

Einstieg in eine „fremde Welt“?

Perspektiven der Biographieforschung und empirische Argumente zum Übergang in die Hochschule von „first-generation students“ der Bildungswissenschaft

Bettina Dausien und Jacqueline Hackl

1. Einführung in die Problemstellung

Der Bildungsübergang in die Hochschule ist seit der Bildungsreform der 1960er Jahre ein viel beforschtes Thema, vor allem im Hinblick auf Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit in der Gesellschaft. Das „Arbeiterkind“ an der Universität war bereits in den Anfängen der Debatte ein wissenschaftlich und politisch relevanter Topos. Damit wurde das – in heutiger Theoriesprache intersektionale – Zusammenwirken mit anderen Ungleichheitsdimensionen zum Gegenstand der Analyse. Die von Dahrendorf (1965) formulierte Diagnose der Überlagerung unterschiedlicher Benachteiligungsstrukturen kulminierte in der statistisch gezeugten „Kunstfigur der ‚katholischen Arbeitertochter vom Lande‘“ (Geißler 2013: 72). Auch wenn sich die konkreten Konstellationen von Bildungsbenachteiligung seitdem (nicht zuletzt als Folge sozialdemokratischer Politiken zur Öffnung des Bildungssystems) verändert haben und statistische Daten eher auf die strukturelle Benachteiligung des „Migrantensohnes aus bildungsschwachen Familien“ verweisen (ebd.: 95), ist die politische Grundproblematik uneingelöster Chancengleichheit (vgl. ebd.) nach wie vor virulent – auch und gerade, wenn man den stagnierenden, eher noch sinkenden Anteil der „Arbeiterkinder“ an den Universitäten in den Blick nimmt (für Österreich vgl. Unger et al. 2020: 117). Es wundert daher nicht, dass das Thema seit einiger Zeit wieder verstärkt aufgegriffen wird.

Was aber sind die Erfahrungen und Sichtweisen der handelnden Subjekte „hinter der Statistik“? Für die Analyse von Bildungsentscheidungen, angestrebten und tatsächlich eingeschlagenen Bildungswegen und den damit verbundenen Erfahrungen von Teilhabe und Ausgrenzung bieten sich Konzepte der Biographieforschung besonders an (vgl. Dausien 2014; Dausien et al. 2016). Ein häufig untersuchter Gegenstand sind Biographien sogenannter Bildungsaufsteiger*innen, die es geschafft haben, strukturelle Barrieren zu überwinden und die Möglichkeitsräume des Bildungssystems erfolgreich zu nutzen, also ein Hochschulstudium aufzunehmen bzw. abzuschließen (vgl. Miethe et al. 2015; Spiegler 2015; zum Überblick siehe Möller et al. 2020). Durch die Analyse solcher Biographien können, so die Hoffnung, nicht nur individuelle Erfahrungen und Handlungsmuster, sondern auch förderliche und hinderliche Bedingungen im Bildungssystem rekonstruiert werden. Mit der häufig verwendeten Methode biographischer Interviews werden die Erfahrungen, Handlungs- und Sichtweisen Studierender in den Fokus gerückt. Themen und Fragestellungen, die in biographisch orientierten Studien zum

Bildungsaufstieg herausgearbeitet werden, betreffen die intergenerationale Dynamik (Miethe et al. 2015), die Studienfachwahl und Besonderheiten der akademischen Fachkultur (Friebertshäuser 1992; Alheit 2014), Studienerfolge und -abbrüche (Pape et al. 2021) und zunehmend auch die Frage, wie Bildungswege im migrationsgesellschaftlichen Kontext (neu) analysiert werden müssen (zum Beispiel El-Mafaalani 2012, 2020; Schwendowius 2015).

Theoretisch orientieren sich viele Studien an den Arbeiten Bourdieu und fragen nach dem Passungsverhältnis zwischen Herkunftshabitus und akademischem Feld. Ein häufiger empirischer Befund ist dabei die habituelle Fremdheit, mit der Studierende aus Arbeiter*innenfamilien dem akademischen Milieu der Hochschule begegnen (zum Beispiel Alheit 2005; Lange-Vester/Sander 2016). Dass Erfahrungen von Fremdheit und Nicht-Passung keineswegs nur am Anfang eines Studiums, gewissermaßen auf der Schwelle zur Universität, artikuliert werden, sondern die gesamte wissenschaftliche Karriere bis zur Professur begleiten können, zeigen etwa die Autobiographie in dem Band von Reuter et al. (2020) oder die in jüngerer Zeit vieldiskutierten sozioautobiographischen Texte von Bourdieu (2002) und Eribon (2016).

Vor einigen Jahren hat Ingrid Miethe allerdings berechnete methodologische und empirische Einwände gegen den „Mythos von der Fremdheit der Bildungsaufsteiger_innen im Hochschulsystem“ (Miethe 2017) formuliert. Sie plädiert (auch in ihrem Beitrag in diesem Heft) dafür, Erfahrungen von Studierenden aus Arbeiter*innenfamilien empirisch offener zu rekonstruieren und dabei die Veränderlichkeit von Habitusformationen stärker zu berücksichtigen (vgl. ebd.: 702). „Fremdheit“ sei keineswegs durchgängig zu finden, und vor allem die damit oft einhergehenden defizitären Zuschreibungen an die Subjekte seien zu vermeiden (vgl. Miethe et al. 2019). In Miethes eigenen Studien (Miethe et al. 2014, 2015) haben sich biographisch-narrative Interviews und Gruppendiskussionen bewährt, um auch solche Differenz- und Diskriminierungserfahrungen zugänglich zu machen, die in direkter Befragung eher selten thematisiert werden (vgl. Miethe 2017). Klassenbedingte Ausschlussmechanismen direkt anzusprechen, vor allem eigene Diskriminierungserfahrungen, scheint häufig mit moralischer Bewertung, Scham und Angst vor Abwertung verbunden zu sein (Seeck 2021) – ein Umstand, der auch in die Forschungssituation hineinwirken dürfte. Demgegenüber ermöglicht biographisches Erzählen eher eine indirekte oder beiläufige Thematisierung von (klassenbezogenen) Differenz- und Fremdheitserfahrungen, die vielfach implizit in den Sinnzusammenhang der Gesamterzählung eingewoben sind und von den Interviewpartner*innen gemäß ihrer eigenen Relevanzstrukturen entfaltet werden.

Dennoch muss Miethes Kritik am „Fremdheitsmythos“ ihrerseits kritisch gesehen werden, denn Fremdheitserfahrungen in Bildungsbiographien von „Arbeiterkindern“ sind durchaus real. Das zeigen auch die biographisch-narrativen Interviews, die wir mit Studierenden im Rahmen eines noch laufenden Projekts an der Universität Wien erhoben haben¹: Gerade am Studienbeginn werden hier Fremdheitserfahrungen artikuliert. Zugleich machen diese Erzählungen skeptisch gegenüber einer pauschalen Zuschreibung von Fremdheit und daran anschließenden Defizitdiagnosen, denn die erhobenen

1 Somit stellt das österreichische Bildungssystem den Kontext der Fälle dar. Österreich und Deutschland sind insofern vergleichbar, als beide zu den stark stratifizierten Bildungssystemen gezählt werden – was gerade auch für die Frage der Benachteiligungen von Arbeiterkindern relevant ist (stärker ausgeprägte Benachteiligungen in stark stratifizierten Bildungssystemen, vgl. Hadjar et al. 2019: 192). Wir beziehen uns daher auf Studien aus beiden Ländern, ohne im vorliegenden Beitrag systematisch zu unterscheiden.

Lebensgeschichten zeugen von einem breiten Erfahrungsraum, von Ambivalenzen und Widersprüchen und von differenzierten Handlungsstrategien im Umgang mit Fremdheit.

Im Folgenden wollen wir Miethes Argumente aufgreifen und das Phänomen Fremdheit, insbesondere im Übergang in das Studium, genauer untersuchen. Anhand von zwei Fallbeispielen entwickeln wir aus biographieanalytischer Perspektive Argumente und Anregungen für weitere Analysen, um Fremdheitserfahrungen nicht ausschließlich auf die Habitus-Feld-Relation im Bildungskontext zu beziehen, sondern sie im weiteren Zusammenhang mit den im Laufe eines Lebens gemachten Erfahrungen zu verstehen. Zudem machen wir anhand der Fallbeispiele Vorschläge für eine begrifflich differenziertere Verwendung des Konzepts Fremdheit.

Zunächst werden Informationen zum Projekthintergrund und zum methodischen Vorgehen gegeben (2). Anschließend geht es um die Frage, wie „Fremdheit“ am Übergang in die Universität in den Interviews dargestellt wird (3). Nachfolgend werden diese Erfahrungen aus der Perspektive der Biographieforschung rekonstruiert, zunächst für beide Fälle getrennt (4 und 5). Im Fazit wird der Ertrag dieser Perspektive für die Forschung zu Bildungsaufstiegen und insbesondere im Hinblick auf die These der „Fremdheit“ auf allgemeinerer Ebene festgehalten (6).

2. Projekthintergrund und methodisches Vorgehen

Das Projekt „Studienverläufe und Studierenerfahrungen in der Bildungswissenschaft“ wird seit Herbst 2019 an der Universität Wien durchgeführt². Bislang gibt es in Österreich keine systematische biographische Forschung zu Studierenden pädagogischer Studiengänge, weshalb das Projekt Pilotcharakter hat. Weiteren Anlass für die Studie boten die österreichweit eingeführten Aufnahmeprüfungen für das Bachelorstudium Bildungswissenschaft und die Frage, wie sich diese auf die soziale Zusammensetzung der Studienanfänger*innen sowie auf deren Studienmotivation und -erwartungen auswirken. Im Projekt wurde ein Erhebungsinstrument für die Befragung von Studienanfänger*innen im Fach entwickelt und bereits in drei Kohorten angewandt.³ Ein zweites Projektziel bestand darin, differenzierte Einblicke in die Bildungswege, Erfahrungen und Perspektiven der Studierenden zu gewinnen. Hierzu wurden biographisch-narrative Interviews nach Schütze (1983) geführt, hauptsächlich mit Anfänger*innen der drei Kohorten, aber auch mit einigen fortgeschrittenen Studierenden im BA und MA Bildungswissenschaft. Die Entscheidung für die Erhebungsmethode war theoretisch begründet: Ausgehend von einem elaborierten soziologischen Biographiebegriff (vgl. Fischer/Kohli 1987) betrachten wir Studienverläufe und Studierenerfahrungen nicht als isolierbare „Teilbiographie“, sondern im Gesamtzusammenhang der ganzen Lebensgeschichte, das heißt, im Kontext biographischer Prozessstrukturen und Sinnkonstruktionen (vgl. Dausien 2014). Leitend ist darüber hinaus die Annahme, dass Biographien nicht nur individuelle Erzählungen sind, sondern zugleich soziale Konstruktionen, die

2 Das Pilotprojekt wurde unter Leitung von Bettina Dausien gestartet und im Sommer 2022 beendet. Am Projekt haben Jacqueline Hackl, Verena Leonhartsberger, Flora Petrik und Studierende mitgearbeitet.

3 Es wurde ein umfangreicher Online-Fragebogen erarbeitet, der Kategorien der Studierendensozialerhebung sowie weitere Aspekte der Bildungswege und Studierenerfahrung umfasst. Befragt wurden die Erstsemester im BA Bildungswissenschaft an der Universität Wien aus drei aufeinanderfolgenden Jahrgängen (Wintersemester 2019-21). Auf diesen Teil des Projekts gehen wir hier nicht ein.

durch gesellschaftliche Strukturen und Diskurse konstituiert werden. Biographien verweisen auf individuelle Erfahrungsgeschichten und auf deren soziale Kontexte und können deshalb in der soziologischen Rekonstruktion über beide Aspekte Aufschluss geben.

Bislang liegen gut dreißig, zum Teil mehrstündige Interviews vor. Sie wurden einer globalen Analyse (angelehnt an Rosenthal 2015: 98 f.) unterzogen, sodass wir einen Überblick über relevante sozialstrukturelle Merkmale, Vergleichsdimensionen und angesprochene Themen haben. Mit der Fallrekonstruktion ausgewählter Interviewtranskripte wurde begonnen. Theoretisch und methodisch orientieren wir uns dabei an narrations- und prozessanalytischen Konzepten (vgl. Schütze 1984, 2016). Aufgrund begrenzter Ressourcen haben wir uns allerdings für ein abgekürztes Verfahren entschieden und arbeiten auf der Einzelfallebene mit Verlaufsprotokollen und der sequenziellen Interpretation ausgewählter Kernstellen (vgl. Dausien 1996: 127 ff.). In der Fallauswahl orientieren wir uns am Prinzip maximaler und minimaler Vergleiche im Hinblick auf die sich allmählich entwickelnden Kategorien (angelehnt an die Grounded Theory nach Strauss 1991).

Das Interviewmaterial wurde bislang in Form von Fallstudien zu ausgewählten Themen und Biographien ausgewertet. Im Vordergrund des Interesses standen zunächst Fragen zum Erleben und zur Gestaltung des Übergangs ins Studium. Dabei haben uns besonders solche Fälle interessiert, in denen deutliche Diskrepanzen zwischen dem bisherigen Erfahrungsraum und dem (erlebten) akademischen Feld thematisiert wurden und/oder in denen der Übergang als problematisch und bearbeitungsbedürftig dargestellt und reflektiert wurde.

Für den vorliegenden Beitrag nutzen wir zwei Fälle aus unserem Sample, um an ihnen die Frage zu verfolgen, welche Bedeutung „Fremdheit“ im akademischen Feld für Studierende hat, die aus einem nicht-akademischen Herkunftsmilieu stammen. Die Wahl fiel auf Studierende, die bereits fortgeschritten sind, da wir so die Erfahrungen mit der Universität retrospektiv über einen längeren Zeitraum in den Blick nehmen konnten. Beide Interviewpartnerinnen können als „first generation students“ bezeichnet werden, beide sind auf Umwegen zur Matura und in das Studium gekommen. Sie unterscheiden sich allerdings im Hinblick auf den familiären Herkunftskontext: Magdalena Reder⁴ stammt aus einer bäuerlichen Familie vom Land, sie fällt damit in eine statistisch relevante Gruppe von Studierenden unseres Samples⁵. Melisa Coskuns Eltern sind Anfang der 1990er Jahre als „Gastarbeiter“ aus der Türkei nach Österreich eingewandert. In unserem Sample sind Studierende mit familiärer Migrationsgeschichte bislang eher selten, und auch die Daten der Statistik Austria zeigen, dass Studierende der sogenannten „zweiten Generation“ deutlich unterrepräsentiert sind (Unger et al. 2020: 13).

