

ePub^{WU} Institutional Repository

Erna Nairz-Wirth and Klaus Feldmann

Hochschulen relational betrachten

Book Section (Published)
(Refereed)

Original Citation:

Nairz-Wirth, Erna and Feldmann, Klaus (2018) Hochschulen relational betrachten. In: *Durchlässigkeit in der Hochschulbildung. Beiträge zur 5. AQ Austria Jahrestagung 2017*. facultas, Wien. pp. 79-94. ISBN 9783708916965

This version is available at: <http://epub.wu.ac.at/6363/>

Available in ePub^{WU}: June 2018

ePub^{WU}, the institutional repository of the WU Vienna University of Economics and Business, is provided by the University Library and the IT-Services. The aim is to enable open access to the scholarly output of the WU.

This document is the publisher-created published version.

Literaturnachweis

- Vorkursangebote für berufsbegleitende Studiengänge zur Entwicklung sozialer Kompetenzen, BMBF-Projekt „Offene Hochschule Oberbayern (OHO) der Hochschule München, vertreten durch Prof. Dr. Stefan Pohlmann und Prof. Dr. Gabriele Vierzigmann, Jänner 2015.
- Richter, K./Fuchs, S. (2015): Abschlussbericht Projekt OHO-MVHS-2: Durchführung und Weiterentwicklung von Vorkursprogrammen. München: Münchner Volkshochschule.
- Nairz-Wirth, E./Feldmann, K./Spiegl, J. (2017): Habitus conflicts and experiences of symbolic violence as obstacles for non-traditional students. In: European Educational Research Journal Nr. 16 (1), 12–29. DOI: 10.1177/1474904116673644.

5.2 Hochschulen relational betrachtet

von ao. Univ.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ **Erna Nairz-Wirth** und Prof. i. R. Dr. **Klaus Feldmann**

Die Wahrscheinlichkeit ein Studium aufzunehmen ist in Österreich für Kinder aus „bildungsnahen“ Elternhäusern noch immer mehr als doppelt so hoch wie für Kinder aus „bildungsfernen“ Familien (vgl. Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft 2017). Diese sozial ungleiche Verteilung des Hochschulzugangs trotz Bildungsexpansion wird seit vielen Jahren in der wissenschaftlichen und bildungspolitischen Diskussion beschrieben (vgl. Zaussinger et al. 2016; Hauschildt et al. 2015; OECD 2017). Jüngeren Datums sind empirische Analysen zur horizontalen Ungleichheit, d. h. Stratifizierung der Hochschulen und Studienrichtungen nach sozialer Herkunft oder Geschlecht (vgl. Van de Werfhorst/Luijkx 2010; Ayalon/Yogev 2005; Lörz/Schindler/Walter 2011; Engberg 2012; Nairz-Wirth/Wurzer 2015; Nairz-Wirth/Feldmann/Wurzer 2013; Nairz-Wirth 2009; Vergolini/Vlach 2017; Goyette/Mullen 2006) und damit verbundene differenzierte Analysen zum Studienabbruch (vgl. Nairz-Wirth/Feldmann/Spiegl 2017; Unger et al. 2017; Thaler/Unger 2014; Quinn 2013; Nairz-Wirth/Feldmann 2015; Søggaard Larsen et al. 2013; Sarcletti/Müller 2011). Diesen Bereichen ist gemein, dass vor allem ökonomisch

und sozial benachteiligte oder psychisch beeinträchtigte Studierende geringere Chancen auf eine erfolgreiche tertiäre Bildungslaufbahn haben als Studierende ohne diese Benachteiligungen.

Nationale und supranationale Organisationen beurteilen die steigende Bildungsbeteiligung und Bereitschaft zu lebenslangem Lernen für den wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Fortschritt grundsätzlich positiv, weisen aber immer wieder kritisch auf die persistente ungleiche Verteilung der Bildungschancen hin. So ist zwar der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die das Gymnasium besuchen, in den vergangenen Jahrzehnten in Österreich und Deutschland stetig gewachsen, es ist aber eine zunehmende soziale Schließung in diesen Schulen zu beobachten – statt nach sozioökonomischen Ressourcen nunmehr nach Bildung (vgl. Statistik Austria 2017; Statistisches Bundesamt 2017; Becker 2017). Dies ist u.a. die Folge von Strukturen des Bildungswesens, in denen frühe Selektion stattfindet, wodurch die Ressourcenausstattung der Familie mehr Gewicht erhält als in Bildungssystemen mit späterer Selektion (vgl. Böhler 2016; Piopiunik 2014; Holm et al. 2013; Becker/Lauterbach 2010). Außerdem wurde in Deutschland eine „soziale Entmischung“ in rangniedrigeren Schultypen als Nebeneffekt der Bildungsexpansion, der Zunahme der sozialen Ungleichheit und der Segregation der Wohngebiete festgestellt (vgl. Teltemann/Dabrowski/Windzio 2015; Bar Haim/Shavit 2013; Solga/Wagner 2010; Helbig 2010).

