



Leseprobe aus: Lange-Vester/Sander (Hrsg.), Soziale Ungleichheiten, Milieus und Habitus im Hochschulstudium ISBN 978-3-7799-4388-4
© 2016 Beltz Verlag, Weinheim Basel

Soziale Ungleichheiten, Milieus und Habitus im Hochschulstudium – Zur Einführung

Die Situation an den Hochschulen und im Studium hat sich in den vergangenen Jahren nachhaltig verändert. Studiengangsreformen und die Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen haben zu einem Studienalltag beigetragen, der häufig stärker geregelt und strukturiert verläuft als es in den herkömmlichen Magister- und Diplomstudiengängen der Fall gewesen ist. Verändert haben sich auch Anforderungen und Zielsetzungen des Studiums, die inzwischen stärker auf eine Berufsbefähigung abstellen. Darüber hinaus haben gesamtgesellschaftliche Veränderungen wie das steigende (formale) Bildungsniveau und die entsprechend höheren Bildungsbeteiligungen sowohl für die Hochschulen als auch für die gesellschaftlichen Gruppen neue Herausforderungen mit sich gebracht.

Bereits Mitte der 1980er Jahre hat Pierre Bourdieu auf den enormen Druck hingewiesen, unter den das Bildungssystem gerät, wenn zunehmend historisch neue – durch ihre Sozialisation (noch) nicht auf einen weiterführenden Bildungsprozess vorbereitete – Akteursgruppen in die Bildungsinstitutionen kommen (Collège de France 1987). Diese Entwicklung hat sich in der Folgezeit weiter verstärkt. Ulf Bancherus u.a. (2013) sprechen von einer „beispiellose(n) (...) Expansionsphase“ des deutschen Hochschulsystems „seit Mitte der 2000er Jahre (...). Diese hat zwar nicht zu einer deutlich veränderten Zusammensetzung der Studierendenschaft, beispielsweise in Bezug auf die soziale Herkunft, den Migrationshintergrund oder das Geschlecht, geführt“ (ebd., 11). Dennoch gehen die AutorInnen von einer gleichzeitigen Zunahme der „Heterogenität bzw. Diversität“ (ebd.) der Studierendenschaft aus.

Damit geraten horizontale Unterschiede in den Blick, die – anders als etwa die Unterschiede nach der sozialen Herkunft – nicht, oder zumindest nicht gleichermaßen zwingend mit Vor- oder Nachteilen in Bezug auf eine ungleichheitsbezogene Passung zum Feld Hochschule sowie der damit verbundenen Integration in die Hochschule und dem Studienerfolg zusammenhängen. Gleichwohl stellen auch solche Unterschiedlichkeiten die Hochschulen vor beträchtliche Herausforderungen.

Heterogenität und Diversität haben die *soziale Ungleichheit* an den Hochschulen indes nicht abgelöst. Belege dafür, dass sie nach wie vor wirksam ist und Veränderungen bislang hartnäckig überdauert, finden sich unter anderem in der Studie von Martin Neugebauer (2015). Demnach hat die Einführung des Bachelors den Anteil der Studierenden ohne akademische Bildungserfahrungen im Elternhaus bislang nicht zu steigern vermocht. Zugleich erweist sich der Master als eine neue soziale Hürde, die vor allem Akademikerkinder nehmen. Diese Befunde deuten eher noch auf eine Verschärfung als auf einen Abbau sozialer Ungleichheit in der Gruppe der Studierenden.

Schließlich haben sich in jüngster Zeit auch die Zugänge zum Studium wesentlich verändert. Wenngleich noch immer über 90 Prozent der StudienanfängerInnen auf dem Ersten Bildungsweg an die Hochschulen kommen, gibt es inzwischen weiterreichende Möglichkeiten, ohne schulische Zugangsberechtigung ein Hochschulstudium aufzunehmen. Wo sich diese *Studierenden aufgrund beruflicher Qualifikation* im Spannungsfeld von Ungleichheit und Unterschiedlichkeit einordnen, bildet eine noch weitgehend offene, erst in jüngster Zeit verfolgte Fragestellung (vgl. Bancherus u.a. 2013 sowie die entsprechenden Beiträge in diesem Band).

Insgesamt bildet die soziale Ungleichheit an den Hochschulen bzw. im Hochschulstudium eine nach wie vor konstante Größe, die sich unter anderem in bekannten Strukturmustern äußert, wonach etwa Studierende aus hochschulfernen Familien unterrepräsentiert sind oder Frauen in wenig prestigeträchtigen Fächern die Mehrheit der Studierenden bilden. Welche Differenzierungen sich hinter diesen Strukturen im Einzelnen verbergen, ist sehr häufig unklar. Der auch als „Bildungshetze“ (Bargel 2013, 40) bezeichnete Wandel, dass sich Studierende in zunehmendem Maße unter Leistungs- und Erfolgsdruck sehen und sich auch selber unter einen solchen Druck setzen, bringt womöglich Verschiebungen der sozialen Ungleichheiten im Studium mit sich. Es ist allerdings (noch) weitgehend unerforscht, wie dieser Wandel der Wahrnehmungen innerhalb der Studierendenschaft im Einzelnen zum Ausdruck kommt – nach sozialer Herkunft und Milieuzugehörigkeit, nach Geschlecht und Fachrichtung usw. Dabei ist bislang auch nur wenig über die Migrantinnen und Migranten im Studium geforscht worden, so dass zusammengenommen über die Vorstellungen und Probleme der Studierenden wenig bekannt ist. Entsprechend ist das Hochschulsystem, wie Margret Bülow-Schramm (2014, 272f.) resümiert, „auch im 21. Jahrhundert (...) unzureichend auf Studierende mit unterschiedlichen Motivationslagen, Lernvoraussetzungen, finanziellen Ausstattungen, Bildungsbiografien, sozialen Hintergründen und Lebenszielen eingestellt“.

