz/Juventa.
- Schlüter, A. (1999). *Bildungserfolge. Eine Analyse der Wahrnehmungs- und Deutungsmuster und der Mechanismen für Mobilität in Bildungsbiographien*. Opladen: Leske + Budrich.
- Schmitt, L. (2010). *Bestellt und nicht abgeholt. Soziale Ungleichheit und Habitus-Struktur-Konflikte im Studium*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schneider, H. (2016). „Mhm ... ich dachte man lernt gut Programmieren und alles über Computer (lacht).“ Studienabbruch und Habitus in der Informatik. In A. Lange-Vester & T. Sander (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten, Milieus und Habitus im Hochschulstudium* (S. 107–123). Weinheim: Beltz.
- Schütze, F. (1977). *Die Technik des narrativen Interviews in Interaktionsfeldstudien. Arbeitsberichte und Forschungsmaterialien*. Bielefeld: Universität Bielefeld.
- Spiegler, T. (2015). *Erfolgreiche Bildungsaufstiege. Ressourcen und Bedingungen*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Streeck, U. (1981). Zwischen Drinnen und Draußen: Zur doppelten Orientierung sozialer Aufsteiger. *Zeitschrift für psychosomatische Medizin und Psychoanalyse*, 27(1), 25–44.
- Tepecik, E. (2011). *Bildungserfolge mit Migrationshintergrund: Biographien bildungserfolgreicher MigrantInnen türkischer Herkunft*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Theling, G. (1986). *Vielleicht wäre ich als Verkäuferin glücklicher geworden. Arbeitertöchter und Hochschule*. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Vester, M. (2005). Die selektive Bildungsexpansion. Die ständische Regulierung der Bildungschancen in Deutschland. In P.A. Berger & H. Kahlert (Hrsg.), *Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert* (S. 39–70). Weinheim: Juventa.

**Abstract:** The thesis of the unfamiliarity of first-generation students in the higher education system has been very influential up to now. The extent to which this thesis can be confirmed is investigated by the re-analysis of two research projects on first-generation students and educational climbers. The findings show that unfamiliarity with the higher education system and problems fitting in do occur but are not necessarily central, and are sometimes interpreted positively. The subsequent discussion proposes reasons why the thesis of the unfamiliarity of these students with the higher education system has long been so dominant. A specific reception of Bourdieu's conception is seen as one cause; others may include research methods and historic changes in the higher education system which may lead to different findings today. Consequently, future research should not assume that unfamiliarity and fitting in are necessarily problems, but leave them open for empirical reconstruction.

**Keywords:** Social Inequality, Educational Advancement, Habitus, University, Study Difficulties

#### **Anschrift der Autorin**

Prof. Dr. Ingrid Miethe, Justus-Liebig-Universität Gießen,  
Institut für Erziehungswissenschaft,  
Karl-Glöckner-Str. 21B, 35394 Gießen, Deutschland  
E-Mail: [Ingrid.Miethe@erziehung.uni-giessen.de](mailto:Ingrid.Miethe@erziehung.uni-giessen.de)