Verschiedene Theorien und empirische Studien verweisen darauf, dass Schulen, Hochschulen und andere Bildungsinstitutionen teilweise homolog zu bestimmten Klassen oder Milieus gestaltet sind, somit Schülerinnen und Schüler und Studierende aus bildungsfernen Milieus benachteiligen, was sich z. B. in deren Unterrepräsentation und in ihren unterdurchschnittlichen Erfolgchancen in Bildung und Beruf zeigt (vgl. Lareau 2015; Bourdieu 1998a, 1996).

Studienabbruch kann auch im Kontext einer sich dynamisierenden und internationalisierenden tertiären Bildungsphase und eines stark differenzierten Hochschulwesens eingeordnet werden. Es liegen vereinzelte Studien zu den individuellen und gesellschaftlichen Folgekosten von Studienabbruch vor (vgl. Raisman 2013; Thaler/Unger 2014; Bound/Turner 2011), doch differenzierte Analysen dieses komplexen Phänomens erfordern langfristig angelegte repräsentative quantitative und qualitative Längsschnittuntersuchungen, die noch nicht vorliegen.

Eine größere Zahl wissenschaftlicher Studien liegt zum hohen Studienabbruchrisiko für nicht-traditionelle Studierende vor, die aufgrund der Bildungsexpansion einen zunehmenden Anteil an der Gesamtzahl der Studierenden ausmachen. Aktuelle Zahlen weisen für Österreich auf einen Anteil von 57 % hin (vgl. Unger 2015). Mit dieser Entwicklung geht eine verstärkte Diversität der Population der Studierenden einher. Zur Erklärung des Drop-out-Risikos dieser Gruppe werden verschiedene Theorien, wie beispielsweise die Rational-Choice-Theorie oder der Capability-Approach herangezogen (vgl. Breen/Goldthorpe 2016; Sen 1985). In Abgrenzung zum Rational-Choice-Ansatz, der Bildungswegentscheidungen als Ergebnis rationaler Überlegungen und Reflexionen versteht, und dem Capability-Ansatz, der sich auf Entscheidungs- und Handlungschancen bezieht, wird in diesem Beitrag der relationale Ansatz P. Bourdieus gewählt, der die Ungleichheit der Ressourcen und des Sozialisationsraumes stärker einbezieht und Studienabbruch durch die dynamische Wechselwirkung der Dimensionen Feld-Habitus-Kapital erklärt.

Der relationale Ansatz von Bourdieu

Der Habitus ist ein soziologisches Konkurrenzkonstrukt zu Begriffen aus der Psychologie wie Person, Persönlichkeit, Identität, Ich, Selbst etc. Es ist ein umfassenderer Begriff, der einen Menschen in seiner gesellschaftlich geformten Ganzheit und vor allem auch in seiner Leiblichkeit innerhalb gesellschaftlicher Zusammenhänge erfasst. Man kann den Habitus als inkorporierte Lebensgeschichte bezeichnen, wobei der Primärhabitus in der frühen Kindheit, in der Regel in einer Familie, erworben wird. Der Primärhabitus wird im weiteren Lebensverlauf durch einen oder mehrere Sekundärhabitus überlagert. Solche Sekundärhabitus sind vor allem der Schulhabitus, zu dem im weiteren Bildungsverlauf eventuell ein Hochschulhabitus hinzukommt. Zusätzlich erwirbt der Großteil der Menschen früher oder später einen oder mehrere Berufshabitus (vgl. Bourdieu 1992; Nairz-Wirth/Feldmann/Spiegl 2017).

