

## **First-Generation-Students und die Illusion der Bildungsgleichheit:**

### **Wahrnehmung und Bewältigung von Herkunftseffekten auf dem Weg zum Hochschulstudium.**

#### **Abstract**

Bildung gilt in politischen und öffentlichen Diskursen seit Jahrzehnten als Garant für sozialen Aufstieg und ökonomischen Wohlstand. Doch die Ergebnisse dieser explorativen Untersuchung zeigen, dass dieses Versprechen für Studierende der ersten Generation nur eingeschränkt eingelöst wird. Auf Basis von vier problemzentrierten Interviews mit *First-Generation-Students* an der Universität Innsbruck werden die Wahrnehmungen und Bewältigungsstrategien dieser Gruppe im Übergang an die Hochschule rekonstruiert. Die Befragten berichten von erheblichen Hindernissen wie Informationsdefiziten, finanziellen Belastungen, ambivalenten familialen Reaktionen und Fremdheitsgefühlen im akademischen Umfeld. Gleichzeitig zeigen sie ein hohes Maß an Resilienz, Eigeninitiative und Pragmatismus im Umgang mit diesen Herausforderungen. Die Ergebnisse bestätigen theoretische Ansätze zu sekundären Herkunftseffekten (Boudon) und zu Habitus und kulturellem Kapital (Bourdieu), erweitern den bisherigen Forschungsstand jedoch durch die Sichtbarmachung individueller Ressourcen. Damit trägt der Beitrag zu einem differenzierten Verständnis der „Illusion der Bildungsgleichheit“ im österreichischen Kontext bei und verweist auf die Notwendigkeit politischer und institutioneller Maßnahmen zur Förderung von Bildungsgerechtigkeit.

**Schlagnworte:** *First-Generation-Students*, Bildungsungleichheit, soziale Herkunft, Hochschulzugang, Habitus, kulturelles Kapital, Resilienz

#### **1. Einleitung**

„Na, was machst du nach der Matura?“ Diese scheinbar harmlose Frage kann für Jugendliche aus nicht-akademischen Familien zur Zumutung werden. Während für viele ihrer Mitschüler:innen der Weg an die Universität selbstverständlich ist, stehen sogenannte *First-Generation-Students* vor großen Herausforderungen. Fehlendes Wissen über Studienmöglichkeiten, Unsicherheit bei der Orientierung und finanzielle Risiken sind nur einige der Hindernisse, die es zu überwinden gilt.

Politiker:innen verweisen seit Jahrzehnten auf Bildung als Motor für gesellschaftlichen Wohlstand. „Bildung ist eine Investition in die Zukunft der Gesellschaft und die wichtigste Ressource für wirtschaftlichen Wohlstand und sozialen Zusammenhalt“ (OECD 2012, S. 3). Auch in Österreich gilt Bildung im politischen Diskurs als „zentrale Voraussetzung für Teilhabe, sozialen Aufstieg und den Erhalt des Wohlstands“ (BMWF 2012, S. 5). Der Nationale Bildungsbericht 2024 betont, dass Bildungsinstitutionen die Verteilung von Wohlstand und gesellschaftlichen Lebenschancen maßgeblich

beeinflussen. Er weist auch darauf hin, dass diese Chancen in Österreich weiterhin sozial ungerecht verteilt sind (BMBWF 2024, S. 485). Der OECD-Vergleich zeigt, dass in Österreich sowohl schulische Leistungen als auch das Erreichen eines Hochschulabschlusses stark vom sozioökonomischen Hintergrund abhängen (OECD 2023; Nimmervoll 2023).

Der Zugang zur Hochschule erscheint als Schlüsselmoment für Wohlstand und gesellschaftliche Teilhabe; Hochschulabsolvent:innen haben bessere Chancen am Arbeitsmarkt, erzielen im Durchschnitt höhere Einkommen und genießen gesellschaftliches Ansehen (Müller et al. 2009, S. 281; Becker & Lauterbach 2016, S. 15). Auch der Nationale Bildungsbericht dokumentiert, dass tertiäre Abschlüsse in Österreich zu signifikant besseren Einkommen und Erwerbsquoten führen (BMBWF 2024, S. 492).

Bereits Ralf Dahrendorf betonte: „Ohne Gleichheit der Bildungschancen ist die soziale Rolle des Staatsbürgers nicht durchgesetzt“ (Dahrendorf 1965, 47). Auch Pierre Bourdieu und Jean-Claude Passeron (1971, S. 207) beschrieben das Bildungssystem als „Ort der Reproduktion sozialer Ungleichheit unter dem Schleier der formalen Chancengleichheit“. In Österreich entscheidet die soziale Herkunft nach wie vor maßgeblich über Bildungswege. Laut der Studierenden-Sozialerhebung 2023 sind zwar 57 % der Studienanfänger:innen *First-Generation-Students* (Zaussinger et al. 2023, S. 49), doch die Wahrscheinlichkeit, ein Studium zu beginnen, ist für Personen mit Vätern mit Matura rund zweieinhalbmal höher als für jene ohne diesen Hintergrund (ebd., S. 51). Von 100 Kindern aus Akademikerfamilien erreichen 81 die Matura und 67 beginnen ein Studium, während es bei Arbeiterkindern nur 37 bis zur Matura schaffen und lediglich 22 ein Studium aufnehmen (Momentum Institut 2023). Diese Zahlen unterstreichen, dass Bildungsgleichheit in Österreich trotz gegenteiliger politischer Rhetorik weitgehend eine Illusion bleibt.