4 Personen- und Ortsnamen, die zur Identifikation der Interviewpartnerinnen führen könnten, wurden anonymisiert.

5 In der Studie von Miethe/Käpplinger/Kleber (2019) wird die Relevanz der ländlichen Herkunft innerhalb der Gruppe der first generation students für die Frage nach Fremdheitserleben quantitativ festgestellt – dies lässt die Auswahl von in dieser Hinsicht kontrastiven Fällen sinnvoll erscheinen. Zudem ist der Anteil Studierender aus ländlichen Regionen in den Bildungswissenschaften an öffentlichen österreichischen Universitäten mit 62 Prozent überdurchschnittlich hoch (Unger et al. 2020: 160).

3. Übergang in die „fremde Welt“ der Universität? Biographische Erzählungen als Forschungsmaterial

Die Statuspassage in die Universität (vgl. Friebertshäuser 1992, 2008) ist für diejenigen, die sie vollziehen, mit der Herausforderung verbunden, sich in einer neuen sozialen Welt und einer neuen institutionellen Ordnung zurechtzufinden und zugleich die eigene soziale Position und Identität zu überarbeiten. Dass den „Neuankömmlingen“ mit dem Neuen zugleich Fremdes begegnet, im Sinn von Unbekanntem oder Unvertrautem, ist immanenter Bestandteil des Übergangs, für dessen Bearbeitung es institutionalisierte Formate gibt. Die Aufgabe, sich das Fremde anzueignen und vertraut zu machen, stellt sich somit prinzipiell allen Studienanfänger*innen, und es verwundert deshalb nicht, dass auch in den von uns erhobenen Interviews im Kontext des Studienbeginns häufig Fremdheitserfahrungen artikuliert werden – und zwar von Studierenden unterschiedlicher Klassen- und Bildungsherkünfte, durchaus auch von Kindern aus Akademiker*innenfamilien.

3.1 Erste Erfahrungen im Feld der Universität – zwei Geschichten

Fremdheit und Befremden klingen auch an, wenn Magdalena Reder den Eindruck schildert, als sie an ihrem „ersten Tag“ vor dem Universitätsgebäude steht: „dieses Ding ist riesig“. Auch das Audimax, das sie „ur⁶ verwirrt“ sucht und schließlich gemeinsam mit zwei anderen „Mädels“ findet, die ebenfalls „verwirrt herumgelaufen sind“, erscheint „riesig“ und einschüchternd. Angesichts dieser Situation kommen Zweifel auf: „Was mach’ ich jetzt hier? Und ahm - - okay, wo setzt du dich am besten hin? Sitzt du vorne? Sitzt du hinten? Sitzt du in der Mitte? Setzen wir uns zusammen?“ (MR 14/11-24)⁷

Nach ausführlicher Schilderung der „Platzsuche“ im Hörsaal fährt die Erzählerin mit der szenischen Rekonstruktion des Vorlesungsbeginns fort:

und dann hat er so angefangen da vorne zu reden, und wir haben nur gedacht, okay, was redet er? [...] ich hab keine Ahnung, von was er redet, wie soll ich das irgendwann in meinen Kopf reinbekommen [...] so dieser Flash von der ersten Vorlesung - dachte ich, bin ich da richtig oder hör ich wieder auf? Also es war so mein erster Gedanke, okay, ich versteh nichts, was der da sagt (MR 15/6-15).

Auch das Buch zur Vorlesung, das sie sich noch am selben Tag besorgt, bringt keine Beruhigung, sondern verstärkt die Zweifel: „hab dann dort reingeschaut und hab ma gedacht, nein, was mach ich jetzt, wie bin ich auf die Idee gekommen, das zu machen? ... will ich das wirklich? Hör ich wieder auf, bevor ich noch angefangen hab?“ (15/18-24). Die nächste Vorlesung bei einem anderen Professor erscheint ihr zugänglicher: „der redet, wie ihm der Mund gewachsen ist“ (MR 16/1), aber Unsicherheit und Zweifel

⁶ Das österreichische Dialektwort „ur“ wird im Interview häufiger verwendet. Es drückt, meist in Verbindung mit Adjektiven, eine Steigerung aus, in etwa wie „sehr“ („ur viele Freunde“, „urgut“).

⁷ Zitate aus den Transkripten werden mit Namenskürzeln, Seiten- und Zeilenzahl angegeben. Wird ein Zitat in den Fließtext integriert, ergänzen wir aus Gründen der Lesbarkeit Kommas und Satzzeichen. Werden ganze Passagen zitiert, bleibt das Transkript in der ursprünglichen Form. Die Transkription orientiert sich an Dausien (1996: 613 f.). Zahlen in Klammern geben die Länge von Pausen in Sekunden an, kürzere Zäsuren werden mit einem bis drei „-“ notiert.

bleiben. Als die Abschlussprüfungen des ersten Semesters naherücken, schließt sie mit sich selbst einen Pakt: „irgendwann im Dezember hab ich beschlossen, wenn ich die Prüfung schaffe auf Anhieb, mach ich weiter. Wenn nicht, hör ich wieder auf. [...] geh ich halt das halbe Jahr arbeiten und bewerb mich dann halt fürs Lehramt ...“ (MR 16/16-23).

Auch Melisa Coskun erzählt, auf Nachfrage der Interviewerin, über ihren „ersten Tag an der Universität“ – mit etlichen Parallelen zu Magdalenas Geschichte:

Ja - - also alles war mir fremd. Menschen waren mir sowieso fremd. Aber nicht nur das - - ähm also wie die Studenten sich da unterhalten haben - ja - und sie konnten schon was - also es war halt so - es war die erste Vorlesung - aber sie wussten schon wo oh wo wo sich die Saal und so - wo das Buffet keine Ahnung alles andere sich im Gebäude halt befindet. Und ein Professor über irgendwas da so erzählt hat - ja? Wenn er so literaturgemäß gelesen - davon wussten sie auch was - und ich bin da gegessen und ich so „okay - - ich weiß ja nichts und ich versteh auch nichts“ keine Ahnung was war das alles? (1) Über was hat er geredet? Ich glaub über Kant und so ja? Über ahm - - dann alle anderen so wo Bourdieu und so und solche Sachen - er nennt solche Namen und ich denk mir so „Ha? Wer sind die überhaupt? Ja?“ Ich hab das schon irgendwie so immer mitbekommen gehört aber gelesen hab ichs nicht. (1) Ahm ich hab mir schon schlecht gefühlt - weil alle anderen sich so unterhalten konnten. Sie waren ziemlich glücklich - ja? ((lacht)) und und - ich bin nur dagesessen - - ich dachte so okay - - ich sag nichts - wirklich nur dagesessen - und dann hab ich so man - wirklich nur so jemand so kennengelernt weil wir uns ja ständig gesehen haben in der Vorlesung und halt so. ja. (1) War schlimm ((lacht)) schlimm (MC 32/10-33/1).

Es liegt nahe, die hier artikulierten Erfahrungen mit habitueller Fremdheit im Sinne Bourdieus zu erklären: Beide Protagonistinnen verfügen nur in begrenztem Maße über das im akademischen Feld relevante kulturelle Kapital und spüren, dass ihre bisherigen Orientierungsmuster irritiert werden. Mag fehlendes Wissen über „Namen“ und Theorien aus dem Fach den Neuankömmlingen zugestanden werden, ja sie geradezu definieren, so wird von ihnen andererseits doch ein Grundstock an Bildungswissen, das freilich als Allgemeinwissen ausgegeben wird, erwartet; zu ihm gehört „Kant“ ebenso wie die Bedeutung vieler im akademischen Feld verwendeter Wörter⁸. Erwartet wird auch ein Können, etwa der Umgang mit Nicht-Wissen und Strategien der Aneignung, vor allem aber die Kompetenz, sich im Feld akademischer Sprache zu „unterhalten“ und aktiv zu beteiligen. Die Erwartung, bereits am Beginn des Studiums über diesen Grundstock an Wissen und Können zu verfügen, ist institutionell verankert und wird den Studienanfänger*innen durch die Hochschulzugangsberichtigung zunächst zugeschrieben. Wer diese wie Melisa Coskun (noch) nicht hat (siehe unten), muss permanent fürchten, als nicht berechtigt und/oder nicht fähig entlarvt zu werden. Aber auch mit Zertifikat und ordentlicher Einschreibung muss die legitime Zugehörigkeit zur Universität immer wieder neu bewiesen werden – in Gestalt formaler Prüfungen und

⁸ In anderen Interviews wird hier besonders auf die Verwendung von „Fremdwörtern“ durch die Lehrenden hingewiesen.

performativ, das heißt, durch aktive Beteiligung am akademischen Diskurs und im sozialen Feld des Studiums.

Autobiographische Erzählungen wie die hier zitierten sind zweifellos ein ergiebiges Material, um „Passungsverhältnisse“ zwischen Feld und Habitus ausloten (vgl. Bremer 2016) und Fremdheit aus dieser Relation heraus zu erklären. Ihr spezifisches Potenzial liegt jedoch darin, die Perspektive der handelnden, sich erinnernden und erzählenden Subjekte systematisch entfalten zu können. Im Modus autobiographischen Erzählens gerät Fremdheit nämlich nicht primär als „Passung“, sondern als Erfahrung in den Blick. Die Relation zum akademischen Feld wird als konkrete Begegnung in Interaktion mit anderen, zum Beispiel Mitstudierenden und Lehrenden, in einem konkreten sozialen Raum, zum Beispiel dem Hörsaal, geschildert, und zwar in der ersten Person. Eigenes Handeln und Erleben werden mit den Handlungen anderer Akteur*innen im sozialen Raum in Verbindung gebracht und als konkrete Situation re-inszeniert, das heißt, narrativ in Szene gesetzt und retrospektiv reflektiert und evaluiert. Die beiden Geschichten zeigen, wie differenziert und vielschichtig Fremdheitserfahrungen in ihrer konkreten Situiertheit sind. Von welcher Fremdheit wird jeweils gesprochen? In welchen Kontexten tritt sie auf? Mit welchen vorgängigen Erfahrungen in der Lebensgeschichte steht sie im Zusammenhang? Welche Strategien des Umgehens finden die Erzähler*innen?

Bleiben wir zunächst bei den Geschichten von Magdalena und Melisa. Sie legen nahe, zwei Aspekte von Fremdheit zu unterscheiden, die als kulturelle und soziale Fremdheit bezeichnet werden können (vgl. Waldenfels 1998), denn sie berichten nicht nur vom Nicht-Wissen und Nicht-Können, sondern auch von Gefühlen der Nicht-Zugehörigkeit, die aus dem Umstand erwachsen, „niemanden zu kennen“, und auch aufgrund des fehlenden Wissens, wie alles funktioniert, nicht dazuzugehören. In dieser Situation werden „die anderen“ als homogene Ingroup wahrgenommen, deren Mitglieder alles (schon) wissen und können, während die Protagonistin sich draußen fühlt, buchstäblich ihren Platz sucht und an der Sinnhaftigkeit, ja an der Legitimität ihres Begehrens zweifelt, ein Studium zu beginnen. Diese Situation geht mit negativen Gefühlen („also ich hab mir schon schlecht gefühlt“) und (Selbst-)Abwertung („ich weiß ja nichts und ich versteh auch nichts“) einher.

Die Differenzierung zwischen kultureller und sozialer Fremdheit ist nicht nur im Hinblick auf die Analyse unterschiedlicher Arten und Qualitäten der Erfahrung, sondern auch der Strategien ihrer Bearbeitung und Überwindung nützlich. In den Erzählungen unseres Samples werden Praxen kultureller Aneignung (etwa Techniken des Lesens, Recherchierens, Lernens) ebenso geschildert wie Strategien, um soziale Zugehörigkeit zu erreichen (etwa Gleichgesinnte finden, sich einer Freundin oder Verwandten anschließen). Dabei wird auf verfügbares Sozialkapital zurückgegriffen oder neues aufgebaut (ausführlicher siehe unten).

Was am Beispiel der beiden Interviewausschnitte deutlich wird, kann für biographische Erzählungen allgemein angenommen werden: Sie rücken diverse Varianten sozialer und kultureller Fremdheit in den Blick und machen konkrete Mischungen, Ambivalenzen, Zwischentöne und auch Widersprüche sichtbar, die keineswegs eindeutig nach Habustypen sortiert werden können. Die Analyse solcher „Mischungen“ ist jedoch für ein tieferes Verständnis von Bildungsaufstiegen unseres Erachtens unumgänglich. Zunächst sollen jedoch die an den Beispielen genutzten Differenzierungen selbst genauer betrachtet werden.

3.2 Fremdheitserfahrungen – Annäherungen an eine begriffliche Differenzierung

Miethe, Käßpinger und Kleber (2019: 298 f.) kritisieren die unklare Begriffsverwendung von „Fremdheit“ in empirischen Studien, insbesondere die Annahme, dass Passungsprobleme zwischen Habitus und Feld *per se* Fremdheit implizieren. Die Autor*innen schlagen die Unterscheidung einer Wissens-, Beziehungs- und Herkunftsdimension von Fremdheit vor (ebd.: 299 f.), die sich in ihrer empirischen Umsetzung jedoch nicht vollständig bewährt hat. Weitere empirisch fundierte Begriffsarbeit erscheint notwendig.

In unserer eigenen Studie knüpfen wir an theoretische Überlegungen an, die Fremdheit als eine soziale Konstruktion betrachten, die in konkreten sozialen Beziehungen entsteht, durch Zuschreibungen und interpretative Praxis hergestellt wird. Fremdheit ist zudem eine spezifische Relation⁹, kein Merkmal: „Fremdheit ist keine Eigenschaft, auch kein objektives Verhältnis zweier Personen oder Gruppen, sondern die Definition einer Beziehung“ (Hahn 1994: 140). Mit dieser These lässt sich bereits ein Unterschied zum Konzept der Passung ausmachen, denn die Passung zwischen Feld und Habitus im Bourdieu'schen Sinn ist primär eine objektive Relation, die sich aus ungleich verteilten Strukturen, Ressourcen und Habitusformationen ergibt und relativ unabhängig davon ist, wie die Akteur*innen ihre Beziehungen interpretieren. Der Fokus der folgenden Fallstudien liegt dagegen auf der Rekonstruktion von Fremdheitserfahrungen, die konkrete Subjekte – die von uns interviewten Studierenden – gemacht haben und über die sie erzählen und reflektieren.