Dieser Sammelband zielt darauf, einen Überblick über vorhandene Untersuchungen zu *Motiven, Haltungen und Praktiken von Studierenden* zu

schaffen.¹ Gemeint sind Analysen, die sich nicht auf einzelne Sichtweisen oder Einstellungen beschränken, sondern die Sicht auf das Studium möglichst umfassend, dabei auch *mit Blick auf biographische und lebensweltliche Gesamtzusammenhänge sowie sozialstrukturelle Verankerungen* der Studentinnen und Studenten untersuchen. Ebenfalls relevant für die Analyse von Studienalltag und studentischen Kulturen sind *die Konventionen und herrschenden Erwartungen im Feld der Hochschule* insgesamt wie auch in den verschiedenen Fachkulturen. Vertreten werden diese Konventionen u.a. durch die Lehrenden, deren Erfahrungen und spezifische Sichtweisen für die Ausgestaltung der Beziehungen zu den Studierenden zentral sind. Insgesamt sollen durch die Beiträge in dem vorliegenden Band also *Konfliktlinien, Mechanismen* und *symbolische Formen* identifiziert werden, die *bestimmten Gruppen Zugehörigkeit im Studium signalisieren, während sie – ebenfalls in graduellen Abstufungen – anderen Gruppen ihre Fremdheit bestätigen.*

Mit diesen Fragen und Zielsetzungen sind bestimmte Forschungsperspektiven angesprochen. Letztlich sind nicht nur Hochschulen und soziale Gruppen gefordert, sich auf veränderte Bedingungen einzustellen. Auch die *Hochschulforschung* ist herausgefordert, ihre Untersuchungsansätze den gesellschaftlichen Differenzierungen anzupassen und neue Perspektiven zu entwickeln. Diese Ansätze müssen nicht nur die gegenwärtig viel diskutierten Unterschiede in den Lern-, Arbeits- und Studierkulturen berücksichtigen, sondern die Studierenden mit ihren umfassenden Alltagskulturen in den Blick bekommen. *Lernen* und *Studieren* ist eben nicht als lebensweltlicher Ausschnitt anzusehen, in dessen Rahmen Studierende eine von ihren sonstigen Handlungsdispositionen losgelöste Rolle annehmen. Vielmehr zeigen sich in den Wirklichkeitsbereichen des Lernens und Studierens wie in jeglichen anderen Lebensbereichen und Handlungskontexten auch die einen Akteur zwar nicht vollumfassend, so aber recht dauerhaft prägenden Handlungsdispositionen – und damit eben auch die *sozialen* Ausprägungen dieser Präferenzen in bestimmten, für die Sozialisation im Elternhaus einschlägigen, sozialen Lagen nebst den milieuspezifisch alltagskulturellen Entsprechungen.

¹ Dem Sammelband vorausgegangen ist eine vom Land Niedersachsen finanzierte Tagung, die unter dem Titel „Soziale Ungleichheiten, Milieus und Habitus im Hochschulstudium“ am 19. und 20. Februar 2015 an der Hochschule Hannover stattfand.

*Theoretische Orientierungslinien:
Habitus, Milieus und soziale Ungleichheit*

Auch wenn *Unterschiedlichkeiten* im Hochschulstudium im vorliegenden Band nicht ausgespart werden, versuchen die Beiträge durchweg soziale *Ungleichheiten* zu fokussieren. Die Sichtweisen der Studierenden auf ihren Studienalltag werden dabei als mit der jeweiligen sozialen Herkunft zusammenhängend aufgefasst, welche von Kindesbeinen an eine spezifische Lebensweise prägt und die bestimmte Erfahrungen und Lebensziele ermöglicht und andere verhindert. Was erstrebenswert ist und was nicht, wird mit der Praxis des eigenen Milieus (Vester u.a. 2001) verinnerlicht und stellt in Gestalt des Habitus (Bourdieu 1982) eine wesentliche Grundlage für die Sicht der Welt. Diese Welt ist keineswegs geschlossen, sondern wird im Zuge neuer Alltags- bzw. Interaktionserfahrungen auch – mindestens graduell – in Frage gestellt und verändert.

Gleichwohl praktizieren insbesondere BildungsaufsteigerInnen ihren Habitus unter Bedingungen, die andere sind als diejenigen, unter denen der Habitus erworben wurde. Schließlich können die Hochschulen in unverändertem Maße als (bildungs-)bürgerlich bestelltes Feld bezeichnet werden, insofern sich die ProfessorInnenschaft als zentraler Interaktionspartner der Studierenden weiterhin überwiegend exklusiv aus den oberen Sphären des Raumes sozialer Ungleichheit rekrutiert (Möller 2015) – und entsprechende Alltagskulturen dieses Feld dominieren. Dies führt insbesondere für die studentischen BildungsaufsteigerInnen zu Passungsproblemen und Spannungsverhältnissen, die häufig schwer zu bewältigen sind, aber ebenfalls als eine eher positive Herausforderung aufgefasst werden können (vgl. Schmitt 2010; El Mafaalani 2012; Lange-Vester/Teiwes-Kügler 2006). Diese Passungsprobleme und Spannungsverhältnisse zwischen dem Habitus der Studierenden und dem Feld der Hochschule bilden in vielen Beiträgen in diesem Band den zentralen Gegenstand, insofern hier die Großgruppe der BildungsaufsteigerInnen in den Blick genommen wird.