Die soziologische Forschung hat diesen Zusammenhang seit langem untersucht. Raymond Boudon (1974, S. 29) unterscheidet zwischen primären Herkunftseffekten, Leistungsunterschieden, die aus der familiären Sozialisation resultieren, und sekundären Herkunftseffekten, die Bildungsentscheidungen selbst betreffen. Gerade letztere sind für *First-Generation-Students* besonders bedeutsam: „Auch wenn zwei Schüler:innen die gleiche schulische Leistung erbringen, unterscheiden sich ihre Bildungsentscheidungen in Abhängigkeit von ihrer sozialen Herkunft“ (Boudon 1974, S. 30). Empirische Studien bestätigen, dass sich Kinder aus Arbeiterfamilien häufiger gegen ein Studium entscheiden, da sie höhere Risiken wahrnehmen und geringere Unterstützung erfahren (Becker 2000, S. 453; Schindler & Reimer 2010, S. 629). Gleichzeitig hebt Pierre Bourdieu hervor, dass Bildungserfolg nicht nur eine Frage von Leistung ist: „Der schulische Erfolg hängt wesentlich vom Besitz kulturellen Kapitals und vom mit ihm verbundenen Habitus ab“ (Bourdieu 1983, S. 187). Das Fehlen von kulturellem Kapital und die Distanz zum akademischen Habitus führen bei *First-Generation-Students* zu Fremdheitsgefühlen und struktureller Benachteiligung.

Vor diesem Hintergrund stellt sich die zentrale Forschungsfrage dieses Beitrags: Wie erleben Studierende der ersten Generation die Hindernisse ihrer sozialen Herkunft, und welche Strategien entwickeln sie auf dem Weg zum Hochschulzugang?

Vorliegender Forschungsbericht zeigt anhand von vier qualitativen Interviews die Erfahrungen von Studierenden der ersten Generation beim Übergang an die Hochschule auf. Im Fokus stehen die wahrgenommenen Hindernisse, die genutzten Unterstützungsquellen und die Strategien zur Bewältigung von Schwierigkeiten. Ziel ist es, diese individuellen Bildungsbiografien explorativ zu rekonstruieren und so besser zu verstehen, wie sich soziale Herkunft im Hochschulzugang auswirkt. Aufgrund der geringen Fallzahl kann die Studie keine generalisierbaren Aussagen treffen, sondern versteht sich als Beitrag zur Sichtbarmachung subjektiver Perspektiven und zur Einordnung in den größeren Kontext von Bildungsungleichheit und dem gesellschaftlichen Versprechen „Wohlstand durch Bildung“.

## **2. Forschungsstand und theoretischer Rahmen**

### **2.1. Begriffe und Definitionen**

In der internationalen Forschung hat sich der Begriff *First-Generation-Students* etabliert. Darunter versteht man Studierende, deren Eltern über keinen Hochschulabschluss verfügen (Engle & Tinto 2008, S. 5). Diese Definition hebt hervor, dass betroffenen Studierenden familiäre Rollenvorbilder und institutionelles Wissen fehlen, die für den Hochschulzugang und Studienerfolg bedeutsam sind.

Im deutschsprachigen Raum wird daneben oft von Arbeiterkindern gesprochen (Becker & Hecken 2009, S. 234; Bargel & Bargel 2010, S. 11). Der Begriff verweist stärker auf die Klassenzugehörigkeit und die berufliche Stellung der Eltern. Nicht alle *First-Generation-Students* sind im engeren Sinne Arbeiterkinder, da sie auch aus selbstständigen Familien oder Familien ohne akademischen Hintergrund stammen können. Dennoch überschneiden sich beide Kategorien in der Betonung einer fehlenden akademischen Vorprägung.

### **2.2. Stand der Forschung**

Seit den 1970er Jahren untersuchen Bildungssoziolog:innen die enge Kopplung von Bildungserfolg und sozialer Herkunft. Shavit und Blossfeld (1993) konnten in dreizehn Ländern zeigen, dass auch in Zeiten massiver Bildungsexpansion die Chancenungleichheit fortbesteht. Besonders an Bildungsübergängen, wie dem Eintritt in die Hochschule, zeigen sich diese Unterschiede deutlich.

In den USA haben Engle und Tinto (2008) dokumentiert, dass *First-Generation-Students* häufiger finanzielle Schwierigkeiten haben, nebenbei arbeiten müssen und ein höheres Abbruchrisiko tragen. Qualitative Studien belegen zudem, dass sie die Universität als fremdes Feld erleben. Reay (2002) beschreibt für England, wie Arbeiterkinder kulturelle Distanz zur Universität empfinden, während Lehmann (2009) für Kanada den „Habitus clash“ herausarbeitet, der Identitätskonflikte hervorruft.