Um das sensibilisierende Konzept der Fremdheitserfahrung zu schärfen, greifen wir auf die konzeptionelle Unterscheidung zwischen kultureller und sozialer Fremdheit zurück (vgl. Waldenfels 1998) sowie auf weitere Differenzierungen, die Stenger (1998) auf Basis einer Studie vorgeschlagen hat, die ebenfalls im akademischen Feld angesiedelt war. Der Autor untersuchte allerdings nicht Bildungsaufstiege, sondern die Situation ostdeutscher Wissenschaftler*innen in den ersten Jahren des vereinigten Deutschlands.

Kulturelle Fremdheit bezeichnet Fremdheitserfahrungen, die sich wesentlich als Erfahrung der Unvertrautheit mit einer „fremden“ bzw. unbekannten Wissensordnung ausdrückt – eine Erfahrung, die Schütz (1972) idealtypisch an der Figur des Immigranten expliziert. Dabei geht es vor allem um implizites, routinehaft angewandtes Alltagswissen, um Orientierungs- und Handlungsschemata und die (pragmatischen) Relevanzstrukturen der Ankunftsgesellschaft, die dem Neuankömmling unbekannt und unvertraut sind und die sich ihm nur begrenzt erschließen. Eine schrittweise Annäherung und Aneignung des zunächst fremden Relevanzsystems und somit eine Überwindung der Fremdheit sind Schütz zufolge möglich. Diese bleibt jedoch fragil, da dem „Fremden“

9 Diese These gehört zu den Grundannahmen soziologischer Theorien des Fremden schon bei Simmel (1992) und Schütz (1972). Simmel formuliert in seinem „Exkurs über den Fremden“ zudem den interessanten Gedanken, dass Fremdheit nicht der Gegenpol von Nähe ist, sondern gerade aus der „Einheit von Nähe und Entferntheit“ (Simmel 1992: 765) entsteht. Diese kennzeichnet grundsätzlich Beziehungen zwischen Personen, Fremdheit ist jedoch durch eine spezifische „Konstellation“ markiert: „Die Distanz innerhalb des Verhältnisses bedeutet, daß der Nahe fern ist, das Fremdsein aber, daß der Ferne nah ist“ (ebd.). Dieser Gedanke lässt sich, im Sinne einer heuristischen These, auch für die empirische Analyse biographischer Erzählungen fruchtbar machen: Nach Erfahrungen von Fremdheit wäre dann vor allem in konkreten Interaktionsbeziehungen zu suchen, auch und gerade da, wo Personen einer Gruppe angehören.

aufgrund seiner Migration eine Haltung zur Gesellschaft anhaftet (und zugeschrieben wird), in der vieles, was seinen Mitmenschen selbstverständlich erscheint, fragwürdig und zum Gegenstand expliziter Reflexion wird.¹⁰

Heuristisch lässt sich dies auch für den Übergang in ein neues soziales Feld, eine neue Gruppe oder eine Institution wie die Universität anwenden. Hier besteht die normative Erwartung, dass Studienanfänger*innen die anfängliche Unvertrautheit durch schrittweises Lernen und Bildungsprozesse überwinden. Kulturelle Unvertrautheit kann allerdings nicht immer und nicht vollständig durch Lernen überwunden werden, Aneignungsprozesse können scheitern. Die Gründe dafür sind keineswegs den individuellen Lerneranstrengungen oder Fähigkeiten zuzuschreiben, sondern in der Fremdheitsrelation selbst zu suchen. Es ist deshalb sinnvoll, nach den jeweiligen Bedingungen für kulturelle Fremdheit und ihre Überwindung zu fragen und letztere nicht zur Norm zu erheben. Als Gegenpol könnte etwa die von Stenger (1998: 35) beschriebene „Erfahrung einer dauerhaften, einer unüberwindbaren *Grenze* [Hervorh. im Original]“ gedacht werden, die der Autor als „reflexive Unvertrautheit“ bezeichnet.

Für unsere Studie sind diese Überlegungen insofern interessant, als sie auf die Prozesshaftigkeit und Veränderbarkeit von Fremdheitserfahrungen verweisen. Wie die Erzähler*innen Prozesse der Aneignung beschreiben, kann sich im biographischen Verlauf ändern und im Vergleich zwischen Vergangenheits- und Gegenwartsperspektive rekonstruiert werden. Der „Pakt“, den Magdalena nach den ersten Studienmonaten mit sich schließt, kann als Versuch der Begrenzung einer damals unüberschaubaren Situation gedeutet werden. Als sie merkt, dass ihre üblichen Lernstrategien (zum Beispiel die Arbeit mit Büchern) nicht unbedingt wirksam sind, setzt sie sich selbst ein Ultimatum und entwirft einen alternativen Plan, womit sie ihre Handlungsfähigkeit prospektiv erhalten kann. Sie erzählt diese Geschichte jedoch retrospektiv aus einer Situation heraus, in der sie nicht nur die damalige Prüfung, sondern einen Großteil des Studiums bereits erfolgreich absolviert hat.

Auch der Gedanke einer „reflexiven Unvertrautheit“ kann auf Basis unserer Interviews weiterentwickelt werden, denn er hält die Möglichkeit offen, dass Studierende in ihrer Teilhabe am akademischen Feld eine Distanz zu dessen kulturellen Regeln und Erwartungen aufrechterhalten. Diese Haltung kann möglicherweise mit Erfahrungen des Erleidens und der Einschränkung von Handlungsmöglichkeiten verbunden sein, sie birgt aber zugleich ein Potenzial für Reflexion und Kritik an einer als illegitim gedeuteten sozialen Ordnung (vgl. Stenger 1998: 29 ff.) und kann möglicherweise in eine politische Selbstpositionierung und ermächtigende Handlungsperspektive transformiert werden. Dies wird sich in der Rekonstruktion von Melisas Geschichte noch zeigen.

Die zweite Dimension von Fremdheitserfahrungen, soziale Fremdheit, geht typischerweise mit der Erfahrung von Nicht-Zugehörigkeit und Exklusion einher. Zugehörigkeit ist mit einer Innen-Außen-Unterscheidung verbunden; das Fremde definiert sich in Bezug auf das Eigene (Waldenfels 1995), wobei die Differenzlinie nicht zwingend zwischen Personen oder In- und Outgroup verlaufen muss, sondern auch im Selbstverhältnis konstruiert werden kann. Letzteres drückt sich in der Erfahrung aus, sich selber fremd zu werden bzw. geworden zu sein. Wie Stenger plausibel erläutert (1998: 22) führt nicht die Innen-Außen-Differenz als solche zur Erfahrung von Nicht-

10 Schütz spricht hier von der „Objektivität“ und „zweifelhaften Loyalität“ des Fremden (Schütz 1972: 68).

Zugehörigkeit, sie bekommt diese Qualität erst, wenn der erlebte Ausschluss „pragmatische Relevanz“ gewinnt (ebd.), das heißt, wenn er das eigene Handlungsvermögen betrifft, einschränkt oder ganz zunichtemacht. Eine solche Exklusionserfahrung klingt in Melisa Coskuns oben zitierten Erzählung an, als sie sich als untätig und unfähig darstellt („ich bin nur dagesessen - - ich dachte so okay - - ich sag nichts“) – in Abgrenzung zu den Mitstudierenden, die sie als „glücklich“ und fähig, sich zu „unterhalten“, konstruiert.

Interessant ist nun die Frage nach den Bedingungen, die solche Exklusionserfahrungen begünstigen oder sogar evozieren. Stenger beschreibt hier „Konstellationen“ sozialer Asymmetrie (ebd.: 23 ff.): Im Fall des von Schütz beschriebenen Immigranten, aber auch anderer „Neuankömmlinge“ wird eine gleichberechtigte Beziehung durch den Umstand des „späten Eintritts“ in die soziale Ordnung der Ankunftsgesellschaft verwehrt (ebd.). Eine solche Situation gilt auch im Fall von Erstsemestern, deren Status allerdings als vorübergehender und zu überwindender institutionalisiert ist, was zum Beispiel durch Prüfungen und das Vorrücken im Studiencurriculum anerkannt wird. Mit Blick auf unsere Interviews gewinnt diese Konstellation jedoch eine weitere Bedeutung: Für Studierende, die auf weniger angesehenen Bildungswegen und/oder auf „Umwegen“ in die Universität einmünden, kann der „späte Eintritt“ in die Ordnung der akademischen Bildung zu einem Stigma werden, das sie von anderen Erstsemestrigen, deren Bildungsweg bereits vor dem Eintritt in die Universität privilegiert war, langanhaltend unterscheidet. Diese „Verspätung“ hat, wie Bourdieu argumentiert, eine objektive Grundlage und benachteiligt Bildungsaufsteiger*innen dauerhaft. Welche Bedeutung sie im biographischen Sinnzusammenhang hat, kann in lebensgeschichtlichen Erzählungen untersucht werden.

Auch die zweite von Stenger genannte Konstellation trifft auf die Situation von Studierenden, insbesondere Studienanfänger*innen zu: eine „Situation[] asymmetrischer Binnendifferenzierung“ (ebd.), die in der geltenden sozialen Ordnung eingelassen ist. Eine solche Asymmetrie kennzeichnet die Beziehung zwischen Studienanfänger*innen und Professor*innen (in abgeschwächter Form auch fortgeschrittenen Studierenden). Auch diese Konstellation zieht nicht automatisch Exklusionserfahrungen nach sich, aber sie begünstigt Handlungen und Interaktionsmuster der Abwertung, Diskriminierung und Stigmatisierung (vgl. ebd.: 30 f.), die ihrerseits soziale Fremdheit bzw. die Erfahrung von Nichtzugehörigkeit und Ausgeschlossenensein erzeugen.

Um die Konstruktion und Verarbeitung von Fremdheitserfahrungen nun im biographischen Zusammenhang zu untersuchen, nutzen wir eine biographieanalytische Perspektive. Diese rekonstruiert einerseits den narrativ konstruierten Sinnzusammenhang, andererseits den temporalen Zusammenhang. Die Erfahrungen und das Erleben von Fremdheit, die Magdalena und Melisa schildern, haben Vorgeschichten und ziehen weitere Handlungen und Erfahrungen nach sich. Sie haben eine zeitliche Ausdehnung und Struktur. Sie überlagern sich, schichten sich auf zu einer Erfahrungsstruktur, die wiederum einen Horizont von Erwartungen und Selbstdeutungen formt. Im Folgenden rekonstruieren wir die biographische Verflochtenheit der geschilderten Fremdheitserfahrung für beide Fallbeispiele getrennt.

4. Melisa Coskun: unterm Radar durchkämpfen?

Melisas Eltern sind im Zuge von „Gastarbeits“-¹¹-Migration vor Melisas Geburt aus der Türkei nach Österreich gekommen. Beide mussten nach dem Volksschulabschluss auf weitere Schulbildung verzichten. Für ihre vier Kinder haben sie, so Melisa, den Wunsch, dass diesen eine höhere Bildung möglich wird. Der Auftrag lautet: „ja schauts dass ihr studierts“ (MC 4/10) – und die Eltern setzen viel dafür ein. Der Vater arbeitet als Installateur, die Mutter sorgt für den Haushalt und die Kinder. Melisa hat eine ältere Schwester, einen jüngeren Bruder und eine weitere Schwester. Alle Kinder haben maturiert. Die ältere Schwester hat ihr Bachelorstudium bereits abgeschlossen und arbeitet. Melisa selbst nähert sich dem Ende des Bachelorstudiums.

Das Studium klingt in Melisas Eingangserzählung zunächst weitgehend problemlos, zumindest im Vergleich zu den Schulerfahrungen davor. Im Nachfrageteil berichtet sie jedoch auch über Erfahrungen von Fremd-Sein und Differenzenerleben wie in der bereits zitierten Erzählung vom ersten Tag an der Universität.

Der Bildungsweg bis zum Studium lässt sich folgendermaßen kurzfassen: Melisa besucht den Kindergarten, wo sie sich zunächst schwer tut mit der neuen Situation, bis sie eine Freundin findet, die ihr das Ankommen erleichtert und auch beim Überbrücken zwischen ihrer Erstsprache und der deutschen Sprache hilft. Bei der Aufnahme in die Volksschule wird sie der Vorschulklasse zugewiesen. Die Erzählung zum Aufnahmegespräch (MC 6/2-12) verweist auf ein rassistisches Moment: Melisa berichtet, sie habe eine Person „rosa“ gemalt, während die Lehrerin „Hautfarbe“ erwartet und meint, Melisa kenne wohl die Farben nicht richtig. In der Volksschule ist sie „wirklich gut in Mathe und anderen Sachen“ (MC 6/14), aber in Deutsch hat sie schlechte Noten. Daher, so Melisas Erklärung, bekomme sie die Empfehlung für die Mittelschule. Melisa bilanziert, dass es ihr dort gut gegangen sei. Danach will sie „unbedingt das Gymnasium besuchen“ (MC 7/9), wo sie allerdings nicht aufgenommen wird. Weil sie aber „weiterhin in die Schule gehen“ (MC 7/21), „wirklich nicht aufhören“ (MC 8/1) will, wendet sie sich an den Stadtschulrat und erfragt, wo es noch freie Schulplätze gebe. Ihr wird eine tourismuswirtschaftliche Fachschule empfohlen, für die sie sich daraufhin anmeldet. Die Fachschulzeit resümiert Melisa als sehr positiv, auch wenn der erste Schultag mit „beinharten“ Ansagen beginnt (vgl. MC 23 ff.).

In Melisas Erzählungen wird an mehreren Stellen sichtbar, dass ihr und ihrer Familie die unterschiedlichen Wege zur Matura bzw. Studienberechtigung nicht bekannt waren.¹² Diese Barriere wird nach der Fachschule dadurch überwunden, dass eine Freundin Melisa und ihrer Schwester von einer privaten „Maturaschule“ erzählt. Diesen Weg schlagen beide ein, das Schulgeld wird von den Eltern gezahlt. Die Abschlussprüfung legen die Schwestern an der Maturaschule ab, mit Ausnahme des Prüfungsfachs Deutsch, das an einer öffentlichen Schule absolviert werden muss – nach Melisas Erklärung, um sicherstellen zu können, dass „nicht geschummelt“ (MC 8/20) wird. Sie

¹¹ Der Begriff wurde in den ersten Jahrzehnten der Arbeitsmigration verwendet, zunehmend aber kritisiert, weil er suggeriert, die Arbeitnehmer*innen kämen nur zeitlich begrenzt für einen Arbeitsaufenthalt nach Deutschland oder Österreich. Mittlerweile wird meist von Arbeitsmigrant*innen gesprochen. Die Erzählerin verwendet jedoch den Begriff „Gastarbeiter“ und setzt ihn in eine Reihe mit der Einordnung als „Arbeiterfamilie“. In dieser Begriffsverwendung kann ein emanzipatorisches Potenzial gesehen werden und möglicherweise auch eine Wiederaneignung des „Gastarbeiter“-Begriffs.