Der Habitus in dem bourdieuschen, ungleichheitssoziologischen Verständnis beschreibt das Generierungsprinzip von Praxis, also von Handlungsdispositionen beziehungsweise milieuspezifischen Alltagskulturen – oder weitgehend synonym: von Lebensstilen und Mentalitäten. Dabei ist der Habitus, wie gesagt, das Produkt vorgängiger Interaktions- oder Sozialisationserfahrungen, wird also in (Herkunfts-)Familien und Lebensgemeinschaften sowie im weiteren persönlichen Umfeld (z.B. Freundes- und Nachbarschaftskreise, Bildungsinstitutionen) ausgeprägt. Die in diesem Sozialisationskontext einschlägigen Alltagskulturen stehen dabei im weite-

ren Kontext größerer sozialer Entitäten, die nämlich zugleich von den jeweils verfügbaren Handlungsressourcen mitbestimmt werden.² Denn Praxis wird auch von den verfügbaren, im Handeln einsetzbaren Ressourcen geprägt.

Die Verteilung solcher Handlungsressourcen wird oftmals auch als objektiver Wirklichkeitsbereich sozialer Ungleichheit bezeichnet und in klassischer Lesart unter den Kategorien *Lebensbedingungen* und/oder *Soziale Lage* gefasst. Die hier im Zentrum stehenden Ressourcen, nämlich Bildung(sniveau), Beruf(sposition) und Einkommen(schancen), hat Reinhard Kreckel auch als „meritokratische Triade“ (1992) bezeichnet. Lange Zeit, bis zum alltagskulturellen *turn* in der Ungleichheitssoziologie, galten diese Ressourcenbeschreibungen, die auch die traditionelle ungleichheitssoziologische Kategorie der sozialen Schicht prägen, als bei weitem dominierende Erklärungsinstanz für die sozialstrukturelle (Aus-)Differenzierung der modernen ‚Leistungsgesellschaften‘.³ Das Bourdieusche Konzept der Kapitalien (Bourdieu 1992) versucht diese Triade schließlich durch eine Erfassung aller (den AkteurInnen) zur Verfügung stehenden Handlungsressourcen zu präzisieren, indem in den Dimensionen ökonomisches, kulturelles und soziales Kapital auch Ressourcen wie etwa persönliche Netzwerke Berücksichtigung finden, die bei Bildung(stiteln), Beruf und Einkommen außen vor bleiben (vgl. Bourdieu 1982; Edgerton/Roberts 2014).

Handlungsdispositionen und Alltagskulturen sind durch den prägenden Eingang der verfügbaren Ressourcen in das Handeln „auf eine bestimmte Stellung in der Gesellschaft, die sich am Beruf und an der sozialen Lage festmacht, abgestimmt“ (Vester 2015, 144). Soziale Milieus, verstanden als Akteursgruppen mit ähnlichen Alltagskulturen, ordnen sich zum einen *ver-*

² Beispiel hierfür ist die Kultur der Notwendigkeit, wie sie das Arbeitermilieu mindestens bis in die 1960er Jahre hinein prägte und die – in Ermangelung disponibler Ressourcen – eine habituell-routinehafte Konzentration der Lebensführung auf den physischen Existenzserhalt nach sich zog und somit langfristig planende, insofern ‚echte‘ Investitionen (z.B. in Bildung) aus dem Möglichkeitsraum rückte (vgl. Mooser 1984; Beck 1986; Vester u.a. 2001).

³ Wenngleich Praxis bzw. Alltagskulturen bereits mit Max Webers Konzepten des ‚Standes‘ im Kontrast zur ‚Klasse‘ sowie der ‚sozialen Klasse‘ im Vergleich zur ‚marktbedingten Klasse‘ als Kategorien sozialer Ungleichheit eingeführt wurden (Weber 1972, 177-79 und 531f.) und Gleiches auch für Theodor Geigers Begriff der ‚Mentalität‘ aus den frühen 1930er Jahren gilt (Geiger 1967, 77-87). Durch das Abstellen auf dort so genannte soziale Normen integrieren ferner auch einige Schichtmodelle der 1950er und 1960er Jahre Alltagskulturen als gewissermaßen zweite, über die zentralen Schichtindikatoren Bildung, Beruf und Einkommen hinausreichende, Dimension in ihre Ungleichheitsbeschreibungen (vgl. Bolte 1967; Dahrendorf 1961). Indem die AkteurInnen diesen (alltagskulturellen) Normen mehr oder weniger entsprechen, erwirken sie Vor- bzw. Nachteile bezüglich des Erreichens unterschiedlicher Berufspositionen. Hier treffen wir also bereits auf die Konvertierbarkeit von Praxis bzw. Lebensstilen und Mentalitäten in soziale Lage, auf die Bourdieu (1982) vielfach hinweist.

tikal entlang der Strukturprinzipien sozialer Ungleichheit an. Die entsprechenden Milieus – als alltagskulturelle Agglomerate – gruppieren sich um analoge, oder, wie Bourdieu es nennt, homologe (1982, insb. 209-222), soziale Lagen bzw. Niveaus der Ressourcenausstattung.⁴ Diese (hierarchischen) Niveaus von Ressourcenausstattung *und* Praxis sind zum anderen *horizontal* in wiederum verschiedene Milieus unterschieden, deren Angehörige zwar ein ähnliches Ressourcenvolumen, jedoch jeweils unterschiedliche Praxisformen und Grundhaltungen aufweisen (Vester u.a. 2001; vgl. Bourdieu 1982, 212f.).