Auch im deutschsprachigen Raum ist die soziale Selektivität gut untersucht. Becker (2000, S. 453) hebt hervor, dass sekundäre Herkunftseffekte – also Unterschiede in Bildungsentscheidungen bei gleichen Leistungen – einen wesentlichen Anteil an den Ungleichheiten haben. Becker und Hecken (2009) zeigen, dass Arbeiterkinder seltener ein Studium beginnen, da sie höhere Kosten und Risiken sehen. Schindler und Reimer (2010, S. 629) verdeutlichen, dass beim Hochschulzugang gerade diese sekundären Effekte entscheidend sind. Bargel und Bargel (2010, S. 15) weisen auf die geringere Unterstützung im Elternhaus und die ausgeprägteren Fremdheitsgefühle von Studierenden ohne akademischen Hintergrund hin.

Für Österreich liegt eine robuste quantitative Datenbasis vor. Laut der Studierenden-Sozialerhebung 2023 sind 57 Prozent der Studienanfänger:innen *First-Generation-Students*. Dennoch ist die Wahrscheinlichkeit, ein Studium zu beginnen, für Kinder von Vätern mit Matura zweieinhalbmal höher als für Kinder ohne diesen Hintergrund (Zaussinger et al. 2023, S. 51). Das Momentum Institut (2023) zeigt, dass von 100 Akademikerkindern 67 ein Studium aufnehmen, während dies nur für 22 von 100 Arbeiterkindern zutrifft. Der Nationale Bildungsbericht 2024 hebt hervor, dass Bildungsinstitutionen in Österreich die Verteilung gesellschaftlicher Lebenschancen wesentlich prägen, dabei jedoch weiterhin „sozial ungerecht“ wirken (BMBWF 2024, S. 485). Ergänzende Studien weisen darauf hin, dass *First-Generation-Students* in Österreich häufiger alternative Zugangswege wie die Berufsreifeprüfung nutzen, ihr Studium verzögert beginnen und stärker auf Erwerbsarbeit angewiesen sind (Zucha et al. 2024).

Während die quantitative Forschungslage für Österreich solide ist, fehlen qualitative Studien, die die subjektiven Erfahrungen von *First-Generation-Students* systematisch rekonstruieren. Wenig erforscht ist, wie diese Studierenden selbst die Hindernisse, Unterstützungsquellen und Strategien im Übergang zur Hochschule deuten. Genau hier setzt die vorliegende Untersuchung an.

## **2.3. Theoretischer Rahmen**

### **2.3.1. Boudon: Primäre und sekundäre Herkunftseffekte**

Raymond Boudon (1974) hat mit seiner Unterscheidung zwischen primären und sekundären Herkunftseffekten einen bis heute zentralen theoretischen Zugang geschaffen. Primäre Effekte beziehen sich auf Leistungsunterschiede, die durch Ressourcen des Elternhauses wie Lernumfeld, finanzielle Mittel oder Unterstützung bedingt sind. Sekundäre Effekte betreffen die Bildungsentscheidungen selbst. Boudon (1974, S. 29–31) zeigt, dass Arbeiterkinder trotz gleicher schulischer Leistung seltener höhere Bildungswege wählen, da sie Kosten und Risiken höher gewichten.

Empirische Arbeiten stützen diese Sichtweise. Becker (2000, S. 453) zeigt, dass sekundäre Effekte erheblich zur Erklärung von Bildungsungleichheiten beitragen. Schindler und Reimer (2010, S. 629) belegen für Deutschland, dass gerade beim Hochschulzugang diese Unterschiede in den

Entscheidungsprozessen entscheidend sind. Für *First-Generation-Students* ist Boudons Modell besonders relevant, da es erklärt, warum sie trotz objektiv gleicher Qualifikationen seltener ein Studium aufnehmen.

### **2.3.2. Bourdieu: Kapital, Habitus und die Illusion der Chancengleichheit**

Pierre Bourdieu hat mit seinen Konzepten des Kapitals und des Habitus eine umfassende Theorie sozialer Reproduktion vorgelegt. Kulturelles Kapital umfasst Wissen, Sprachformen und Kompetenzen, die im Elternhaus erworben werden und im Bildungssystem anerkannt sind (Bourdieu 1983, S. 187). Soziales Kapital bezeichnet Netzwerke, die Unterstützung und Informationen bieten.

Der Habitus schließlich beschreibt verinnerlichte Dispositionen, die Wahrnehmungen und Handlungen strukturieren (Bourdieu 1983, S. 185). Der akademische Habitus zeichnet sich durch Selbstverständlichkeit im Umgang mit Institutionen und Diskursen aus. Für Studierende aus nicht akademischen Familien bedeutet der Mangel an diesem Habitus, dass sie die Universität als fremd erleben. Bourdieu und Passeron (1971, S. 207) sprechen daher von der „Illusion der Chancengleichheit“. Formal gleiche Regeln verdecken, dass faktisch jene privilegiert sind, die bereits über das passende kulturelle Kapital verfügen.