¹² Vgl. dazu auch Schwendowius (2015: 13).

ordnet die Erfahrungen der Prüfungssituation als Rassismuserfahrung ein und erzählt: „sie haben gesehen, ja, schwarze Haare und schwarze Augen - - und ahm - sie haben einfach so Sachen gefragt - ja - alle anderen wurden nicht so gefragt“ (MC 9/1-3). Sie habe während ihrer Vorbereitungszeit Unterschiede im Vorgehen durch die Prüfer mitbekommen. Melisa besteht die Prüfung und auch die beiden Folgeantritte im Verlauf eines Jahres nicht, wodurch sie für diese Reifeprüfung im Bundesland gesperrt ist. Sie hatte sich allerdings nach den bestandenen internen Prüfungen bereits an der Universität für das Fach Bildungswissenschaft inskribiert, vorläufig als „außerordentliche Studierende“¹³, da sie damit gerechnet habe, die Matura zeitnah abschließen zu können. So kommt es, dass sie, während sie auf die Wiederholungstermine zur Deutschprüfung wartet, bereits die ersten Prüfungen im Studium besteht. Um die Reifeprüfung zu absolvieren, tritt Melisa dann in einem anderen Bundesland an, wo sie einen respektvollen Umgang erlebt und die Prüfung besteht.

Melisa Coskuns Erfahrungen am Studienbeginn lassen sich in den Zusammenhang ihrer biographischen Gesamterzählung einbetten. Ihre Erzählung über den „ersten Tag“ gibt nicht nur Aufschluss über ihr Fremdheitserleben, sondern offenbart ebenso eine Handlungsorientierung und Strategie, die wir im Zuge der Fallanalyse als „unter dem Radar durchkämpfen“ bezeichnet haben. Im Folgenden skizzieren wir die Genese und Verankerung dieses Fremdheitserlebens und der sich herausbildenden Strategie im Zusammenhang der Biographie.

Interessant sind zunächst Ähnlichkeiten mit Melisas Erzählung über ihren ersten Tag im Kindergarten. Über ihr Ankommen im Kindergarten sagt Melisa, sie habe sich „sehr schwer getan wirklich“ (MC 5/5 f.). Überwinden kann sie die schwierige Situation mit Hilfe eines türkischen Mädchens, das für sie übersetzt, „sie war schon fortgeschritten“ (MC 5/10). Von beiden „ersten Tagen“, im Kindergarten und an der Universität, erzählt Melisa, wie sie sich als „ganz allein“ und „fremd“ erlebt gegenüber allen anderen, die spielen bzw. sich unterhalten (können) und dabei „glücklich“ sind. In beiden Fällen befürchtet sie, nicht fähig genug zu sein, und bleibt erst einmal stumm und unauffällig. Allerdings erleidet sie beide Situationen nicht vollends passiv, sondern findet vermeintlich kompetentere Unterstützungspersonen wie das „türkische Mädchen“ im Kindergarten. An der Universität braucht sie dafür länger. Sie hat oft den Eindruck, nicht genug gelesen zu haben, um mitsprechen zu können – an einer späteren Stelle findet sie jedoch heraus, dass auch andere das Gelesene nicht verstehen, und überbrückt damit ein Stück weit den wahrgenommenen Spalt zwischen sich und den anderen. Dennoch, die Unsicherheit, ob sie den Anforderungen entspricht und ob sie damit auf ihrem Weg des Bildungsaufstiegs durchkommt, steht für sie regelmäßig im Raum.

Melisa empfindet jedoch nicht nur (Selbst-)Zweifel, sondern zeigt in der Erzählung auch Momente von Kritik. So kritisiert sie zum Beispiel vor dem Hintergrund eigener Erfahrung, dass Kinder in Kindergarten und Schule oft als Übersetzer*innen herangezogen werden und diese dabei in eine unangenehme Lage kommen. Und sie hat ein Gespür für Ungerechtigkeiten, die sie erlebt und gesehen hat und die sie in verschiedenen Passagen ihrer Erzählung unterschiedlich artikuliert. Manchmal benennt sie sie

13 Dieser Status ermöglicht Personen ohne Reifezeugnis den Besuch einzelner Lehrveranstaltungen, jedoch ohne Zulassung für ein bestimmtes Studium. Damit sind Konsequenzen verbunden: Es ist ein erhöhter Beitrag zu zahlen (keine studienbeitragsfreien Semester), ordentliche Studierende werden bei der Vergabe von Plätzen in Lehrveranstaltungen bevorzugt, und während eines solchen außerordentlichen Studiums ist es nicht möglich, modul- oder studienabschließende Prüfungen zu absolvieren.

direkt als „bissi so rassistisch“ (MC 43/18) und „Rassismus“ (MC 9/1), oft bleibt sie implizit. Ihr Weitermachen gegen alle erlebten Widrigkeiten kann als Zeichen dafür verstanden werden, dass sie den negativen Beurteilungen durch Lehrende nicht (ganz) glaubt. Zwar übernimmt sie teilweise gewisse Diskurse (unter anderem Integrations- und Sprachnormen betreffend) und Zuschreibungen des Nicht-Wissens und Nicht-Könnens, aber sie macht dennoch weiter und hat die Hoffnung, einen Weg heraus aus dieser Positionierung zu finden. In ihrer Geschichte vereint sie widersprüchliche Momente: Strategien der Konfliktvermeidung und des Unauffällig-Bleibens einerseits und Situationen, in denen sie sich aus einer einengenden, diskriminierenden Lage „herauskämpft“. An bestimmten Stellen lässt sie sich Ungerechtigkeiten nicht gefallen und artikuliert ihren Willen, sich anders zu entwickeln, als Autoritäten es für sie vorgesehen haben. In der Familie richtet sie sich gegen geschlechterbezogene Normen, in den Bildungsinstitutionen wehrt sie sich gegen rassistische Vorgehensweisen und die soziale Platzanweisung aufgrund ihrer „Gastarbeiter“-Familie.

Ähnlich charakterisiert Kübra Gümüşays (2020: 70) die Haltung von Gastarbeiter*innen-Töchtern: „Sie waren mit dem Mantra aufgewachsen, dass sie sich doppelt so sehr anstrengen müssten wie die anderen, um erfolgreich zu sein. Sie waren dazu erzogen worden, sich unbemerkt und leise durch Ungerechtigkeiten und Widerstände zu navigieren, keine Ansprüche zu erheben – schließlich waren sie immer noch die Töchter der Gäste.“ Einen ähnlichen Typus von Bildungsaufstieg beschreibt auch Ebru Tepecik (2010: 40) auf Basis von biographisch-narrativen Interviews mit (ehemaligen) Studentinnen mit türkischer Migrationsgeschichte.

In Melisas Geschichte scheint durch die Aufstiegsorientierung die Verwebung von *class*, *race* und *gender* spezifisch geprägt zu sein – und umgekehrt. Dabei ist nicht etwa eine „Gegenkultur“ zu sehen, wie sie Willis (1977) für eine männlich-weiße „Arbeiterkind“-Positionierung in einem anderen Kontext beschrieben hat, sondern, ähnlich wie Gümüşay es formuliert, ein unauffälliges „Reinkämpfen“ in höhere Bildung und ein „Durchstruggeln“ oder „Durchkämpfen“, möglichst ohne Aufsehen zu erregen. Damit einher geht auch eine Orientierung an den geltenden Normen: Melisa möchte eine gute (den bildungsbürgerlichen Normen entsprechende) Studentin sein. Dies scheint ihr in ausreichendem Maße zu gelingen, um den Studienabschluss in absehbare Nähe rücken zu lassen, jedoch scheint sich der Weg dorthin für sie eher nach einem mühsamen Ringen als nach lustvollem Mitspielen anzufühlen. Ihre Erzählung vermittelt eine ständige Anstrengung – wie beim Balancieren an der Bordsteinkante.

Der eindringliche Bildungsauftrag der Eltern („geht studieren“) und ihre im Ausmaß erstaunliche finanzielle Unterstützung dieses Weges sind dabei von großer Bedeutung. Sie können allerdings nicht vor Schwierigkeiten bewahren und vergrößern noch die Fallhöhe, wo ein Scheitern droht. Gegen Ende der Hauptidee erzählt Melisa von der Zeit, in der sie mehrfach zu den Deutschprüfungen für die Matura antritt:

wenn sie in der anderen Schule [erste Maturaschule] zu mir gesagt haben (1) „ja du bist Katastrophe aus dir wird nichts“ ja (1) und ich sollte aufhören und einfach nur arbeiten ja weißt du und studieren und so es ist nichts für mich haben sie so gemeint. Und ich dachte mir so „okay scheiße ich glaub ich schaffs doch nicht“. Ja? Wenn ich eh schon seit der Volksschule Schwierigkeiten in der deutschen Sprache gehabt habe dachte ich mir „vielleicht haben sie doch recht“ (MC 10/16-21).

Die harsche Aussage der namenlosen Akteure der Schule zieht eine Differenzlinie zwischen Menschen, „aus denen was wird“ oder „die was sind“, und solchen, „aus denen nichts wird“, wie es Melisa vorausgesagt wird. Diese Typisierung geht mit einer weiteren Unterscheidung einher zwischen „einfach nur arbeiten“ oder aber „studieren und so“. „Nichts werden“ ist dadurch mit dem (einfachen) Arbeiten verknüpft, im Kontrast zum Studieren, wodurch man folglich „was wird“. Melisa rekapituliert die Szene in wörtlicher Rede und erzeugt damit einen drastischen Eindruck des Schocks, den sie in dem Gespräch erlebt haben mag: „du bist Katastrophe, aus dir wird nichts“, lautet die vernichtende Diagnose, die ihr (nicht nur) die (akademische) Zukunft zu verschließen droht. Mit institutioneller Autorität wird ihr empfohlen (oder gar aufgetragen?), aufzuhören mit ihren Versuchen, den Weg zum Studienabschluss zu gehen, anstatt zu arbeiten, den Weg aufzugeben, der für sie „nichts ist“. Das machtvolle Urteil der Schule verankert sich in der biographischen Erfahrung und taucht in den Zweifeln am eigenen Können und Wissen regelmäßig wieder auf. Frühe (vor-)schulische Zurücksetzungen erscheinen als Stachel, der sich in der Biographie festsetzt und immer wieder spürbar wird. Dennoch hält sie am umkämpften Glauben fest, „es zu schaffen“. Andere sprechen ihr die Möglichkeit des Erfolgs ab; und auch sie selbst zweifelt immer wieder daran und bewegt sich somit zwischen Zweifel und Hoffnung. Melisa setzt die Zweifel reflexiv in einen Bogen ihrer Bildungserfahrungen von der Volksschule bis zum Übergang an die Universität. Diese Zweifel sieht sie zwischenzeitlich durch das Reifeprüfungsdiplom zerstreut, um sie in der Gegenwart im Studium wieder zu entdecken:

als ich dann dort einfach eh die Matura geschafft hab und das und diesen Zettel den A4 Zettel wo dann drauf stand „Reifeprüfung“ und ich dachte mir so „ja, ich kann es doch“. Und heute leide ich noch immer darunter - immer wenn ich was schreiben muss (1) sei es jetzt Seminararbeit oder so ich lese mir die Sätze fünf sechs sieben mal einfach durch ja? Und wenn ich mit irgendwem in Whatsapp Gruppen so schreibe und tippe achte ich auch immer darauf dass es jetzt grammatikalisch einfach stimmt (MC 11/1-7).

Die Bedeutung des „Zettels“ wird betont. Was sie an dieser Stelle zum Reifeprüfungsdokument sagt, schreibt sie auch dem zukünftigen Studienabschlussdokument zu. Der Zettel ist der amtliche Beweis, dass sie „es doch kann“, und stellt die Urteilsfähigkeit der Schule, die ihr diese Möglichkeit abgesprochen hat („aus dir wird nichts“), in Frage. Der angestrebte Studienabschluss wird somit zum Sieg im Kampf gegen die wiederholt erlebte Zurücksetzung in der Schule. Wie Thoma (2018) in ihrer Arbeit zu Studierenden mit nicht-deutscher Erstsprache genauer analysiert, stößt auch Melisa immer wieder an Deutschnormen und die auf bestimmte Sprachen ausgerichtete Sprachideologie des Bildungssystems. Welche Bedeutung in Bezug auf (Selbst-)Zweifel zur Erfüllung von Deutschnormen und akademischen Fähigkeiten die Erfahrung hatte, die Studieneingangsprüfungen, die unter Studierenden als sehr schwierig und textlastig bekannt sind, vor den externen Deutsch-Reifeprüfungen zu bestehen, kann aus Melisas Ausführungen im Nachfrageteil erschlossen werden:

als ich das auch geschafft hab [...] da dacht ich nur super das ist die Prüfung wo - halt - auf der Uni - ja? - und wenn ich das hier schaffe wenn ich die Fragen

lese und verstehe und ankreuzen kann - warum gotteswillen sagts ihr mir nein es ist ne Fünf es ist nicht ausreichend. Anscheinend ist es aber ausreichend gewesen - ich hab's doch geschafft [...] also es geht eh und sie wollten nur unbedingt das reinwürgen und sagen „nein es wird nichts“ - ja? , „Es wird nichts“ - es wird doch was ((lacht)) (39/4-11).