„(...) verdichtete und verstetigte Interaktion“ (Isenböck/Nell/Renn 2014, 6) gehört in diesem Verständnis nicht zu den konstitutiven Voraussetzungen sozialer Milieus, insofern Alltagskulturen auch in überpersönlich vermittelten, größeren sozialen Entitäten korrespondieren können. Vor allem aber sind „vertikale, stratifizierte Lagen“ (ebd.) für den hiesigen Milieubegriff mindestens *auch* charakteristisch. Gleiches gilt für den Raum der Lebensstile und Mentalitäten: Von ihrem sozialen Einzugsgebiet her „kleine“ und „flüchtige“ (ebd., 5) Gruppierungen, bei denen die Mitglieder nur einen bestimmten *Ausschnitt* ihrer alltagskulturellen Orientierungen teilen, und die insofern eher als alltagskulturell partiell homogenisierte Gruppen von InhaberInnen ähnlicher Rollen anzusehen sind (vgl. Schütz/Luckmann 2003; Hitzler 1994), die entsprechend eher situativ ausfallen und Menschen biographisch nicht dauerhaft kennzeichnen, sind nicht hinzuzuzählen. Der hier zugrunde gelegte Milieubegriff geht von langfristig inkorporierten und dauerhaft wirksamen Habitusmustern und Alltagskulturen aus, die beispielsweise auch Veränderungen der sozialen Lage überdauern können. Zudem bilden Habitusmuster und Alltagskulturen eine eigenständige (hierarchische) Dimension sozialer Ungleichheit, eben auch unabhängig von ihrer (relativen) Kopplung an soziale Lagen (Bourdieu 1987; Vester u.a. 2001).

Eine ähnlich situative Praxeologie bestimmt auch viele Anwendungsformen des Konzeptes des so genannten professionellen Habitus. Mit Eintritt in berufsbildungs- oder berufsbezogene Lebensabschnitte bzw. Sozialisationsphasen liegt hier die Betonung auf der sozialen Prägung im jeweiligen Feld, welches dann das Handeln scheinbar vollständig rahmt: das Feld der Hochschule, einer Fachkultur, eines professionellen Stils usw. (vgl. Pfadenhauer 2009). Die Subjekte erscheinen – mit Eintritt in ein Feld wie die Hochschule – von ihren sonstigen Interaktionserfahrungen bzw.

⁴ Dieser Einfluss der verfügbaren Ressourcen ‚konstruiert‘ dann die vorgängig erwähnten größeren sozialen Entitäten. Sowohl in Bourdieus Abgleich des Raumes der sozialen Positionen mit dem Raum der Lebensstile (1982, 212f.) als auch in der Landkarte sozialer Milieus (Vester u.a. 2001) führt dies zu drei hierarchisch gelagerten Ebenen von (Klassen-)Milieus.

ihrer Sozialisation abgekoppelt (vgl. Becher/Trowler 2001; Egger 2010). Man könnte bei dem Konzept des professionellen Habitus also auch von einem Theorem der feldspezifischen Sozialisation sprechen.

Anders verhält es sich mit auch in diesem Band vertretenen Verwendungen des Habitusbegriffes, die Habitus als *Charakteristikum für ein Feld*, im Sinne einer begrenzten sozialen Entität, verwenden (vgl. den Beitrag von Peter Alheit in diesem Band). Damit wird die alltagskulturell hegemoniale Prägung eines Feldes beschrieben. Es geht also um die ein konkretes Feld dominierenden Habitus: Entsprechend dem Bourdieuschen Habituskonzept beschreiben solche Ansätze eines „institutional habitus“ (Thomas 2002) die Distinktionskriterien und -mechanismen eines Feldes, die schließlich von bestimmten Personengruppen mit den entsprechenden, akteursgebundenen Habitus bestimmt werden.

Zu den Beiträgen in diesem Band

Die in diesem Band vertretenen Beiträge gehen sämtlich davon aus, dass das Hochschulstudium von unterschiedlichen Akteursgruppen und damit von verschiedenartigen (übergreifenden) Lebenswelten geprägt ist. Viele Beiträge stellen auf Konfliktlinien zwischen *mitgebrachten* Alltagskulturen und Habitusmustern und den Konventionen und Erwartungen im Feld Hochschule ab, einige Beiträge fokussieren die Regeln des Feldes, die wiederum von konkreten, einflussreichen Akteuren in diesem Feld bestimmt werden (z.B. Hochschullehrende). Dabei bilden soziale Ungleichheiten, Milieus und Habitus jeweils konkrete Bezugspunkte, wenngleich selbstverständlich nicht alle AutorInnen gleichermaßen eng mit dem zuvor skizzierten Verständnis von sozialen Milieus und Habitus arbeiten, sondern ihre begrifflichen Apparate jeweils spezifisch auf ihre Forschungsfragen und Untersuchungsgegenstände abstimmen.