Empirische Studien belegen die Relevanz dieses Ansatzes. Reay (2002) zeigt für England, dass Arbeiterkinder die Universität als fremden Raum empfinden. Lehmann (2009) dokumentiert für Kanada den Habituskonflikt von *First-Generation-Students*. Bargel und Bargel (2010, S. 18) weisen ähnliche Befunde für Deutschland nach.

Die Kombination der beiden Ansätze bildet die theoretische Grundlage dieser Untersuchung. Boudons Modell erklärt, warum Bildungsentscheidungen sozial selektiv bleiben, selbst wenn formale Zugangschancen bestehen. Bourdieus Konzepte helfen zu verstehen, warum *First-Generation-Students* im Studium selbst mit Fremdheitsgefühlen und struktureller Benachteiligung konfrontiert sind. Zusammen ermöglichen beide Ansätze, die Illusion gleicher Bildungschancen kritisch zu analysieren und die Erfahrungen dieser Gruppe im österreichischen Kontext einzuordnen.

## **3. Methodisches Vorgehen**

### **3.1. Forschungsdesign und -methode**

Die Untersuchung wurde qualitativ angelegt, da es um das Verstehen subjektiver Erfahrungen im Zusammenhang mit Bildungswegen geht. Qualitative Methoden sind besonders geeignet, wenn individuelle Deutungsmuster, Handlungsorientierungen und biographische Verläufe sichtbar gemacht werden sollen (Lamnek & Krell 2016, S. 27; Mayring 2002, S. 20).

Zum Einsatz kam das problemzentrierte Interview nach Witzel. Dieses verbindet Offenheit für individuelle Erzählungen mit der Fokussierung auf eine klar definierte Problemstellung (Witzel 1985, S. 227; Witzel 2000, S. 2). Es beginnt mit einer offenen Einstiegsfrage, die den Befragten ermöglicht,

ihre Erfahrungen frei zu schildern, und wird durch einen Leitfaden strukturiert, der sicherstellt, dass zentrale Themenfelder angesprochen werden. Das problemzentrierte Interview eignet sich besonders für vorliegende Forschung, weil es biographische Prozesse und Hürden beim Hochschulzugang rekonstruieren kann, ohne die Sichtweisen der Befragten durch starre Vorgaben einzuschränken.

### **3.2. Sample**

Die Stichprobe umfasst vier Studierende der Universität Innsbruck, die als *First-Generation-Students* definiert sind, also deren Eltern keinen Hochschulabschluss besitzen (Engle & Tinto 2008, S. 5). Zwei der Befragten traten direkt nach der Matura ins Studium ein, zwei weitere wählten den zweiten Bildungsweg (z. B. Berufsreifeprüfung oder verzögerte Aufnahme).

Die Rekrutierung erfolgte über den Bekannten- und Freundeskreis. Dieses Vorgehen erleichterte den Zugang zu einer schwer erreichbaren Gruppe, birgt jedoch methodische Einschränkungen. Es kann zu einer gewissen Homogenität des Samples führen, zum anderen besteht die Gefahr sozial erwünschter Antworten (Lamnek & Krell 2016, S. 333). Für eine explorative Studie mit kleiner Fallzahl ist dieses Sampling jedoch angemessen, da es den Zugang erleichtert und erste Einblicke ermöglicht.

### **3.3. Erhebung**

Die Interviews wurden leitfadengestützt durchgeführt. Der Leitfaden wurde auf Grundlage der Forschungsfrage entwickelt und strukturierte das Gespräch. Er diente als thematischer Kompass und sicherte Vergleichbarkeit, zugleich blieb er offen für biographische Erzählungen und unerwartete Aspekte. Inhaltlich war er entlang folgender Oberkategorien strukturiert:

- Studium und Entscheidungsfindung
- Schulische Übergänge und Leistungsverläufe
- Sozialer Hintergrund/Familie
- Peers/Freundeskreis
- Hindernisse und Barrieren
- Zwischen den Welten/Zugehörigkeit
- Übergang und Ankommen an der Universität

Die Interviews dauerten zwischen 45 und 75 Minuten. Mit Einverständnis der Befragten wurden sie aufgezeichnet, anschließend vollständig transkribiert und anonymisiert. Die Einverständniserklärung stellte sicher, dass Datenschutz und Freiwilligkeit gewährleistet waren.

### **3.4. Auswertung**

Die Auswertung erfolgte in Anlehnung an die Grounded Theory Methodologie (Strauss & Corbin 1996). In einem mehrstufigen Verfahren wurde das Material kodiert:

- Offenes Kodieren: Identifikation und Benennung erster Kategorien, die sich direkt aus den Aussagen der Befragten ergaben.

- Axiales Kodieren: Analyse von Zusammenhängen zwischen Kategorien, z. B. zwischen Herkunft, Hindernissen und Bewältigungsstrategien.
- Selektives Kodieren: Verdichtung auf Kernkategorien, die das zentrale Phänomen „Herkunftseffekte beim Hochschulzugang“ beschreiben.

Dieses Vorgehen ermöglicht es, empirisch fundierte Kategorien zu entwickeln, die sowohl individuelle Erfahrungen erfassen als auch übergreifende Muster sichtbar machen (Witzel 2000, S. 3; Lamnek & Krell 2016, S. 199).