Eine wiederkehrende Umgangsweise mit dem Zweifel ist die Rücksprache mit ihrer Schwester und ihrem Freund. Über die Unterstützung durch ihren Freund erzählt Melisa im Nachfrageteil länger (MC 35/16-36/15). Dabei artikuliert sie das Bedürfnis, alles Geschriebene zum Gegenlesen zu schicken und das Verständnis von schwierigen Texten gemeinsam zu entwickeln. Das erzählt Melisa in einer aktiven Form: Sie sucht aktiv nach Hilfe. Sie holt sich dabei nicht nur Fehlerkorrektur, sondern auch Feedback und Lernmöglichkeiten. Sie hat Vorstellungen davon, wie man sich als gute Studierende verhält, und präsentiert sich als solche. Ihr ist es wichtig, einen wissenschaftlichen Text zu verstehen, sie möchte keinesfalls unvorbereitet in die Seminareinheit gehen. Im Rückblick stellt sie dann auch im Vergleich mit den anderen Studierenden im Seminar fest: „ich bin eh nicht allein gewesen“. Hier zeigt sich, dass Melisa sich bisher „allein“, einsam im Studium fühlte und den Eindruck hatte, den anderen hinterherzuhinken, und sich dabei möglicherweise auch schlechter fühlte, als es ihren Leistungen entsprach. Im Seminar hat nicht sie Schwierigkeiten mit dem Text angesprochen, sondern andere Studierende – was bei Melisa Erleichterung auslöste. Probleme mit der Textlektüre anzusprechen fällt vielen Studierenden schwer. Etwas „nicht zu wissen“, scheint dem Bild einer guten Studierenden, das auch Melisa wichtig ist, unvereinbar zu sein. Möglicherweise denkt sie, wie viele andere auch, Fehler und Unwissen auf der Universität nicht zeigen zu dürfen. In Melisas Biographie kommt jedoch ein besonderer Aspekt hinzu: Sie hat in verschiedenen Bildungsinstitutionen wiederholt die Erfahrung gemacht, dass ihre Sprache abgewertet wird und wie folgenschwer (vermeintliche) Fehler bzw. ein Verletzen der Deutschnorm sein können. Diese Erfahrung trägt sie mit sich ebenso wie ihre Strategie der Bearbeitung: eine Unterstützungsperson finden und online nach Möglichkeiten recherchieren.

Ihre Unterstützungspersonen sind häufig aus der Familie oder haben ebenfalls eine eigene oder familiäre Migrationsgeschichte aus der Türkei. Das Thema der Fremd- und Selbstdeutungen zum „Türkisch-Sein“ ist in Melisas Fall wiederholt präsent. Eine aktuelle Studie von Steinbach und Spies (2021) konnte zeigen, dass die Subjektpositionierung im schulisch-pädagogischen Kontext oft massiv fremdbestimmt ist. Es fällt Schüler*innen schwer, sich klar von dieser Fremdpositionierung abzugrenzen und sich dagegen zu wehren. Die Autorinnen machen deutlich, dass es im institutionellen Kontext primär um nonverbale Anrufungen (im Material durch die Blicke von Lehrkräften und Mitschüler*innen) geht, durch welche die Subjektpositionierung von außen geschieht (vgl. ebd.: 163). Ähnlich zeigt sich auch in Melisas Fall ein Zusammenwirken von eigenem Handeln (Suche nach Gleichgesinnten und Unterstützung) mit einer wiederkehrenden Adressierung als „eine von denen“, nonverbal, aber auch als gezielte verbale Adressierung als „Türkin“ durch die Lehrperson und Mitschüler*innen, wie in der Erzählung über eine Geographiestunde deutlich wird. Diese Relevanzsetzung hat Melisa auch für sich selbst teilweise übernommen und in ihre alltägliche Praxis integriert. In der Erzählung zu einer Prüfungssituation in der Universität geht diese Praxis des Zusammenstehens mit der Sorge einher, das unerlaubte Verhalten („Schummeln“) der

Mitstudentinnen könnte Melisa in Probleme mit hineinziehen, die Adressierung als „eine der Türkinnen“ steht im Raum. Die erwartete Fremdpositionierung bewirkt, dass Melisa Kontakt zu ihren türkischsprechenden Kommilitoninnen aufnimmt, sie zur Vorsicht mahnt und dadurch ein regelmäßiger Austausch im Nachgang der Prüfung entsteht (MC 33/21-34/17).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Melisa aufgrund ihrer Positionierung in der Klassen- und Migrationsgesellschaft und des damit verbundenen Erfahrungshorizonts ihrer Familie sowie ihrer eigenen Biographie über eine lange Geschichte mit Fremdheitserfahrungen verfügt. Das betrifft insbesondere Erfahrungen in Bildungsinstitutionen seit dem Kindergarten und vor allem in der Schule. Melisa bringt die schon früh geübten Formen des Umgehens mit dem Erleben von Fremdheit auch in das Studium mit und kann sie anwenden. Die Analyse ihrer Erzählungen lässt die Interpretation zu, dass Fremdheit eine vertraute Erfahrung ist und als solche zunächst weniger Schwierigkeiten bereitet als in der Verquickung mit Exklusionsdrohungen und -ängsten. Melisa dürfte die Universität als Ort wahrnehmen, wo man bestimmte Formen von Leistung bringen und um Anerkennung und Partizipation immer wieder kämpfen muss. Die Freude am Studieren und mühelose Unterhaltungen darüber, die sie bei anderen zu beobachten meint, vermisst sie.

An dieser Stelle möchten wir einen Hinweis von Dorothee Schwendowius (2015: 13 f.) aufnehmen. Die Autorin diskutiert das Spannungsverhältnis zwischen einem eher problem- und defizitorientierten Diskurs der Hochschulforschung und einem aus bildungs- und integrationspolitischen Debatten und Teilen der migrationswissenschaftlichen Forschung vermischten Diskurs, wo migrantische Studierende als Repräsentant*innen „erfolgreicher“ Bildungskarrieren und „gelingender Integration“ gelten. Sie verweist auf die damit einhergehenden Gefahren (neuerlicher) Exotisierung und Etikettierung und argumentiert, dass wenig Raum für „die Selbstdeutungen der Subjekte und ihre möglicherweise widersprüchlichen Erfahrungen“ (ebd.: 14) bleibe. In diesem diskursiven Deutungsrahmen erscheinen individuelle „Erfolgsgeschichten“ als Bestätigung für den meritokratischen Mythos, Bildungserfolge seien allein von individueller Motivation, Engagement und Leistung abhängig. Dieser Mythos dürfte sich auch in Melisas anfänglichen Erzählungen spiegeln, in denen sie ihren Bildungsaufstieg alleine (allenfalls mit ihrer Schwester) „durchkämpft“, mit individuellem Engagement, ihren anhaltenden Leistungsbemühungen – sozusagen „against all odds“. Erst in den Erzählungen gegen Ende des Interviews werden die Relevanz von Bezugspersonen und die vielen Zwischentöne ausgebreitet.

5. Vom Land in die Stadt: Bildung als Emanzipation in kleinen Schritten

Magdalena Reder ist zum Zeitpunkt des Interviews etwa 30 Jahre alt. Sie wächst mit ihrem drei Jahre jüngeren Bruder in einer ländlichen Gegend „auf einer Landwirtschaft“ (MR 1/13 f.) auf. Der Vater ist gelernter Landwirt und hat den Betrieb von der Vorgeneration übernommen und vergrößert. Die Mutter arbeitet im Familienbetrieb mit und hat zeitweise Nebenjobs. Im Kontrast zum Fall von Melisa gibt es bei Magdalena keinen Auftrag der Eltern zur höheren Bildung; der Weg bis zum Studium ist verbunden mit Orientierungsproblemen, Umwegen und konflikthaften Aushandlungsprozessen mit dem Vater. Um die Haltungen und Erfahrungen in der Begegnung mit der

Universität zu verstehen, ist es erforderlich, zunächst Magdalenas Bildungsgeschichte zu rekonstruieren.

Magdalena als Erstgeborene scheint früh als Hoferbin festzustehen und diese Rolle auch durch ihr kindliches Interesse zu ratifizieren: „okay, ich hab mich früher für die Landwirtschaft mehr interessiert als mein Bruder, und eigentlich wars so, dass mein Papa unbedingt wollte, dass ich den Betrieb da übernehm“ (MR 1/22-24). Der Plan des Vaters erweist sich als harte Vorgabe für Magdalenas künftigen Bildungsweg. Mit der Formulierung („eigentlich“) wird jedoch der Planbruch schon angekündigt und der Spannungsbogen der gesamten Lebensgeschichte eröffnet: Wie ist es dazu gekommen, dass eine junge Frau, die als Leiterin eines landwirtschaftlichen Familienbetriebs vorgesehen war, Bildungswissenschaft studiert? Um diese Frage zu beantworten, wird in der Analyse des Falles zunächst die Bedeutung von Bildung im Herkunftskontext rekonstruiert.

In Magdalenas Familie ist Bildung dem Orientierungsrahmen der landwirtschaftlichen Ökonomie ein- und untergeordnet: Eine mittlere, fachschulische Bildung erscheint für die erfolgreiche Führung des Hofes notwendig, aber auch ausreichend. Magdalenas Vater hat eine dreijährige Fachausbildung absolviert und später „den Meister auch nachgemacht“ (MR 1/20), um den Betrieb übernehmen zu können. Magdalenas Mutter hat keine Berufsausbildung gemacht, sondern nach der Pflichtschule „mehr oder weniger angefangen zu arbeiten“ (MR 1/17 f.). Hier scheint ein ökonomisches Kalkül durch, dass sich (formale) Bildung nur soweit lohnt, wie es für die Arbeit auf der Landwirtschaft erforderlich ist. Jede weitere Investition wäre, zugespitzt formuliert, Verschwendung.¹⁴ Im Fallvergleich wird ein weiterer Punkt deutlich: Bildung wird in Magdalenas Familie nicht, wie in der Familie Coskun, als zentrale Strategie gesellschaftlicher Platzierung gesehen. Diese wird vielmehr an den wirtschaftlichen Erfolg des Hofes gebunden – und das impliziert, dass „Arbeit(en)“ gegenüber „Bildung“ vorrangig ist.

Magdalenas eigener Bildungsweg beginnt, wie sie sagt, „ganz normal“ (MR 2/2): mit Kindergarten und Volksschule. Sie erinnert Schulnoten in Verbindung mit Lehrpersonen, die sie „schrecklich“ oder „super“ fand. Ihre Feststellung, auf dem Abschlusszeugnis der Grundschule „lauter Einser gehabt“ zu haben, mag mit Stolz, vielleicht auch Ehrgeiz verbunden sein, ein weitergehendes Streben nach höherer Bildung oder gar ein Druck, gute Noten haben zu müssen, lassen sich in der Erzählung nicht erkennen. Es gibt auch keinen Hinweis darauf, dass das gute Zeugnis am Übergang zur Sekundarschule eine Rolle gespielt hat. Im Gegenteil, die in Forschung, Bildungspolitik und pädagogischer Praxis so wichtig genommene Frage des Übergangs in die weiterführende Schule wird in Magdalenas Erzählung kurz abgehandelt, als Frage nahezu ausgeklammert. Nach einer Beschreibung der örtlichen Gegebenheiten („und die nächste Hauptschule ist entfernt vier Kilometer und die nächste AHS¹⁵ ist entfernt 14

14 Oberflächlich betrachtet ähnelt diese Bildungsorientierung dem für Arbeitermilieus beschriebenen Kosten-Nutzen-Kalkül. Im Unterschied zu diesem basiert die hier rekonstruierte Haltung aber nicht auf der riskanten Notwendigkeit, individuell und „frei“ seine Arbeitskraft verkaufen zu müssen, sondern auf der kollektiven Zugehörigkeit zu einem „an die Scholle gebundenen“ Familienbesitz, der von allen Mitgliedern der Versorgungsgemeinschaft möglichst ökonomisch bewirtschaftet werden muss.

15 Abkürzung für „Allgemeinbildende Höhere Schule“, sie entspricht der gymnasialen Sekundarstufe im deutschen Bildungssystem. Die Alternative zur 4-jährigen AHS-Unterstufe war zur erzählten Zeit die von

Kilometer.“ (MR 2/20 ff.) wird die Entscheidung der Eltern mit knappen Worten rekapituliert: „Und meine Eltern haben gesagt ‚nein AHS auf keinen Fall‘ weil dann muss ich eine Stunde f_ im Bus bis ich die 14 Kilometer gefahren hab und und und - ‚das kommt für uns gar nicht in Frage‘“ (MR 2/23-25). Magdalena kann sich „aber aussuchen“, welche der beiden gleichweit entfernten Hauptschulen sie besuchen will. Sie schildert eine bewusste Entscheidung, die sie gemeinsam mit ihren „Freunden von der Volksschule“ trifft: „hab ich mich dann auch entschieden weil ich mir gedacht hab okay dann gehen wir halt gemeinsam dorthin“ (MR 2/25-3/5). Über die folgende Schulzeit resümiert sie nur kurz: „ich hab nicht gerne gelernt [...] hatte dann so meine Dreier Vierer hab aber immer alles mehr oder weniger gut geschafft“ (MR 3/11-12).

Nach der vierten Klasse Hauptschule (heute Mittelschule), artikuliert Magdalena zum ersten Mal eigene Bildungswünsche, und es kommt zum bereits angekündigten Bruch mit dem Plan des Vaters:

Und ich wollte aber dann unbedingt so mit dreizehn zwölf dreizehn wie die Entscheidung gefallen ist was mach ich – mein Papa wollte dass ich die Landwirtschaft übernehm ich wollte Kindergartenpädagogik machen die Fach_ also die ahm BHS und mein Papa hat gesagt „nein kommt auf keinen Fall in Frage weil erstensmal was tust du mit einer Matura und zweitensmal die Schule ist so weit entfernt“ (MR 3/14-28).

Der Hinweis auf das Alter stellt den Konflikt in den Kontext üblicher pubertärer Auseinandersetzungen. In Magdalenas Fall betreffen diese die weitreichende Frage, wer über ihren Bildungsweg und – mehr noch – über ihren Lebensweg entscheidet. Denn ihr Wunsch, eine Berufsbildende Höhere Schule (BHS) zu besuchen und Kindergartenpädagogik zu „machen“¹⁶, ist zugleich eine Absage an den Plan des Vaters, dass sie einmal den Hof übernehmen wird. Seine Reaktion ist deutlich: „nein Matura brauchst du nicht“ (MR 3/21 f.), und seine Frage „was willst“ ist rhetorisch, da er sie selber beantwortet: „ja einerseits willst Landwirtschaft nicht, andererseits willst du ah jetzt auf einmal Matura machen, was bringt dir Matura, schau dass d‘ was arbeiten gehst“ (MR 3/22 ff.).