Wie erwähnt, untersucht *Peter Alheit* in seinem Beitrag „Der ‚universitäre Habitus‘ im Bologna-Prozess“ die „Interaktionsordnungen“ eines institutionsbezogenen Habitus im Hochschulwesen. Demnach werden die universitären Fachrichtungen von jeweils unterschiedlichen Akteurskonstellationen geprägt, was zu einer dauerhaften symbolischen Imprägnierung der Fachrichtungen und zu entsprechenden Gatekeeperfunktionen der Etablierten in diesen Bereichen führt. Im Zuge einer gesellschaftspolitischen Reformagenda der 1970er, 1980er Jahre hatten sich diese Machtverhältnisse zwischenzeitlich verschoben, haben sich seitdem aber zu einer Zementierung der alten Beziehungsverhältnisse wiederum gewendet. In Form der (beruflich-wirtschaftlichen) Verwertungsorientierung als Leitbild der Hochschulsteuerung haben sich diese Relationen jüngst – so wird anhand der lehrenderseits vertretenen Selektionskulturen gezeigt – eher in

Richtung einer insgesamt steigenden Exklusivität verschoben. So sind vormalig vergleichsweise integrative Fachrichtungen und Hochschultypen, nämlich Fachhochschulen sowie vom Exzellenzdiskurs und der entsprechenden Förderung ‚abgehängte‘ Universitäten, ebenfalls in den Sog der Verwertungsorientierung geraten. Durch die Paradoxien der Bologna-Reform, die, verkürzend gesprochen, auf eine Verschlechterung der Studienbedingungen hinausläuft, ist eine wirkliche Öffnung des Hochschulbereiches ferner und die Selektionswirkung eines solchermaßen modernisierten „universitären Habitus“ wirkungsmächtiger denn je.

Ungeachtet der zurückliegenden Expansion des tertiären Bildungsbereiches fortbestehende Heterogenitäten und Ungleichheiten untersucht *Margret Bülow-Schramm* in ihrem Beitrag mit dem Titel „Expansion, Differenzierung und Selektion im Hochschulsystem: Die Illusion der heterogenen Hochschule. Zum Widerspruch von Heterogenität und Homogenität“. Diese Ungleichheiten – insbesondere nach Herkunft und Geschlecht – verteilen sich indessen zunehmend anhand der Hochschultypen, so dass auch die neue Organisation des tertiären Bildungssektors im Zuge der Bachelor-Master-Umstellung sowie des Einzugs neuer Managementmethoden gegenwärtig zur Manifestation von Ungleichheiten beiträgt. Ebenso haben sich etwa die Ungleichheiten zwischen den Fachrichtungen in der jüngeren Vergangenheit eher verstärkt. Ihre nachfolgende Analyse der Zusammenhänge zwischen herkunftsbedingten Ressourcen (kulturelles Kapital) und wahrgenommener Integration in das Studium verdeutlicht diese institutionelle Prägung des Studierens. So zeigt sich die Herkunft der Studierenden im Vergleich zu der Organisation des Studiums – etwa in Form des Lehrhandelns oder der hochschulischen Angebote – als generell weniger bedeutsam für die (subjektive) Integration in das Hochschulstudium. Die nachgewiesene neuartige Verteilung von Ungleichheiten nach Hochschultyp und Fachrichtung führt öffentliche Chancengleichheitsdiskurse ad absurdum und zeigt letzten Endes die weiterbestehende Gültigkeit eines traditionellen Typus des Normalstudierenden.

Johannes Emmerich, Tobias Sander und Jan Weckwerth untersuchen in ihrem Beitrag „Wovon hängen Sicherheit und Zufriedenheit im Studium ab? Soziale Lage und Alltagskulturen als zu unterscheidende Variablen sozialer Herkunft“ die Auswirkungen ‚mitgebrachter‘, qua Sozialisation bzw. sozialer Herkunft ausgeprägter Alltagskulturen auf die Integration in das Hochschulstudium. Dabei stellen sie der traditionellen Operationalisierung sozialer Herkunft, welche die soziale Lage des Elternhauses zugrunde legt (Bildung, Beruf, Einkommen, Kapitalvolumen und –zusammensetzung), eine Variante gegenüber, die auf die Alltagskulturen respektive die Praxis im Elternhaus abstellt. Anhand einer Sekundäranalyse des Konstanzer Studierendensurveys zeigen die Autoren, dass die soziale Herkunft

in Form der elterlichen Alltagskulturen mehr über die Passung zum Feld Hochschule resp. die wahrgenommene Studienintegration aussagt als die gängigen, mit der sozialen Lage der Eltern operierenden Ansätze. Dies führen sie darauf zurück, dass die im Elternhaus vorliegenden Ressourcen der sozialen Lage bereits in die Praxis der Eltern eingegangen sind und insofern bei diesem neuen Ansatz mit abgebildet werden. Die in der familiären Sozialisation einschlägige Praxis kann damit nicht nur theoretisch, sondern auch empirisch als die eigentlich prägende Wirklichkeit begriffen werden und sollte daher bei der Operationalisierung von sozialer Herkunft stärker berücksichtigt werden.