## 4. Ergebnisse

### 4.1. Bildungsbiografien und Entscheidungsprozesse

Die Bildungsbiografien der Befragten verdeutlichen, dass der Weg an die Universität für *First-Generation-Students* selten selbstverständlich ist. Alle vier betonten, dass sie sich die Idee eines Studiums erst selbstständig erarbeiten mussten, da in ihren Familien keine akademischen Vorbilder existierten.

Eine Student:in (I2) berichtete, dass ein Lehrer entscheidend war: *„Von zuhause hätte ich nie gehört, dass ich studieren soll. Das kam erst, als ein Lehrer meinte, ich sollte das probieren.“* Damit wurde das Studium weniger als normaler Weg, sondern vielmehr als ungewöhnliche Option wahrgenommen.

Andere sprachen von einem „Ausprobieren“ ohne langfristige Sicherheit. Ein Befragter (I3) sagte: *„Ich hab mir gedacht, ich schau mir das mal ein Semester an und dann sehe ich schon. Ich wollte kein großes Risiko eingehen.“* Diese vorsichtige Haltung zeigt, dass die Unsicherheit über Erfolgchancen ein zentrales Moment ihrer Entscheidung war.

### 4.2. Wahrgenommene Hindernisse und Ängste

#### 4.2.1. Informationsdefizite

Alle vier schilderten, dass sie ohne familiäres Wissen vieles selbst herausfinden mussten. Anmeldeprozesse, Stipendien, Prüfungsmodalitäten und Curricula waren Hürden, die andere durch elterliche Unterstützung leichter bewältigen. Ein Student:in (I3) sagte: *„Ich hab die Seite von der Uni wirklich auswendig gelernt, weil ich niemanden hatte, den ich fragen konnte.“*

Diese Informationslücken führten oft zu Ängsten, Fehler zu machen: *„Ich war mir ständig unsicher, ob ich etwas falsch mache bei der Anmeldung oder ob ich irgendeine Frist verpasse“* (I1).

#### 4.2.2. Finanzielle Belastungen

Finanzen wurden als zentrales Hindernis benannt. Mehrere mussten neben dem Studium arbeiten, was mit Zeitknappheit und Erschöpfung verbunden war: *„Ich hab halt nebenbei gekellnert, sonst wäre es nicht gegangen. Aber das hat halt bedeutet, dass ich manchmal bei Prüfungen nicht so vorbereitet war“* (I4).

Auch die Möglichkeit, unbezahlte Praktika oder Auslandsaufenthalte zu absolvieren, wurde eingeschränkt: „*Ich hätte gern ein Auslandssemester gemacht, aber das hätte ich mir nie leisten können*“ (I2). Diese finanzielle Begrenzung erzeugte Gefühle von Ungleichheit gegenüber anderen Studierenden.

#### **4.2.3. Familiäre Ambivalenzen**

Die Rolle der Familie war zwiespältig. Einerseits gab es Stolz, andererseits Skepsis. Ein Interviewter (I3) berichtete: „*Mein Vater hat gesagt, das bringt eh nix, Theoretiker ohne Hausverstand.*“ Solche Äußerungen führten zu inneren Konflikten zwischen dem Wunsch nach Anerkennung in der Familie und dem Bedürfnis nach akademischem Erfolg.

Zugleich fehlte oft konkrete Unterstützung: „*Wenn ich gefragt habe, wie das mit Beihilfen funktioniert, konnte mir niemand helfen*“ (I1). Die Studierenden mussten sich so gegenüber dem eigenen Herkunftsmilieu behaupten, was zusätzliche emotionale Belastung erzeugte.

#### **4.2.4. Fremdheit und Habituskonflikte**

Besonders stark waren die Fremdheitsgefühle im Hochschulalltag. Ein Befragter (I3) schilderte: „*Am Anfang hat mir jedes Mal das Herz gerast, wenn ich mit dem Bus zur Uni gefahren bin.*“ Eine Student:in (I4) sprach davon, sich „zwischen zwei Welten“ zu bewegen, dem Herkunftsmilieu und der Universität. Diese Fremdheit äußerte sich auch im Umgang mit Sprache und Habitus: „*Ich hab gemerkt, dass andere sofort wussten, wie man mit den Professoren redet. Ich hab mich immer unsicher gefühlt*“ (I2). Diese Erfahrungen bestätigen, dass fehlendes kulturelles Kapital die soziale Integration im Studium erschwert.

#### **4.2.5. Psychische Belastungen und Zweifel**

Mehrere Befragte berichteten von Zweifeln an sich selbst und der Angst zu scheitern. Eine Student:in (I1) erklärte: „*Ich habe mich oft gefragt, ob ich hier überhaupt richtig bin, ob ich das überhaupt schaffen kann.*“ Diese Selbstzweifel verstärkten sich durch die Wahrnehmung, dass andere Kommiliton:innen sicherer auftraten.

### **4.3. Unterstützungsquellen**

Trotz der Hindernisse konnten die Studierenden auf verschiedene Formen der Unterstützung zurückgreifen.