In dieser narrativ in Szene gesetzten Diskussion wird explizit ausgesprochen, welcher biographische Handlungsrahmen Magdalena in ihrer Herkunftsfamilie¹⁷ zugestanden wird: Eine Ausbildung macht so lange Sinn, wie sie für die zukünftige Übernahme des Betriebs nützlich ist. Sobald diese jedoch verweigert wird, gibt es die Alternative, nach der Schule – wie die Mutter – „arbeiten zu gehen“. Dass der Vater in der Auseinandersetzung erneut die räumliche Entfernung und den damit verbundenen Aufwand ins Feld führt, kann als Versuch gedeutet werden, wie bei der Übergangsentscheidung

Magdalena besuchte Hauptschule (heute Mittelschule). Nach der 8. Klasse steht die nächste Entscheidung an; die österreichische Schulpflicht beträgt neun Jahre.

16 Im österreichischen Bildungssystem ist die fünfjährige BHS eine Option, die mit der Hochschulreife (Matura) und zugleich einem Berufsabschluss endet, Elementarpädagogik ist eine mögliche Fachrichtung.

17 Dass die Mutter sich bei der Bildungsentscheidung der Tochter „meistens rausgehalten“ hat (MR 10/12) und insgesamt „wenig Mitspracherecht“ (MR 10/19) hatte, begründet die Erzählerin mit ihrem relativ niedrigen Beitrag zum Familieneinkommen. Die für den Fall zweifellos bedeutsame Geschlechterdimension kann an dieser Stelle jedoch nicht genauer analysiert werden.

in die Hauptschule „objektive“ Gründe zu nennen, es bestätigt aber auch das ökonomische Kalkül, denn die Fahrten und die Kosten für ein Internat „lohnen“ sich nicht.

Von diesem Zeitpunkt an kann Magdalenas Bildungsweg als Emanzipationsprozess verstanden werden – auch wenn es ein Weg der kleinen Schritte und Umwege ist. Zunächst folgt sie noch dem nun angepassten „Plan B“ ihres Vaters, der es doch als wichtig erachtet, dass sie „zumindest a Ausbildung“ (MR 4/7 f.) macht. Sie besucht eine dreijährige hauswirtschaftliche Fachschule (im Interview: „Mädchenfachschule“), die als Alternative zur landwirtschaftlichen Fachschule („Burschenfachschule“) gilt, die vermutlich für sie vorgesehen war. Magdalena begreift diese Schule als Ausbildung für „vier Berufe“ (MR 4/13). Genau genommen handelt es sich allerdings um sogenannte Helferinnen-Berufe, die exklusiv für Mädchen angeboten werden und die auch über andere, kürzere Ausbildungsmaßnahmen erreicht werden könnten. Zwar ist die erwünschte „Kindergartenpädagogik“ (neben „Heimhelferin, Familienhelferin und Tagesmutter“) mit im Angebot, aber auch sie berechtigt lediglich zu Assistenztätigkeit. Und nicht einmal die ist Magdalena unmittelbar nach dem Schulabschluss möglich, da sie das gesetzlich verlangte Alter noch nicht erreicht hat. Somit „geht“ sie nach ihrer 11-jährigen Schulbildung zunächst tatsächlich „arbeiten“ – als Kellnerin und als Verkäuferin. Die Anstellung als „mobile Mama“ (MR 5/6), die sie ein Jahr später findet, entspricht zwar eher ihrer Vorstellung, mit Kindern zu arbeiten, die Beschreibung ihrer Tätigkeit verweist aber auf die Konstruktion eines unspezifischen „weiblichen Arbeitsvermögens“ (Ostner 1991) und macht recht plastisch deutlich, um was es geht: Magdalena „ersetzt halt in der Zeit, wo die Mutter arbeitet, die Mutter“ (5/10 f.).

Zusammengefasst kann man sagen, dass Magdalena sich in den ersten acht Schuljahren ohne große Ambition und Leistungsdruck in den familiären Erwartungsrahmen einfügt. Zugleich konstruiert sie sich als Teil eines Kollektivs, ihre Freund*innen scheinen den gleichen Weg zu gehen. Mit dem eigenen Bildungswunsch am Ende der achten Klasse formuliert sie zum ersten Mal einen eigensinnigen biographischen Entwurf. Im Interview wird nicht deutlich, wie sie zu diesem Wunsch kommt, sie begründet ihn lediglich durch ihren „Willen“, den sie dem des Vaters entgegensetzt. Ihr Ziel ist ein Beruf, eine pädagogische „Arbeit“, für die ein höherer Bildungsweg notwendig ist. Die Matura oder gar ein Studium nennt sie hier noch nicht als angestrebtes Ziel.

Diese Perspektive entwickelt Magdalena erst allmählich, als ihr Partner beschließt, für eine weiterführende Bildung in die Großstadt zu ziehen. Der Ortswechsel wird in der Erzählung mit dem Bildungsweg verknüpft – zunächst am Beispiel des Partners. Dieser ist in demselben Umfeld aufgewachsen wie sie und hat ebenfalls eine Fachschule besucht, strebt aber anders als Magdalena ausdrücklich einen Bildungsaufstieg an. Ehe sie seinem Beispiel folgt und die Matura nachholt, vergehen noch einmal knapp zwei Jahre, in denen sie in einem Kindergarten arbeitet. Sie macht nun beruflich wie privat vielfältige neue, kontrastreiche und auch mit Aspekten kultureller und sozialer Fremdheit verbundene Erfahrungen in der durch Migration und andere Wohn- und Nachbarschaftsformen geprägten Großstadt. Sie schildert ihr Fremdheitserleben mit ähnlichen Worten wie den Einstieg in die Universität:

was mach ich jetzt hier? Wie bin ich auf [...] diese Idee gekommen dass ich nach A-Stadt geh oder was hat mich dazu veranlasst ja? Ahm noch dazu was halt bei uns auch der Fall war - wir hatten halt - wir sind als Kinder von Nachbarn von einem Haus zum anderen hin und her gelaufen (I: mhm) jeder kannte jeden - du

hast mit jedem geredet und dann kamen wir in einen Gemeindebau rein der ahh wo ein Großteil auch Ausländer waren - die Nachbarn keinen Kontakt zueinander ja also das heißt du kommst da nach A-Stadt und bist da eigentlich zu zweit ganz alleine wo du vorher eigentlich ur viele Leute gekannt hast (MR 12/8-17).

Das Leben in der Stadt fällt Magdalena zunächst schwer, aber sie baut sich – vor allem über die Arbeit – das ihr wichtige soziale Netz neu auf und findet allmählich ihren Platz in der neuen Umgebung. Zugleich lockern sich die Bezüge zum Ort ihres Aufwachsens und, so die These, auch zur gewachsenen Weltsicht, den engen sozialen Beziehungen und den damit verbundenen Grenzen „auf der Landwirtschaft“. Neue Möglichkeitsräume öffnen sich.

In diesem biographischen Aufbruch- und Übergangsprozess greift sie ihren Wunsch, eine pädagogische Ausbildung zu machen, wieder auf: Sie will die Berufsreifeprüfung machen, um danach Volksschullehramt zu studieren, und arbeitet aktiv an der Umsetzung ihres Plans. Als erstes sucht sie die Zustimmung des Vaters, der an seiner ablehnenden Haltung gegenüber der Matura festhält. Es kommt erneut zum Konflikt, aber Magdalena kann mit dem Vater eine gewisse Unterstützung aushandeln. Im zweiten Schritt vereinbart sie eine Bildungskarenz mit ihrem Arbeitgeber und sichert so die ökonomische Basis für ihr Bildungsprojekt. Sie holt die Matura nach und schlägt einen höheren Bildungsweg ein – trotz erneuter (institutioneller) Probleme, die letztlich dazu führen, dass sie an der Universität Bildungswissenschaft studiert und nicht das geplante PH-Studium zur Volksschullehrerin absolviert.

Die Fallrekonstruktion zeigt, dass der Übergang in die soziale Welt der Großstadt mit verschiedenen kulturellen und sozialen Fremdheitserfahrungen einhergeht, die von der Erzählerin als problematischer und einschneidender geschildert werden als der Übergang in die Universität. Betrachtet man vor dem Hintergrund der bisher rekonstruierten Bildungsgeschichte den Einstieg in die Universität, so lassen sich die von Magdalena artikulierten Fremdheitserfahrungen (siehe Kapitel 3) zwar durchaus mit ihrem Herkunftskontext und der Tatsache, dass es in ihrer Familie bislang keine Akademiker*innen gab, in Verbindung bringen, sie haben jedoch eine andere Qualität und Richtung als im Fall von Melisa Coskun. Das Nicht-Wissen und Nicht-Verstehen im akademischen Feld, die kulturelle Fremdheit scheinen Magdalena weniger grundlegend zu verunsichern als Melisa. Bei dieser trifft die ähnlich beschriebene Anfangssituation auf biographisch tiefsitzende Abwertungserfahrungen und eine entsprechend große Verletzungsdisposition, die sie mit Rückzug und „Durchkämpfen“ bearbeitet. Vergleichbare Erfahrungen hat Magdalena im schulischen Kontext nicht gemacht. Im Umgang mit der verunsichernden Erfahrung am Studienbeginn nutzt sie hingegen Lernstrategien, die zwar – gerade in der ersten Zeit – nicht sicher zum Erfolg führen, aber sie setzt sie ein und nimmt das Risiko in Kauf zu scheitern. Für diesen Fall hat sie einen Alternativplan, verliert also ihre Handlungsfähigkeit nicht. Möglicherweise erweist sich die geringe Bildungsaspiration der Herkunftsfamilie hier als Ressource – Bildungsaufstieg ist nicht die primäre, zumindest nicht die einzige Möglichkeit, ihre soziale Position zu sichern. Das scheint auch für das Feld der Universität zu gelten. Magdalena thematisiert in ihrer Erzählung kaum Studieninhalte oder erreichte Leistungen, sondern soziale Beziehungen und „Menschen“. Sie sucht und findet über soziale Beziehungen den Zugang zur akademischen Welt. Sie verarbeitet die Fremdheit der Einführungsphase ähnlich wie ihre frühe Schulerfahrung: Sie orientiert sich an Peers, um den Übergang

gemeinsam zu bewältigen, und greift auf ihre Erfahrung zurück, dass Lehrpersonen unterschiedlich sein können („schrecklich“ und „super“). Das gilt offensichtlich auch bei Professoren: Während sie den ersten nicht versteht („was redet er?“, MR 15/7), macht es beim zweiten schon „mehr Spaß“ (MR 15/27), vor allem weil dieser „halt so ein Mensch war, der redet, wie ihm der Mund gewachsen ist, und sagt halt seine Meinung“ (MR 15/27 ff.). Außerdem verfügt sie über signifikante soziale Beziehungen, die sie über ihre Arbeit im Kindergarten aufgebaut hat, und immer noch aktiv gepflegte Beziehungen in ihrer Herkunftsregion.

Vom Studium selbst, von der Auseinandersetzung mit akademischem Wissen, erzählt sie wenig, mehr dagegen von Personen, Lehrenden und Mitstudierenden. Sie scheint das Studium ähnlich zu bewältigen wie ihre Schulzeit: „von den Noten her wars mir eigentlich egal was ich was ich hab [...] für mich ist wichtig dass es positiv ist - hab wirklich von Eins bis Fünf im Studium alles einmal gehabt.“ Sie ist „froh dass alles gut funktioniert“ (MR 17/2-5) und genießt die „Freiheit“, sich Zeit einzuteilen. Dabei arbeitet sie im „Viererteam“ für Vorlesungsprüfungen und verbringt auch Freizeit mit ihren Kolleg*innen: „also wir waren ein Viererteam und haben uns eigentlich auf der Uni nach jeder Vorlesung zamgesetzt ahm Kaffee also irgendwo reden uns wo hin gesetzt und haben entweder über die Vorlesung gequatscht oder wie wir wen kennengelernt haben oder so privat auch gequatscht“ (MR 17/24-26).

Hier lässt sich die These anschließen, dass Magdalena den Übergang ins Studium und möglicherweise das gesamte Studium hindurch primär über Strategien sozialer Zugehörigkeit bewältigt. Sie nutzt die Universität auch, um nach dem Umzug in die Großstadt ihr soziales Netz aufzubauen: „durch das Studium habe ich halt ur viele Freunde kennengelernt [...] mit denen ich bis jetzt noch Kontakt hab“ (MR 14/2 f.). Auch die Tatsache, dass die Masterprüfung beim ersten Anlauf scheitert, führt sie auf die Beziehung zur Lehrperson zurück: „weils mit dem Vorsitzenden einige Differenzen gibt“ (MR 8/26). Die im Herkunftskontext früh erworbene Orientierung an nahen Sozialbeziehungen und die damit verbundene Fähigkeit, solche aktiv herzustellen und aufrechtzuerhalten, sind eine Stärke im Übergang in das fremde Milieu der Universität, aber sie machen auch verletzbar, zum Beispiel wenn soziale Beziehungen konflikthaft werden oder nicht greifen. Das Scheitern des ersten Antritts zur Abschlussprüfung, dessen Gründe Magdalena im Konflikt mit dem Prüfer sucht, könnte so interpretiert werden.

Zum Zeitpunkt des Interviews hat Magdalena die Prüfung noch nicht wiederholt, sondern „Abstand von der Uni“ (9/3) gesucht und eine Arbeit als Integrationslehrerin an einer Volksschule aufgenommen. Damit erreicht sie bereits vor dem formalen Abschluss an der Universität ihren „Wunschberuf“ und erfüllt am Ende auch die Forderung des Vaters, „arbeiten zu gehen“. So beweist sie sich und dem Vater, dass sie mit ihrem eigenen Weg erfolgreich ist und auch mit Matura „arbeiten“ kann, und sie dokumentiert damit, dass sie sich trotz des Bildungsaufstiegs nicht von den sozialmoralischen Regeln ihrer Herkunft entfernt hat, sondern noch Teil der Familie (des Betriebs) ist und sich am Anfang des Interviews zurecht mit den Worten vorstellen kann: „*wir sind* ein Biobetrieb“ (MR 1/15).