Die beiden anschließenden Beiträge von Barbara Rothmüller, Philippe Saner, Ruth Sonderegger und Sophie Vögele sowie von Heidrun Schneider thematisieren unterschiedliche Ausschlussmechanismen, die im Übergang an die Hochschule und im Studium wirksam sind. *Barbara Rothmüller, Philippe Saner, Ruth Sonderegger und Sophie Vögele* untersuchen in ihrem Aufsatz „Kunst. Kritik. Bildungsgerechtigkeit. Überlegungen zum Feld der Kunstausbildung“ die Reproduktionsmechanismen sozialer Ungleichheit beim Zugang zu Kunsthochschulen in Österreich und in der Schweiz. Diskutiert werden verschiedene empirische Studien, in denen sowohl StudienbewerberInnen als auch VertreterInnen von Kunsthochschulen befragt wurden. Dabei äussern letztere eine sehr hohe Zustimmung zur Selektivität der Kunsthochschulen, die mit Begabungsunterschieden und der Zunahme an Wettbewerb und Konkurrenzdruck in den Feldern von Kunst und Kultur legitimiert wird. Der Blick auf die BewerberInnen verweist indes deutlich darauf, dass für Bewerbung wie Zulassung zum Studium an der Kunsthochschule die Herkunft ausschlaggebend ist. So ist in Österreich die hohe Zahl an Bewerbungen von EU StaatsbürgerInnen auffällig, die dann auch mit überdurchschnittlichem Erfolg die Eignungsprüfung bewältigen, während türkische und ex-jugoslawische MigrantInnen sich kaum bewerben. Eine ähnlich spezifische Internationalität der Kunsthochschulen zeigt sich auch in der Schweiz. Überrepräsentiert sind schließlich in beiden Ländern BewerberInnen aus Familien, in denen die Eltern akademische Abschlüsse erworben haben und häufig über Zugänge zum Kunstfeld verfügen, die Studieninteressierten mit niedriger sozialer Herkunft in der Regel fehlt. Diese wenig kunstaffine Gruppe ist bereits bei den BewerberInnen unterrepräsentiert und verfügt in der Eignungsprüfung über geringe Erfolgchancen. Da die BewerberInnen unterschiedlicher sozialer Herkunft ihre Erfolgchancen auch verschieden einschätzen, erfüllt sich mit dem Scheitern der niedrigen Herkunftsgruppe häufig ihre eigene Prophezeiung.

Der Beitrag von *Heidrun Schneider* „‘Mhm ... ich dachte man lernt gut Programmieren und alles über Computer (lacht).‘ Studienabbruch und Habitus in der Informatik“ geht dem Zustandekommen von Studienabbrüchen

nach. Die Fallstudie konzentriert sich dabei auf den Selbstausschluss, den Pierre Bourdieu und Jean-Claude Passeron (1971) im Begriff der „Selbsteliminierung“ (ebd., 28) gefasst haben. Der Studienabbruch erscheint vordergründig freiwillig, weil er nicht in unmittelbarem Zusammenhang damit steht, eine Prüfung nicht bestanden zu haben. Dass dahinter Fremdheit im Sinne einer als unzureichend erlebten Passung zum Studium ausschlaggebend ist, zeigt Schneider am Beispiel von zwei Informatikstudenten, die sich als Bildungsaufsteiger ohne akademische Vorbilder in der Familie in ihrem universitären Bachelorstudiengang letztlich fehl am Platz fühlen. Der Beitrag, der mit Bourdieus (1982; 1987) Habitus-Feld-Konzept und dem Milieuansatz von Vester u.a. (2001) arbeitet, belegt, dass diese im Rahmen der Studienabbruchforschung bislang kaum berücksichtigten Zugänge weiterführende Erklärungen für die auch nach Einführung des Bachelors zahlenmäßig erheblichen Studienabbrüche bieten.

Dass BildungsaufsteigerInnen eine Großgruppe bilden, die ganz unterschiedliche und auch ungleiche Typen und Milieus vereint, verdeutlichen insbesondere die Beiträge von Petra Hild, Andrea Lange-Vester sowie von Sabine Evertz und Lars Schmitt. Sie zeigen, dass zwischen den BildungsaufsteigerInnen im Studium durchaus Welten liegen können. Dies gilt einerseits im Blick auf ihre familiäre Mitgift an Kapitalausstattung, die ein breites Spektrum abdecken kann – von Eltern ohne allgemeine und berufsbildende Abschlüsse bis hin zu Eltern mit Abitur. Verschiedenartigkeit gilt andererseits auch hinsichtlich der Habitusmuster von BildungsaufsteigerInnen, in denen unterschiedliche Grundhaltungen und Bildungsstrategien verankert sind. Zunächst arbeitet *Petra Hild* mit ihrem Aufsatz über „Aneignungspraktiken und -logiken angehender Lehrpersonen als Ausdruck sozialer Ungleichheiten im Studium“ den Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft, Habitus und Studierpraxis am Beispiel von elf Studierenden einer Schweizer Pädagogischen Hochschule heraus. Die Autorin stützt sich in ihrer Untersuchung auf die Forschungsgruppe um Michael Vester (2015; Vester u.a. 2001), die den auf die Habitus- und Milieuanalyse abgestimmten Ansatz der Habitushermeneutik (Bremer/Teiwes-Kügler 2013) entwickelt hat. In den Mustern der habitusspezifischen Aneignung des Studiums, die auf dieser Grundlage unterschieden werden, wird zum einen die Distanz zwischen privilegierten Studierenden aus oberen Milieus und den Studierenden ohne akademische Vorerfahrung im Elternhaus offenkundig. Zum anderen werden systematische Differenzen bei BildungsaufsteigerInnen deutlich, insbesondere zwischen den beiden Gruppen „Motiviert lernende Studentinnen“ und „Angestrengt Kämpfende“, die beide mittleren Milieus zuzurechnen sind und sich vor allem horizontal unterscheiden. Während erstere Gruppe für eine eigenverantwortliche und bildungsaufgeschlossene, wenngleich in Teilen auch mühsame Aneignung des Studiums