- Peers: Besonders wichtig war die Unterstützung durch Freund:innen und Mitstudierende. Eine Student:in (I1) sagte: „*Ich hab am Anfang alles mit einer Freundin zusammen gemacht. Ohne sie wäre ich verloren gewesen.*“
- Einzelne Lehrpersonen: Manche Professor:innen oder Lehrer:innen erwiesen sich als Schlüsselpersonen, die ermutigten und Orientierung gaben (I2).

- Familie: Auch wenn praktische Unterstützung fehlte, gaben familiäre Mitglieder oft emotionale Rückendeckung, etwa in Form von Stolz oder Anerkennung.

#### 4.4. Bewältigungsstrategien

Die Befragten entwickelten verschiedene Strategien, um Hindernisse zu überwinden:

- Selbständige Informationssuche: Internet, Studienhandbücher, Foren und Mitschriften anderer Studierender wurden intensiv genutzt (I2, I3).
- Nebenjobs und finanzielle Disziplin: Arbeit neben dem Studium wurde als notwendige, aber auch belastende Strategie beschrieben (I4).
- Pragmatische Risikoabsicherung: Mehrere begannen das Studium mit der Haltung, es „erst einmal auszuprobieren“ (I3).
- Resilienz und Durchhaltevermögen: Trotz Unsicherheit zeigten die Befragten eine hohe Motivation, ihr Studium fortzusetzen: *„Ich hab mir gedacht, ich darf nicht aufgeben, sonst hab ich's gar nicht erst probiert“* (I2).

Die Ergebnisse verdeutlichen, dass First-Generation-Students mit einer Vielzahl an Hindernissen konfrontiert sind: fehlende Informationen, finanzielle Unsicherheiten, ambivalente Unterstützung durch die Familie, Fremdheitsgefühle und Selbstzweifel. Gleichzeitig zeigen die Interviews, dass die Studierenden hohe Resilienz und Eigeninitiative entwickeln. Sie kompensieren Defizite durch intensive Eigenarbeit, suchen aktiv nach Netzwerken und entwickeln pragmatische Strategien.

Die Interviews bestätigen damit, dass soziale Herkunft den Hochschulzugang und -verlauf prägt; weniger durch formale Barrieren, sondern durch subtile, aber wirkmächtige Effekte, die alltägliche Unsicherheiten und psychische Belastungen erzeugen.

#### 5. Diskussion der Ergebnisse

Die Analyse der Interviews zeigt deutlich, dass die Bildungswege von *First-Generation-Students* durch eine Vielzahl an Hindernissen geprägt sind. Diese Befunde lassen sich in zentralen Punkten mit den im Theorieteil dargestellten Modellen und bisherigen Studien verknüpfen.

Ein zentrales Ergebnis betrifft die sekundären Herkunftseffekte im Sinne von Boudon (1974). Wie die Interviews verdeutlichen, treffen Studierende der ersten Generation ihre Entscheidungen unter Bedingungen erhöhter Unsicherheit. Mehrere Befragte berichteten, dass sie das Studium „erst einmal ausprobierten“, um das Risiko zu minimieren (I3). Diese vorsichtige Haltung bestätigt Boudons Annahme, dass Kinder aus nicht-akademischen Familien Bildungsentscheidungen stärker als riskant und kostenintensiv wahrnehmen (Boudon 1974, S. 29–31; Becker 2000, S. 453; Schindler & Reimer 2010, S. 629). Neu ist, dass die Interviews zeigen, wie diese Risikoabwägungen auch während des

Studiiums fortwirken. Der Studienverlauf wird von kontinuierlichen Zweifeln und dem Bedürfnis nach Absicherung begleitet.

Darüber hinaus stützen die Ergebnisse Bourdieus Theorie des kulturellen Kapitals und des Habitus (Bourdieu 1983, S. 185–187). Die Befragten beschrieben wiederholt Erfahrungen von Fremdheit an der Universität, Unsicherheit im Umgang mit Lehrenden und das Gefühl, „zwischen zwei Welten“ zu stehen (I3, I4). Diese Erfahrungen spiegeln den von Bourdieu und Passeron (1971, S. 207) beschriebenen Mechanismus wider, nach dem Bildungseinrichtungen formal gleiche Chancen bieten, tatsächlich aber kulturelle Voraussetzungen privilegieren, die in nicht-akademischen Familien kaum vermittelt werden. Damit bestätigen die Interviews empirisch, was Reay (2002) als „Fremdheitserfahrungen“ und Lehmann (2009) als „Habitus clash“ beschrieben haben. Die vorliegende Untersuchung erweitert diesen Befund, indem sie zeigt, wie stark solche Fremdheitsgefühle bereits in alltäglichen Situationen, etwa beim ersten Betreten der Universität oder beim Umgang mit Verwaltungsprozessen, zum Tragen kommen.

Ein weiterer zentraler Befund betrifft die Rolle der Familie. Wie auch frühere Studien (Bargel & Bargel 2010, S. 15) dokumentieren, erfahren *First-Generation-Students* in ihrer Herkunftsfamilie häufig ambivalente Reaktionen; Stolz und Skepsis treten nebeneinander auf. Diese Ambivalenz wird in den Interviews besonders plastisch, etwa wenn ein Vater das Studium als „Theoretikerkram ohne Hausverstand“ abwertet (I3).