Zusammengefasst lässt sich der Bildungsweg von Magdalena Reder einerseits als Aufstieg charakterisieren, da sie als erste in der Familie ein Universitätsstudium absolviert, andererseits als Emanzipation aus der „traditionellen“ Ordnung der bäuerlichen Lebens- und Wirtschaftsweise. Beide Prozesse bedeuten eine sozialräumliche Entfernung, einen Ausstieg aus dem zugemessenen Rahmen – von der Landwirtschaft an die

Universität und vom Land in die Stadt –, die biographisch gehandhabt werden muss. Beide Prozesse vollziehen sich in kleinen Schritten, gewissermaßen in Raten, immer wieder unterbrochen und gehemmt. Studieren ist weder Auftrag noch Ziel wie bei Melisa Coskun, es entwickelt sich allmählich im stufenweisen Verschieben des Horizonts und gegen die soziale Ökonomie des Herkunftsmilieus. Die vollzogene Bewegung im sozialen Raum wird im Begriff des „Treppenaufstiegs“ (Schmeiser 1996; zit. nach Möller et al. 2020: 34) anschaulich erfasst. Die Treppe bedeutet ein schrittweises Höhersteigen, wobei in Magdalenas Fall auch Wegstücke und Schleifen auf annähernd gleichem Niveau vorkommen¹⁸; die Anstrengung des Gehens führt nicht automatisch weiter nach oben. Dies trifft vor allem auf die Bildungsentscheidung für die „Mädchenfachschule“ zu. Die vermittelte Qualifikation ist am Arbeitsmarkt nur wenig wert, und eine Berechtigung für eine höhere Bildung hält sie nicht bereit. Die zeitliche Verzögerung hat eine biographische Langzeitwirkung. Sie ist nicht nur und nicht primär auf die „falsche“ Bildungsentscheidung der Akteure zurückzuführen, sei diese aufgrund von mangelndem Wissen, fehlendem Mut oder habitus- und feldspezifischen Kalkülen zustande gekommen, sondern mindestens ebenso auf die institutionell angebotene Spur des Bildungssystems, das eine systematische geschlechterdifferente Bahnung aufweist. Hinzu kommen die spezifischen Bedingungen „am Land“, die bereits in der Bildungsreform der 1970er Jahre als zentraler Faktor gesehen wurden. Dabei steht die objektive Infrastruktur von Schulen und Verkehrswegen nicht für sich, vielmehr scheint gerade die subjektive Erreichbarkeit im Zusammenspiel mit dem jeweiligen feldspezifischen Habitus relevant.

Aus biographieanalytischer Perspektive stellt sich angesichts dieser strukturellen Limitationen die Frage nach dem Handlungs- und Veränderungspotenzial der biographischen Subjekte: Mag der Wunsch, „Kindergartenpädagogik zu machen“, zwar in eine geschlechtertypische Laufbahn im sozialen Raum münden, die viele Studierende der Bildungswissenschaften gegangen sind, so ist er in Magdalenas Biographie auch ein eigensinniger und widerständiger Akt der Befreiung aus dem patriarchalen Plan. Im weiteren biographischen Verlauf gewinnt er die Bedeutung, Anfang einer eigenständigen Lebensführung und einer Emanzipationsgeschichte zu sein. Die Erfahrungen im „fremden“ Raum der Großstadt und der Universität bergen ein Potenzial für neue Wege und für Bildungsprozesse in einem biographischen Sinn, deren Ende offen ist.

6. Fazit

Welche Einsichten lassen sich nun aus den beiden Fällen im Hinblick auf die Ausgangsfrage nach der Fremdheitsthese gewinnen? Und welchen Beitrag kann die Biographieforschung für die Analyse von Fremdheitserfahrungen im Studium leisten? Zunächst ist festzuhalten, dass biographisch-narrative Interviews vielfältige Belege dafür liefern,

¹⁸ Dies hat wesentlich damit zu tun, dass die Absage an den väterlichen Plan Magdalena auf die Gleise des „weiblichen“ Berufsbildungssystems („Mädchenfachschule“) führt; und diese münden in der Regel in Qualifizierungsschleifen und schlecht bezahlte Sackgassenberufe. Pointiert gesagt, hat sie sich einerseits ein Stück weit aus den patriarchalen Familienstrukturen emanzipiert, sich aber andererseits in der patriarchalen Struktur des Arbeitsmarktes verfangen. Einen Ausstieg aus dieser Spur und einen Wechsel auf eine höhere Ebene der Qualifikation und möglicher Berufspositionen erreicht sie erst mit dem verspätet nachgeholteten Abitur. Dass sie an der Universität wieder in einem „weiblichen“ Fach landet mit entsprechenden beruflichen Chancenstrukturen, wird in ihrer Erzählung nicht zum Thema. – Die Geschlechterdimension des Falles verdiente eine genauere Analyse, die hier nicht geleistet werden kann.

dass Studierende aus nicht-akademischen Familien die Universität und sich selbst in der universitären Welt als fremd erleben. Insbesondere im narrativen Format werden diese Erfahrungen in der Binnenperspektive der handelnden Subjekte konkret entfaltet. Aus diesem Grund ermöglicht die Rekonstruktion biographischer Erzählungen differenzierte Analysen und theoretische Argumente. Im Sinn eines Fazits sollen die wichtigsten Erkenntnisse nun thesenartig festgehalten werden:

(1) Die in den Erzählungen artikulierte Fremdheit ist keineswegs allein aus der Distanz zwischen Herkunftsmilieu und akademischem Milieu mit seinem spezifischen kulturellen Kapital zu erklären, sondern hat unterschiedliche Facetten kultureller und sozialer Fremdheit, die sich auf fallspezifische Weise verbinden – sowohl im Hinblick auf Ambivalenzen und Zwischentöne im Erleben als auch auf vielschichtige, zum Teil widersprüchliche Strategien und Praktiken im Umgang mit der erlebten Fremdheit. Eine Typisierung nach sozialen Milieus und Habitus ist zwar wichtig, da sie strukturelle Benachteiligungen und Verteilungen sichtbar machen und auch zu neuen, empirisch fundierten Typenbildungen sozialer Benachteiligung führen kann, sie ist jedoch zu grob, um die Komplexität von Erfahrungs- und Handlungsweisen zu erfassen. Hier müssen – im Sinn von Miethes Argumenten – differenziertere Beschreibungssprachen und theoretische Konzepte entwickelt werden.

(2) Beide Fallbeispiele zeigen, dass Fremdheit an der Universität, die von Bildungsaufsteiger*innen erlebt und artikuliert wird, Teil eines biographischen Prozesses ist, der analytisch einbezogen werden muss. In dieser Perspektive werden deutliche Unterschiede erkennbar, obwohl die Erzählungen über Befremdung und Irritation am Studienbeginn recht ähnlich klingen. In Melisa Coskuns Fall zeigt sich, dass Fremdheitserfahrungen den gesamten Bildungsweg begleiten und mit biographischen Strategien – zugespitzt gesagt – routinemäßig bearbeitet werden. Eine hohe Bildungsaspiration und eine Haltung des „Durchkämpfens“ bilden auch im Übergang in die Universität eine Ressource, um kultureller und sozialer Fremdheit zu begegnen. Zugleich bleibt eine (zum Teil kritisch reflektierte) Distanz zum akademischen Feld aufrechterhalten, die für die Protagonistin Handlungs-, aber auch Verletzungspotenzial birgt. In Magdalena Reders Fall werden relevante Fremdheitserfahrungen erst mit dem Verlassen des vertrauten lebensweltlichen Rahmens artikuliert: beim Umzug in die Großstadt und später auch beim Übergang in die Universität. Hier macht die Fallanalyse nachvollziehbar, wie kulturelle Fremdheit mit biographisch erworbenen Ressourcen sozialer Zugehörigkeit bewältigt werden kann, wobei die Orientierung am Wertesystem der Herkunftsfamilie („Arbeiten“ geht vor „Bildung“) zusätzlich hilfreich zu sein scheint, um die Anforderungen des akademischen Feldes zu bewältigen und zugleich auf Abstand zu halten.

(3) Die zeitliche Dimension der Entstehung und Veränderung von Bildungsaspirationen und -erfahrungen macht die biographische Langzeitwirkung von Benachteiligung sichtbar. Dabei gerät einerseits die auch von Bourdieu vielfach betonte, lebenszeitlich kaum aufholbare Verzögerung nachgeholter Bildungsprozesse in den Blick (die „Schleifen“ bzw. Wiederholungen in beiden vorgestellten Bildungswegen), andererseits werden aber auch überraschende Wendungen und Sprünge in Bildungsaufstiegen der Analyse zugänglich, die sich aus biographischen Erfahrungs- und Erwartungsaufschichtungen im Zusammenspiel mit institutionellen Bildungswegen, Weichenstellungen und Interventionen von Gatekeepern ergeben. In der biographischen Rekonstruktion geraten schließlich auch die Zeitmuster intergenerationaler Dynamiken in den

Blick, die Miethe und andere untersucht haben, die aber noch genauerer Analysen bedürfen.

(4) Die biographische Rekonstruktion von Aufstiegsprozessen thematisiert nicht nur die zeitliche Strukturierung, sondern auch die damit verbundene biographische Sinnstruktur. Die Haltung gegenüber dem Studium und der Universität als akademischer Kultur und sozialem Raum sowie die damit verbundenen Selbst- und Weltorientierungen, Handlungsmuster und Ressourcen sind in Biographien eingebettet und je individuell konfiguriert. Die „Mischung“ aus dem Bildungsauftrag der Eltern und eigenen Diskriminierungserfahrungen führen in Melisas Biographie zu eigensinnigen und durchaus widersprüchlichen Handlungsstrategien, deren biographische Folgen und Erfolge zukunfts offen sind, was im Übrigen für alle Bildungsprojekte gilt, die aber retrospektiv erschlossen und reflektiert werden können. In Magdalenas Fall zeigt sich Vergleichbares im Zusammenspiel zwischen Momenten von Tradierung, Widerstand und Emanzipation gegenüber dem Orientierungsrahmen der Herkunft „vom Land“. Der je individuelle Sinn, den die Handelnden aus ihrer Erfahrungsgeschichte explizit oder implizit konstruieren, orientiert künftige Handlungen und Entscheidungen.

(5) In der biographischen Analyseperspektive werden „äußere“ soziale Strukturbedingungen, gewissermaßen das Streckennetz des sozialen Raumes (Bourdieu 1990), das biographisch durchlaufen wird, und die „innere“ Struktur biographischer Erfahrungsbildung im Zusammenhang analysiert und an der individuellen „Struktur des Falles“ herausgearbeitet (Dausien 2021). Der Einzelfall ist deshalb nicht nur individuell, sondern zugleich Dokument einer allgemeinen sozialen Struktur; seine Rekonstruktion kann typische Möglichkeitsräume und Begrenzungen sowie emergente Überschreitungen und Durchkreuzungen, aber auch Verharrungen, Scheitern und das Nicht-Ausschöpfen etwa von Bildungschancen der Analyse zugänglich machen.

(6) Der Blick auf die objektiven Strukturen lässt auch nach den Bedingungen fragen, unter denen Fremdheit erfahren und bewältigt wird. Hier erweisen sich Unterschiede im Fallvergleich: In Magdalenas Biographie scheint soziale Zugehörigkeit – mit entsprechenden Strategien des „Networking“ – möglich zu sein, weil der soziale Zugehörigkeitsraum eine Art basale Anerkennung bereitstellt: Magdalena fällt in der Gruppe überwiegend weiblicher Studierender, von denen viele wie sie „vom Land kommen“ und fraglos zur österreichischen Mehrheitsgesellschaft gehören, zunächst nicht auf. Melisa wird jedoch – das zeigen ihre Erfahrungen in Bildungsinstitutionen – als „Migrationsandere“ typisiert, Zugehörigkeit muss sie immer wieder neu beweisen und „durchkämpfen“. Die daraus entstehende „reflexive Unvertrautheit“ (Stenger) ist jedoch auch eine Ressource, die es erlaubt, Macht- und Differenzierungsstrukturen des akademischen Feldes zu erkennen. Die „selbstverständliche“ soziale Zugehörigkeit Magdalenas birgt dagegen das Risiko, dass soziale Ungleichheitsstrukturen von Milieu und Geschlecht, die ihren Bildungsweg zweifellos strukturieren, verdeckt bleiben und (vorerst) nicht strategisch bearbeitet werden können.

(7) Beide Fallbeispiele liefern schließlich Argumente, die Kategorie der Bildungsbenachteiligung nicht an eindimensionalen sozialstrukturellen Typologien festzumachen, sondern die bereits in den Anfängen der Debatte um „Arbeiterkinder an der Universität“ thematisierte Überlagerung von Ungleichheitsdimensionen ernst zu nehmen. In beiden Fällen zeigen sich Verschränkungen mit Gender und migrationsbezogenen, rassistischen Differenzstrukturen, die im vorliegenden Rahmen nur ansatzweise besprochen werden konnten. „First-generation students“ sind – zumal in modernen, durch

Mobilität und Migration gekennzeichneten Gesellschaften – nicht als homogene Gruppe zu sehen und auch nicht als Summe unterschiedlicher homogener Teilgruppen. Ihre Herkunftskontexte sollten vielmehr als in sich differenzierte, je spezifische Mischungen aus unterschiedlichen sozialkulturellen Milieus und konkreten „Handlungsumwelten“ (vgl. Dausien 1996: 566 ff.) analysiert werden, auch wenn es immer wieder Fälle von „klassischen“ Arbeiterkindern gibt, die jedoch aus einer intersektionalen Perspektive heraus neu analysiert werden könnten.

Die genannten Thesen lassen sich auf Basis unserer Forschung formulieren; um sie empirisch gehaltvoll weiterzuverfolgen, bedarf es jedoch mehr als einer einzelnen Studie. Wissenschaftlich ist die Perspektive der Biographieforschung in der Studierendenforschung wie in der Forschung zu sozialem Aufstieg notwendig, um die analytische Dimension von Sozialisation und Bildung auszubuchstabieren – und diese ist unhintergebar an die Individualität des Falles gebunden. Ohne Verständnis der Erfahrungs- und Handlungslogik der beteiligten Subjekte können Prozesse von Bildung, sozialem Aufstieg und Fremdheit weder als individuelle noch als gesellschaftliche Veränderung angemessen analysiert werden. Die Perspektive der Biographieforschung und die damit gewonnenen Einsichten haben jedoch nicht nur wissenschaftliche Relevanz. Analytische Instrumente und differenziertes Wissen über die Biographien und Handlungspotenziale von Studierenden sind auch für die politische, institutionelle und professionelle Gestaltung der Bildungspraxis bedeutsam.