steht, fällt es den „Angestrengt Kämpfenden“ doch weitaus schwerer, die an der Hochschule geforderten Akkulturationsleistungen zu erbringen.

Die Befunde von Hild überschneiden sich mit denen aus zwei Untersuchungen, die der Beitrag von *Andrea Lange-Vester* zum Thema hat. Entlang einer noch auf die herkömmlichen Diplom-, Magister- und Lehramtsstudiengänge zurückgehenden qualitativen Studie über Studierendenmilieus in den Sozialwissenschaften werden BildungsaufsteigerInnen aus unteren und mittleren Milieus unterschieden, die ein ebenso breites Spektrum an sowohl selbstgewissen als auch selbstzweifelnden Haltungen zutage fördern wie auch sehr unterschiedliche Bildungsmotive, für die sowohl Sicherheit als auch Status- oder Autonomiebestrebungen zentral sein können. Die anschließend vorgestellten, vorläufigen Ergebnisse aus einer Pilotuntersuchung bei Studierenden im Bachelorstudium deuten darauf, dass die milieuspezifischen Habitusmuster der Studierenden auch unter den aktuellen Studienbedingungen keine grundlegend anderen sind.

Wie die Studie von Hild zeigt der Beitrag von Lange-Vester die Möglichkeiten der Habitus- und Milieuforschung auf, die verschiedenartigen und auch ungleichen Gruppen mit ihren je spezifischen Erwartungen und Unterstützungsbedarfen herauszuarbeiten, welche sich hinter der pauschalen Kategorie der BildungsaufsteigerInnen verbergen. Diese Differenzierung ist zum einen grundlegende Voraussetzung, um angemessene, auf die Studierendenmilieus abgestimmte pädagogische und hochschuldidaktische Konzepte zu entwickeln. Sie ist zum anderen unverzichtbar, wenn es darum geht, diejenigen Gruppen nicht aus dem Blick zu verlieren, die Unterstützung im Studium am ehesten benötigen. Sie werden häufig übersehen und sie bleiben oft auch von sich aus unsichtbar.

Dies bestätigen auch die Ausführungen von *Sabine Evertz* und *Lars Schmitt* über „Habitus-Struktur-Konstellationen. Ein Werkstattbericht zum Studium an einer Fachhochschule“. Ihr Forschungs- und Entwicklungsprojekt ‚Studienpioniere‘, das dem Beitrag zugrunde liegt, gehört zu den wenigen Untersuchungen, die sich mit den Passungsverhältnissen von BildungsaufsteigerInnen an Fachhochschulen befassen, während der Blick mehrheitlich auf Universitäten gerichtet ist. Vorgestellt werden erste Ergebnisse aus einer fallkontrastierenden Analyse von Studierenden, die – mithilfe einer Heuristik von Habitus-Struktur-Reflexivität durchgeführt – unter anderem zu ihrer Studieneingangsphase befragt wurden. In der neuen Studiensituation bewegen sie sich zwischen den Polen von „Wohlfühlen“ (trifft nur auf Studierende zu, die aus akademischem Elternhaus kommen oder bereits eigene Studiererfahrungen mitbringen) und „Fremdheit“; die Beziehung zu den KommilitonInnen bewegt sich zwischen „Identifikation“ und der mit dem „Selbstzweifel“ verbundenen Wahrnehmung des eigenen Andersseins. Diese Verortungen der Studierenden werden anhand zweier

Falldarstellungen veranschaulicht und ausführlich erläutert. Noch offen ist zum gegenwärtigen Zeitpunkt, ob Habitus-Struktur-Konflikte an Fachhochschulen vergleichsweise geringer ausgeprägt sind. Dass dies maßgeblich auf die Dominanz von StudienpionierInnen zurückgeführt werden könnte, sehen die AutorInnen nicht bestätigt, da die Studierenden sich nicht als Teil einer dominanten Gruppe wahrnehmen und in Konflikten mit Symbolen des Akademischen auch dazu neigen, sich den legitimen Feldlogiken unterordnen. Dagegen allerdings lassen sich, so Evertz und Schmitt, bestimmte „Abholstrukturen“ setzen, um gegen das Gefühl der Nichtpassung anzuarbeiten.