Besonders bedeutsam sind die Ergebnisse hinsichtlich der Bewältigungsstrategien. Während die Literatur vor allem Defizite von *First-Generation-Students* betont (Engle & Tinto 2008; Schindler & Reimer 2010), zeigen die Interviews, dass die Studierenden zugleich ein hohes Maß an Resilienz entwickeln. Eigeninitiative, selbständige Informationssuche und pragmatisches Durchhaltevermögen sind wiederkehrende Muster. Damit erweitert die Untersuchung den Forschungsstand um eine stärkere Sichtbarkeit der Ressourcen, die *First-Generation-Students* mobilisieren.

Zusammenfassend lässt sich festhalten:

- Die Interviews bestätigen zentrale Annahmen von Boudon und Bourdieu. Bildungsentscheidungen werden von Risikoabwägungen geprägt, und kulturelles Kapital bzw. Habitus wirken als unsichtbare Hürden.
- Gleichzeitig liefern die Ergebnisse neue Einsichten, indem sie die Ambivalenz familiärer Reaktionen und die Kontinuität von Unsicherheiten im Studienalltag herausarbeiten.
- Zudem zeigen sie, dass *First-Generation-Students* nicht nur defizitär zu betrachten sind, sondern aktive Strategien und Resilienz entwickeln, die im Forschungsdiskurs bislang weniger im Vordergrund standen.

Damit trägt die Untersuchung zu einem differenzierten Verständnis der „Illusion der Bildungsgleichheit“ (Bourdieu & Passeron 1971, S. 207) bei. Sie macht sichtbar, dass soziale Herkunft nicht nur den Hochschulzugang beeinflusst, sondern auch die alltäglichen Erfahrungen im Studium prägt und dass *First-Generation-Students* trotz struktureller Benachteiligungen Wege finden, diese Herausforderungen zu bewältigen.

## 6. Schlussfolgerungen und Ausblick

Die vorliegende Untersuchung hatte das Ziel, die Erfahrungen von *First-Generation-Students* im Übergang an die Universität sichtbar zu machen und dabei herauszuarbeiten, welche Hindernisse sie erleben und welche Strategien sie entwickeln, um diese zu bewältigen. Anhand von vier problemzentrierten Interviews konnte rekonstruiert werden, dass der Hochschulzugang für Studierende ohne akademischen Familienhintergrund keineswegs selbstverständlich ist. Stattdessen sind ihre Bildungsbiografien geprägt von Informationsdefiziten, finanziellen Unsicherheiten, ambivalenten Reaktionen der Herkunftsfamilie sowie ausgeprägten Fremdheitsgefühlen in der akademischen Welt. Diese Ergebnisse bestätigen theoretische Annahmen von Boudon zu sekundären Herkunftseffekten und Bourdieus Konzept des kulturellen Kapitals und Habitus. Sie machen zugleich deutlich, wie diese Mechanismen in alltäglichen Situationen konkret wirken: in der Unsicherheit bei Anmeldeformalitäten, in der Sorge, nicht dazuzugehören, und in den emotionalen Spannungen zwischen Herkunftsmilieu und Hochschule. Neben den Hindernissen zeigte die Analyse jedoch auch die große Resilienz und Eigeninitiative der Befragten. Sie kompensieren Defizite durch selbständige Informationssuche, pragmatische Risikoabwägungen und den Aufbau von Netzwerken. Damit erweitert die Studie den bisherigen Forschungsstand um eine stärker ressourcenorientierte Perspektive.

Aus dieser explorativen Untersuchung ergeben sich mehrere Perspektiven für die weitere Forschung. Künftige Studien sollten eine größere Fallzahl berücksichtigen, um unterschiedliche Muster innerhalb der Gruppe der *First-Generation-Students* differenzierter erfassen zu können. Besonders sinnvoll erscheint eine tiefergehende Erforschung der Strategien und Kompetenzen, welche sich Studierende aus Nicht-Akademiker-Familien aneignen um ein Studium aufzunehmen und durchzuhalten.

Neben wissenschaftlichen Implikationen ergeben sich aus den Ergebnissen auch Konsequenzen für Politik und Gesellschaft. Wenn Bildung weiterhin als zentrales Versprechen sozialen Aufstiegs und gesellschaftlichen Wohlstands gilt, müssen die bestehenden strukturellen Hürden gezielt abgebaut werden. Dazu gehört eine verständliche und leicht zugängliche Informationspolitik an Schulen und Hochschulen, die insbesondere jene adressiert, die im Elternhaus keine akademische Unterstützung erwarten können. Ebenso zentral ist eine verlässliche finanzielle Förderung, die es Studierenden aus nicht-akademischen Familien ermöglicht, sich ohne existenzielle Sorgen dem Studium zu widmen.

Hochschulen selbst sind gefordert, eine Kultur der Offenheit zu fördern, die unterschiedliche Habitus anerkennt und nicht sanktioniert. Peer-Mentoring, Tutorien und niedrigschwellige Beratungsangebote können dabei helfen, Fremdheitsgefühle abzubauen. Auf gesellschaftlicher Ebene schließlich bedarf es einer stärkeren Anerkennung der Leistungen von First-Generation-Students. Sie sind nicht nur Einzelne, die Hürden überwinden, sondern auch Symbolträger:innen einer durchlässigeren Gesellschaft.