LITERATUR

- Alheit, Peter (2005): „Passungsprobleme“: Zur Diskrepanz von Institution und Biographie – Am Beispiel des Übergangs sogenannter „nicht-traditioneller“ Studenten ins Universitätssystem, in: Helmut Arnold, Lothar Böhnisch und Wolfgang Schröer (Hg.): Sozialpädagogische Beschäftigungsförderung, Lebensbewältigung und Kompetenzentwicklung im Jugend- und jungen Erwachsenenalter, Weinheim, München, 159-172.
- Alheit, Peter (2014): Die Exklusionsmacht des universitären Habitus, in: Norbert Ricken, Hans-Christoph Koller und Edwin Keiner (Hg.): Die Idee der Universität – revisited, Konferenzschrift, 2011 Bremen, Wiesbaden, 195-208.
https://doi.org/10.1007/978-3-531-19157-7_10
- Bourdieu, Pierre (1990): Die biographische Illusion, in: BIOS – Zeitschrift für Biographieforschung und Oral History, 3, Heft 1, 75-81.
- Bourdieu, Pierre (2002): Ein soziologischer Selbstversuch, Übersetzt von Stephan Egger, Mit einem Nachwort von Franz Schultheis, Edition Suhrkamp, Bd. 2311, Frankfurt am Main.
- Bremer, Helmut (2016): Milieu, „Passungen“ und die biographische Selbstzuschreibung von Erfolg und Scheitern im Bildungswesen, in: Bettina Dausien, Daniela Rothe, Dorothee Schwendowius (Hg.): Bildungswege: Biographien zwischen Teilhabe und Ausgrenzung, „Biographie- und Lebensweltforschung“ des Interuniversitären Netzwerkes Biographie- und Lebensweltforschung (INBL), Bd. 13, Frankfurt am Main, New York, 69-96.
- Dahrendorf, Ralf (1965): Bildung ist Bürgerrecht, Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik, Hamburg.
- Dausien, Bettina (1996): Biographie und Geschlecht, Zur biographischen Konstruktion sozialer Wirklichkeit in Frauenlebensgeschichten, IBL-Forschung, Bd. 1, Bremen.
- Dausien, Bettina (2014): „Bildungsentscheidungen“ im Kontext biografischer Erfahrungen und Erwartungen, Theoretische und empirische Argumente, in: Ingrid Miethe, Jutta Ecarius, und Anja Tervooren (Hg.): Bildungsentscheidungen im Lebenslauf, Perspektiven qualitativer Forschung, Opladen, Berlin, Toronto, 39-61.
<https://doi.org/10.2307/j.ctvddzv0q.5>

- Dausien, Bettina (2021): Das Streckennetz der Metro und seine Passagiere, Theoretische und methodologische Argumente für eine biographieanalytische Perspektive in der Hochschulforschung, in: Helmut Bremer und Andrea Lange-Vester (Hg.): *Entwicklungen im Feld der Hochschule, Grundlegende Perspektiven, Steuerungen, Übergänge und Ungleichheiten*, Bildungssoziologische Beiträge, Weinheim, Basel, 41-61.
- Dausien, Bettina, Daniela Rothe und Dorothee Schwendowius (2016): Teilhabe und Ausgrenzung als biographische Erfahrung, Einführung in eine biographiewissenschaftliche Analyseperspektive, in: Dies. (Hg.): *Bildungswege, Biographien zwischen Teilhabe und Ausgrenzung, „Biographie- und Lebensweltforschung“ des Interuniversitären Netzwerkes Biographie- und Lebensweltforschung (INBL)*, Bd. 13, Frankfurt am Main, New York, 25-67.
- El-Mafaalani, Aladin (2012): *BildungsaufsteigerInnen aus benachteiligten Milieus, Habitus-transformation und soziale Mobilität bei Einheimischen und Türkeistämmigen*, Zugleich Dissertation Universität Bochum 2011, Wiesbaden.
<https://doi.org/10.1007/978-3-531-19320-5>
- El-Mafaalani, Aladin (2020): Sphärendiskrepanz und Erwartungsdilemma, Migrationsspezifische Ambivalenzen sozialer Mobilität, in: Julia Reuter, Markus Gamper, Christina Möller und Frerk Blome (Hg.): *Vom Arbeiterkind zur Professur, Sozialer Aufstieg in der Wissenschaft, Gesellschaft der Unterschiede*, Bd. 54, Bielefeld, 67-87.
<https://doi.org/10.14361/9783839447789-002>
- Eribon, Didier (2016): *Rückkehr nach Reims*, Übersetzt von Tobias Haberkorn, Edition Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- Fischer, Wolfram und Martin Kohli (1987): Biographieforschung, in: Wolfgang Voges (Hg.): *Methoden der Biographie- und Lebenslaufforschung, Biographie und Gesellschaft*, Bd. 1, Opladen, 25-49. https://doi.org/10.1007/978-3-322-92595-4_2
- Friebertshäuser, Barbara (1992): *Übergangsphase Studienbeginn: eine Feldstudie über Riten der Initiation in eine studentische Fachkultur*, Zugleich Dissertation Universität Siegen 1992, Weinheim, München.
- Geißler, Rainer (2013³): Die Metamorphose der Arbeitertochter zum Migrantensohn, Zum Wandel der Chancenstruktur im Bildungssystem nach Schicht, Geschlecht, Ethnie und deren Verknüpfungen, in: Peter A. Berger und Heike Kahlert (Hg.): *Institutionalisierte Ungleichheiten, Wie das Bildungswesen Chancen blockiert*, Konferenzschrift, 2003 Rostock, Bildungssoziologische Beiträge, Weinheim und Basel, 71-100.
- Gümüşay, Kübra (2020): *Sprache und Sein*, München.
- Hadjar, Andreas, Jan Scharf und Alyssa Grecu (2019): Schulische Kontexte, Schulentfremdung und Bildungsarmut, in: Gudrun Quenzel und Klaus Hurrelmann (Hrsg.): *Handbuch Bildungsarmut*, Wiesbaden, 183-209. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19573-1_7
- Alois Hahn (1994): Die soziale Konstruktion des Fremden, in: Walter M. Sprondel (Hg.): *Die Objektivität der Ordnungen und ihre kommunikative Konstruktion*, Für Thomas Luckmann, Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, Bd. 1140, Frankfurt am Main, 140-163.
- Lange-Vester, Andrea und Tobias Sander (2016): Soziale Ungleichheiten, Milieus und Habitus im Hochschulstudium – Zur Einführung, in: Dies. (Hg.): *Soziale Ungleichheiten, Milieus und Habitus im Hochschulstudium*, Weinheim, Basel, 7-24.
- Miethe, Ingrid (2017): Der Mythos von der Fremdheit der Bildungsaufsteiger_innen im Hochschulsystem, Ein empirisch begründetes Plädoyer für eine Verschiebung der Forschungsperspektive, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, 63, Heft 6, 686-707.
- Miethe, Ingrid, Wibke Boysen, Sonja Grabowsky und Regina Kludt (2014): *First Generation Students an deutschen Hochschulen: Selbstorganisation und Studiensituation am Beispiel der Initiative www.ArbeiterKind.de*, Baden-Baden.
<https://doi.org/10.5771/9783845268354>

- Miethe, Ingrid, Bernd Käßplinger und Birthe Kleber (2019): Fremdheit als grundlegendes Erleben von Bildungsaufsteiger/-innen im Hochschulsystem?, in: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 39, Heft 3, 296-311.
- Miethe, Ingrid, Regina Soremski, Maja Suderland, Heike Dierckx und Birthe Kleber (2015): *Bildungsaufstieg in drei Generationen, Zum Zusammenhang von Herkunftsmilieu und Gesellschaftssystem im Ost-West-Vergleich*, Opladen, Berlin, Toronto.
<https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0225>
- Möller, Christina, Markus Gamper, Julia Reuter und Frerk Blome (2020): Vom Arbeiterkind zur Professur, Gesellschaftliche Relevanz, empirische Befunde und die Bedeutung biographischer Reflexionen, in: Julia Reuter, Markus Gamper, Christina Möller und Frerk Blome (Hg.): *Vom Arbeiterkind zur Professur. Sozialer Aufstieg in der Wissenschaft, Gesellschaft der Unterschiede*, Bd. 54, Bielefeld, 9-63. <https://doi.org/10.1515/9783839447789-001>
- Ostner, Ilona (1991): „Weibliches Arbeitsvermögen“ und soziale Differenzierung, in: *Leviathan*, 19, Heft 2, 192-207.
- Pape, Natalie, Kerstin Heil, Andrea Lange-Vester und Helmut Bremer (2021): Studienzweifel und Studienabbruch als Folge kultureller Passungsverhältnisse im Hochschulalltag, in: Martin Neugebauer, Hans-Dieter Daniel und Andrä Wolter (Hg.): *Studienerfolg und Studienabbruch*, Wiesbaden, 95-125. https://doi.org/10.1007/978-3-658-32892-4_5
- Reuter, Julia, Markus Gamper, Christina Möller und Frerk Blome (Hg.) (2020): *Vom Arbeiterkind zur Professur, Sozialer Aufstieg in der Wissenschaft, Gesellschaft der Unterschiede*, Bd. 54, Bielefeld. <https://doi.org/10.1515/9783839447789>
- Rosenthal, Gabriele (2015²): *Interpretative Sozialforschung, Eine Einführung, Grundlagentexte Soziologie*, Weinheim, München.
- Schütz, Alfred (1972): Der Fremde, Ein sozialpsychologischer Versuch, in: Ders.: *Gesammelte Aufsätze*, Bd. 2: *Studien zur Soziologischen Theorie*, herausgegeben von Arvid Brodersen, Übersetzt von Alexander von Baeyer, Den Haag, 53-69. https://doi.org/10.1007/978-94-010-2849-3_3
- Schütze, Fritz (1983): Biographieforschung und narratives Interview, in: *Neue Praxis*, 13, Heft 3, 283-293.
- Schütze, Fritz (1984): Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens, in: Martin Kohli und Günther Robert (Hrsg.): *Biographie und soziale Wirklichkeit, Neue Beiträge und Forschungsperspektiven*, Stuttgart, 78-117.
https://doi.org/10.1007/978-3-476-03188-4_5
- Schütze, Fritz (2016): *Sozialwissenschaftliche Prozessanalyse, Grundlagen der qualitativen Sozialforschung*, Herausgegeben von Werner Fiedler und Heinz-Hermann Krüger, *Studien zur qualitativen Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung – ZBBS-Buchreihe*, Opladen, Berlin, Toronto. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf09cn>
- Schwendowius, Dorothee (2015): *Bildung und Zugehörigkeit in der Migrationsgesellschaft: Biographien von Studierenden des Lehramts und der Pädagogik, Kultur und soziale Praxis*, Bielefeld. <https://doi.org/10.14361/9783839431948>
- Seeck, Francis (2021³): Hä, was heißt denn Klassismus?, in: Francis Seeck und Brigitte Theißl (Hg.): *Solidarisch gegen Klassismus – organisieren, intervenieren, umverteilen*, Münster, 17-19.
- Simmel, Georg (1992): Exkurs über den Fremden, in: Ders.: *Soziologie, Untersuchung über die Formen der Vergesellschaftung*, Gesamtausgabe Bd. 11, Herausgegeben von Otthein Ramstadt, Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, Bd. 811, Frankfurt am Main, 764-771.
- Spiegler, Thomas (2015): *Erfolgreiche Bildungsaufstiege, Ressourcen und Bedingungen*, Weinheim, Basel.

- Steinbach, Anja und Anke Spies (2021): Bildungsbiografische Rekonstruktionen, Erfahrungen von Schüler/innen mit verbalen und nonverbalen Anrufungen und Diskriminierungen, in: Zeitschrift für Bildungsforschung, 11, Heft 1, 155-168. <https://doi.org/10.1007/s35834-021-00292-9>
- Stenger, Horst (1998): Soziale und kulturelle Fremdheit, Zur Differenzierung von Fremdheitserfahrungen am Beispiel ostdeutscher Wissenschaftler, in: Zeitschrift für Soziologie, 27, Heft 1, 18-38. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-1998-0102>
- Tepecik, Ebru (2010): Bildungserfolge mit Migrationshintergrund, Biographien bildungserfolgreicher MigrantInnen türkischer Herkunft, Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92574-5>
- Thoma, Nadja (2018): Sprachbiographien in der Migrationsgesellschaft, Eine rekonstruktive Studie zu Bildungsverläufen von Germanistikstudent*innen, Zugleich Dissertation, Universität Wien 2017, Bielefeld. <https://doi.org/10.1515/9783839443019>
- Unger, Martin, David Binder, Anna Dibiasi, Judith Engleder, Nina Schubert, Berta Terzieva, Bianca Thaler, Sarah Zaussinger und Vlasta Zucha (2020): Studierenden-Sozialerhebung 2019 – Kernbericht, Studie im Auftrag des Bundesministeriums Bildung, Wissenschaft und Forschung, Wien. Online als PDF: <https://irihs.ihs.ac.at/id/eprint/5383/1/2020-ihs-report-unger-studierenden-sozialerhebung-2019.pdf>.
- Waldenfels, Bernhard (1995): Das Eigene und das Fremde, in: Deutsche Zeitschrift für Philosophie, 43 Heft 4, 611-620. <https://doi.org/10.1524/dzph.1995.43.4.611>
- Waldenfels, Bernhard (1998): Kulturelle und soziale Fremdheit, in: Notger Schneider, R.A. Mall und Dieter Lohmar (Hg.): Einheit und Vielfalt, Das Verstehen der Kulturen, Konferenzschrift 1998 Bremen, Studien zur interkulturellen Philosophie, Bd. 9, Amsterdam, Atlanta, 13-35.
- Willis, Paul (1977): Learning to Labor, How Working Class Kids get Working Class Jobs, Foreword by Stanley Aronowitz, New York.

Zusammenfassung

Der Beitrag untersucht das Phänomen Fremdheit bei sog. „first-generation-students“, insbesondere im Übergang in das Studium. Anhand von zwei Fallbeispielen aus einem Projekt zu Studierendenbiographien an der Universität Wien werden aus biographieanalytischer Perspektive Argumente und Anregungen für weitere Analysen entwickelt, die darauf zielen, Fremdheitserfahrungen nicht verkürzt und vorschnell zuzuschreiben, sondern sie im komplexen Zusammenhang mit den im Laufe eines Lebens gemachten Erfahrungen zu verstehen. Dabei werden unterschiedliche Facetten kultureller und sozialer Fremdheit herausgearbeitet und im Kontext ihrer lebensgeschichtlichen Verknüpfung mit Handlungs- und Verletzungspotenzialen in Bildungsprozessen analysiert. In diesem Zusammenhang wird auch die biographische Langzeitwirkung von Benachteiligungsstrukturen auf Bildungswegen erkennbar.