Der Habitus besteht aus Dispositionen, psychologisch betrachtet aus Eigenschaften und Kompetenzen. Nach Bourdieu entsteht und entwickelt sich der Habitus in unterschiedlichen Feldern, über die Sozialisation innerhalb der Familie, der Bildungsinstitutionen und der beruflichen Felder. Dies bedeutet,

dass Studierende ihr Studium an einer Hochschule oder Universität bereits mit einem vorgeformten Habitus beginnen. Ob nun dieser jeweils spezifisch vorgeformte sekundäre Habitus mit dem jeweiligen universitären Feld (Studienrichtung) kompatibel oder passend ist, bzw. ob beide Dimensionen Habitus und Feld über die notwendige Transitionskompetenz (z. B. dynamisches Anpassungspotential bzw. Kapital) verfügen, ist entscheidend für eine erfolgreiche Studienlaufbahn (vgl. Nairz-Wirth/Feldmann/Spiegl 2017; Reay/Crozier/Clayton 2009).

Ein Habitus, der in einem Feld agiert, benötigt Kapital, im Studium vor allem bereits einverleibtes kulturelles Kapital. Das Kapital ist nach Sorten unterschieden: ökonomisch (z. B. finanzielle Ressourcen), kulturell (z. B. Vorbildung), sozial (z. B. Beziehungen) und symbolisch (gesellschaftliche Anerkennung). Für den Erfolg in Schule und Hochschule ist offiziell vor allem das kulturelle Kapital bedeutsam. Mit kulturellem Kapital ist nicht nur das Wissen gemeint, das im Bildungswesen hochgeschätzt wird, sondern auch die geeigneten Einstellungen, Motivationen und Erwartungen. Schon bei Beginn der Volksschule ist das vor allem in der Familie (primärer Habitus) und im Kindergarten (sekundärer Habitus) erworbene kulturelle Kapital ungleich verteilt, wodurch sich ungleiche Startbedingungen und langfristig verminderte Erfolgchancen der Bildungslaufbahnen ergeben.

In jedem Feld, sei es in einer Schule, einer Hochschule oder einer Studienrichtung, gelten jeweils spezifische Spielregeln. Entsprechend dieser Metapher Bourdieus sind Studierende Spieler in einem universitären Feld, dessen Spielregeln sie mehr oder weniger gut verstehen und beherrschen. Die Voraussetzung für ein erfolgreiches Spiel (d. h. in einer angemessenen Zeit einen Studienabschluss zu erzielen) sind zwar ein geeigneter Habitus und entsprechendes Kapital, aber vor allem eine ausreichend starke auf das Fach bzw. den Studiengang gerichtete Illusio (vgl. Nairz-Wirth/Feldmann/Spiegl 2017). Die Illusio ist der Glaube, dass es sich lohnt, für das Spiel um den akademischen Titel, z. B. einen Bachelor- oder Mastertitel, Ressourcen (Energie, Zeit, Kapital) zu investieren. Es handelt sich um einen soziologischen Begriff, der theoretisch und empirisch eng mit Habitus, Feld und Kapital im Rahmen eines relationalen Kontexts verbunden ist, und sich im Studium auf gewählte Fächer, Lern- und Prüfungsmodalitäten richtet. Im Gegensatz dazu werden die aus der Psychologie stammenden ähnlichen Begriffe, wie Motivation, Bildungsaspiration und Selbstwirksamkeit, erst durch statistisch hergestellte Modelle in einen Zusammenhang gebracht, um die Ursachen von

Studienabbruch zu erklären. Mit dem Begriff Illusio verbunden ist auch der Begriff der Doxa. Dabei handelt es sich um herrschende und unhinterfragte Regeln bzw. die Weltsicht im jeweiligen Feld. An der Hochschule sind folgende Aspekte der Doxa bedeutsam: die Curricula, die Art der Leistungsbewertung (Notengebung), die Eingangsvoraussetzungen, die Prüfungsmodalitäten und andere bürokratische Regeln, ebenso wie die Professionalität des Lehrpersonals. Die studentische Illusio kann als umso besser angepasst beschrieben werden, je zutreffender die Information über die herrschende Doxa ist, je mehr diese von dem oder der Studierenden kognitiv und emotional akzeptiert wird und je besser diese Regelkenntnis und Sichtweise in die persönliche Studienpraxis integriert wird.