Zusammenfassend zeigt die Untersuchung, dass soziale Herkunft auch im österreichischen Hochschulsystem eine entscheidende Rolle spielt und Bildungsgleichheit nach wie vor weitgehend eine Illusion bleibt. Dennoch verdeutlichen die Interviews, dass *First-Generation-Students* Wege finden, mit diesen Herausforderungen umzugehen und sich ihren Platz an der Universität zu erkämpfen. Dieses Spannungsverhältnis zwischen struktureller Benachteiligung und individueller Resilienz ist der Kernbefund der Arbeit – und zugleich ein Auftrag an Politik, Hochschulen und Gesellschaft, das Versprechen von „Wohlstand durch Bildung“ tatsächlich für alle einzulösen.

### Literaturverzeichnis

- Bargel, H. & Bargel, T. (2010). *Ungleichheiten und Benachteiligungen im Hochschulstudium aufgrund der sozialen Herkunft*. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.
- Becker, R. (2000). Klassenlage und Bildungsentscheidungen. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 52(3), S. 450–474.
- Becker, R. & Hecken, A. (2009). Why are working-class children diverted from universities? An empirical assessment of two competing explanations. *European Sociological Review*, 25(2), S. 233–250.
- Becker, R. & Lauterbach, W. (2016). *Bildung als Privileg. Ursachen von Bildungsungleichheit*. 4. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.
- BMBWF – Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2024). *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2024*. Wien.
- BMWF – Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung (2012). *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012*. Wien.
- Boudon, R. (1974). *Education, Opportunity, and Social Inequality. Changing Prospects in Western Society*. New York: Wiley.
- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, R. (Hg.), *Soziale Ungleichheiten* (S. 183–198). Göttingen: Otto Schwarz.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit*. Stuttgart: Klett.
- Dahrendorf, R. (1965). *Bildung ist Bürgerrecht*. Hamburg: Nannen.
- Engle, J. & Tinto, V. (2008). *Moving Beyond Access: College Success for Low-Income, First-Generation Students*. Washington, DC: Pell Institute.
- Flick, U. (2014). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. 6. Aufl. Reinbek: Rowohlt.
- Kuckartz, U. (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. 3. Aufl. Weinheim: Beltz Juventa.
- Lamnek, S. & Krell, C. (2016). *Qualitative Sozialforschung*. 6. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Lehmann, W. (2009). University as vocational education: Working-class students' expectations for university. *British Journal of Sociology of Education*, 30(2), S. 137–149.
- Lörz, M. & Schindler, S. (2011). Bildungsexpansion und soziale Ungleichheit. *Zeitschrift für Soziologie*, 40(6), S. 458–477.
- Mayring, P. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. 5. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Momentum Institut (2023). *Bildung: Wo das System die Arbeiterkinder stolpern lässt*. Wien. Online verfügbar unter: <https://www.momentum-institut.at> [Zugriff am 20.08.2025].
- Müller, W., Pollak, R., Reimer, D. & Schindler, S. (2009). Hochschulbildung und soziale Ungleichheit. In: Becker, R. (Hg.), *Lehrbuch der Bildungssoziologie* (S. 281–320). Wiesbaden: VS Verlag.
- Nimmervoll, D. (2023). Soziale Herkunft entscheidet über Bildungserfolg. *Die Presse*, 04.07.2023. Online verfügbar unter: <https://www.diepresse.com> [Zugriff am 16.08.2025].

- OECD (2012). *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2023). *Education at a Glance 2023: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing.
- Preißer, R. & Wirkner, B. (2002). Erhebungsinstrumente zur Erfassung der Erwerbs- und Kompetenzbiographie von Erwerbslosen. Bonn: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.
- Reay, D. (2002). Class, authenticity and the transition to higher education for mature students. *Sociology*, 36(2), S. 335–354.
- Schindler, S. & Reimer, D. (2010). Primäre und sekundäre Effekte der sozialen Herkunft beim Übergang in die Hochschulbildung. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 62(4), S. 623–653.
- Shavit, Y. & Blossfeld, H.-P. (1993). *Persistent Inequality: Changing Educational Attainment in Thirteen Countries*. Boulder: Westview Press.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1996). *Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Witzel, A. (1985). Das problemzentrierte Interview. In: Jüttemann, G. (Hg.), *Qualitative Forschung in der Psychologie*(S. 227–255). Weinheim: Beltz.
- Witzel, A. (2000). Das problemzentrierte Interview. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 1(1), Art. 22.
- Zaussinger, S., Zucha, V., Engleder, J., Haag, N., Thaler, B. & Unger, M. (2023). *Studierenden-Sozialerhebung 2023 – Kernbericht*. Wien: Institut für Höhere Studien (IHS).
- Zucha, V., Zaussinger, S. & Unger, M. (2024). Übergänge in die Hochschule in Österreich. In: BMBWF (Hg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2024*. Wien: BMBWF.