Die beiden folgenden Beiträge von Tobias Brändle und Tobias Sander fokussieren jeweils eine Teilgruppe der sogenannten nicht-traditionellen Studierenden: und zwar diejenigen Studierenden, welche ihren Hochschulzugang aufgrund beruflicher Qualifikation erlangt haben, mithin über keine schulische Hochschulzugangsberechtigung verfügen. Anhand einer Stichprobe unter den StudienanfängerInnen im Bachelor Sozialökonomie der Universität Hamburg – einem Studiengang, der auch qua formaler Zugangsmöglichkeiten stark von solchen Studierenden des dritten Bildungsweges geprägt ist – zeigt *Tobias Brändle* zunächst, dass die soziale Herkunft dieser speziellen Studierendengruppe niedriger ausfällt als diejenige der traditionellen Studierenden. Im Kern seines Beitrages mit dem Titel „Soziale Herkunft und soziale Lage von Studierenden mit und ohne Abitur“ steht schließlich der Vergleich der Milieuzugehörigkeiten beider Studierendengruppen. Anhand des zweidimensionalen Modells von Gunnar Otte (2008), das soziale Lagen und Lebensstile/Alltagskulturen berücksichtigt, kommt der Autor zu dem überraschenden Ergebnis, dass sich beide Studierendengruppen diesbezüglich lediglich graduell unterscheiden. Brändle zu Folge haben sich die nicht-traditionellen Studierenden von ihrem Herkunftsmilieu losgelöst und den traditionellen Studierenden vergleichsweise ähnliche Lebensstile „angeeignet“. Diese alltagskulturellen Ähnlichkeiten könnten demnach aber auch darauf verweisen, dass vor allem eine Elite beruflich Qualifizierter tatsächlich ein Studium aufnimmt, die Öffnung der Hochschulen für diese Gruppe also nicht wesentlich zu einer Steigerung der Heterogenität führt.

Tobias Sander geht in seinem Beitrag über „Extreme AußenseiterInnen? Soziale Passungen beruflich qualifizierter Studierender zum Feld Hochschule“ von einer doppelten Defensive der Studierenden aufgrund beruflicher Qualifikation aus. Demnach weisen sie zum einen lernkulturell und zum anderen sozial, nämlich qua ihrer deutlich niedrigeren sozialen Herkunft, geringere Passungen zum Feld Hochschule auf als traditionelle Studierende. Anhand einer Sekundäranalyse des Konstanzer Studierenden-surveys zeigt der Autor, dass die Studieneinstellungen und Studierpraktiken

dieser BQ-Studierenden zwar von den traditionellen Studierenden abweichen, dies aber auf die Lebenssituation der durchschnittlich älteren, oftmals über eine eigene Familie und Kinder verfügenden, BQlerInnen zurückgeführt werden kann. Bemerkenswerterweise fällt die Integration in das – qua Herkunft – fremde Feld Hochschule insgesamt vergleichbar zu den traditionellen Studierenden aus. Anhand weiterer Datengrundlagen führt der Autor dies auf spezifische, im Rahmen ihrer Berufserfahrungen angeeignete Fähigkeiten insbesondere im Bereich der Arbeitsorganisation zurück. Damit kann diese Studierendengruppe aber soziale Passungsdefizite nicht vollständig kompensieren. So wirken sich die soziale Herkunft sowie die Alltagskulturen/Lebensstile der BQ-Studierenden durchaus auf ihre Studierpraxis, insbesondere im Bereich des Kontaktes zu sozial Höhergestellten (ProfessorInnen) aus. Die im Rahmen beruflicher Erfahrungen angeeigneten Fähigkeiten sorgen zwar für eine überraschend ausgeprägte Integration, schreiben sich jedoch nicht (nachhaltig) in die Habitus ein. Vor diesem Hintergrund regt der Autor abschließend Untersuchungen zu den weiteren Bildungs- und Berufsverläufen der BQlerInnen an, die nach dem Studium, in beruflichen Interaktionszusammenhängen, vermutlich stärkeren alltagskulturellen Ausleseeffekten (Fremdselektion) ausgesetzt sind.

Gegenüber der Gruppe der beruflich Qualifizierten im Studium behandeln die Beiträge von Thomas Spiegler und Katrin Klebig Studierendengruppen, die als StipendiatInnen bzw. als Angehörige von Elitestudiengängen mit anderen Besonderungen an die Hochschulen kommen. Zunächst beschreibt *Thomas Spiegler* in seinem Aufsatz „BildungsaufsteigerInnen in der Begabtenförderung der Studienstiftung. Muster des Erlebens und Gestaltens der Mobilität im sozialen Raum“ anhand der StipendiatInnen der sozial exklusiven Studienstiftung des Deutschen Volkes auf Basis eines qualitativen Datensatzes Bedingungen, welche ein erfolgreicher Bildungsaufstieg erfordert. Die untersuchten, mehr oder weniger individuellen, Konstellationen können letztlich auf eine graduelle Überwindung der qua sozialer Herkunft bzw. Habitus vorliegenden Passungen zwischen Herkunft und Hochschule hinauslaufen. Dem Autor zu Folge verändert sich der individuelle Bedingungshaushalt mit zunehmender Erfahrung in Bildungsinstitutionen; der prägende Einfluss der (familiären) sozialen Herkunft lässt im biographischen Verlauf tendenziell also nach. Demzufolge kann eine grundsätzliche Loslösung von milieutypischen Alltagskulturen und Handlungsdispositionen beobachtet werden. Gleichwohl führt eine im Herkunftsmilieu virulente Aufstiegsorientierung geradehin zwangsläufig zu einer günstigen Grundlage für einen Bildungsaufstieg des Nachwuchses. Abschließend zeigt der Autor, dass unterschiedliche Aufstiegstypen auch zu einer unterschiedlich ausgeprägten Identifikation mit jener Studienförderungseinrichtung führen.