Habitus-Passung und Stabilität der Illusio

Ein in wenigen Forschungsarbeiten untersuchtes Studienabbruchsrisko ist eine labile Illusio, die z. B. entstehen kann, wenn ein studentischer Habitus sich von dem im Feld dominanten beziehungsweise erwünschten Habitus unterscheidet (vgl. Nairz-Wirth/Feldmann/Spiegl 2017; Arnot et al. 2004; Reay/Crozier/Clayton 2010). Insbesondere bei Schwierigkeiten, die den Studienfortschritt erschweren, treten nicht selten Zweifel an der Brauchbarkeit des Studiums, an den eigenen Qualifikationen und andere Motivationshindernisse auf. Für eine erfolgreiche Studierendenlaufbahn entscheidend ist somit vor allem die Passfähigkeit der erworbenen Dispositionen und der Kapitalzusammensetzung der Studierenden mit dem im gewählten Studienfeld erwarteten Habitus. Die Bewältigung der Anforderungen und Erwartungen kann auch daran abgelesen werden, ob Studierende das Gefühl haben, dazuzugehören (sense of belonging, fit-in) und anerkannt zu werden. Ist dies nicht der Fall, steigt das Risiko für einen Studienabbruch (vgl. Lehmann 2007; Quinn 2013).

Habitus und die Bildungsfelder

Die Bourdieusche Analyse zum Abbruch eines Hochschulstudiums bezieht sich nicht nur auf Studierende, sondern auch auf die Institutionen, die Felder und die Professionellen, die dort tätig sind. Die Felder (Spielregeln, bürokratische Maßnahmen) und ihre Habitus (Studierendenhabitus, professioneller

Habitus) verändern sich in der Regel langsam oder verzögert (Hysteresis-Effekt) (vgl. Suderland 2009). Durch die Bildungsexpansion (Zunahme der Schülerinnen und Schüler in Gymnasien und der Studierenden an Hochschulen) sind daher die Hürden für nicht-traditionelle Habitus nicht parallel dazu verschwunden. Die Persistenz der ungleich höheren Rekrutierungsquoten von Schülerinnen und Schülern bzw. Studierenden akademisch gebildeter Eltern an Gymnasien und Universitäten ist nur ein Indiz dafür, wie Bildungsinstitutionen nach wie vor zur Reproduktion gesellschaftlich hierarchischer Strukturen und damit der Erhaltung sozialer Ungleichheit beitragen. Nach Bourdieu sind die schulischen und hochschulischen Felder nur teilweise autonom, sie sind in einem hierarchischen Netz von Feldern angeordnet, das durch das politisch und ökonomisch bestimmte Feld der Macht gesteuert wird (vgl. Bourdieu 1998b).

Bourdieu zeigt in seinen Schriften, vor allem im „Homo Academicus“ (vgl. Bourdieu 1998a), dass Habitus und Kapitalausstattung der Hochschullehrenden und Studierenden sich nach ihrer sozialen Herkunft, Geschlecht, Religionszugehörigkeit, Familienstand, kulturellen und anderen Präferenzen unterscheiden. Bourdieu nimmt an, dass die Habitus-Formung, Sozialisation und Erziehung schon in der Familie und in der Schule auf die späteren universitären Felder gut oder schlecht vorbereiten. In einem Akademikerhaushalt werden die Kinder durch die Sprech- und Denkweise der Eltern, durch Bücher und andere Kulturgegenstände und die entsprechenden Verwandten und Bekannten auf die Habitus-Feld-Bedingungen prestigereicher Bildungsfelder gut vorbereitet. Auch in den höheren Schulen, z. B. in der AHS (Allgemeinbildende Höhere Schule) und in der HAK (Handelsakademie), entstehen Fachkulturen, in denen Dispositionen gestärkt werden, welche die Entscheidungen und den Erfolg im tertiären Bereich beeinflussen. Traditionelle Schulformen und wissenschaftliche Disziplinen führen zu Selektion, durch die eine Homogenisierung des Habitus und der Kapitalausstattung begünstigt wird (vgl. Bourdieu 2001; Bourdieu/Passeron 1971), während in neuen diversitätsorientierten Schulen und Fächern bzw. Studiengängen auch nicht-traditionelle Habitus-Formen sich eher erfolgreich durchsetzen. Die Präferenz für ein bestimmtes Studienfach im Raum der Universität zielt auf eine habitus- und feldspezifische Positionierung in diesem Raum und dies – bleibt man der Theorie Bourdieus treu – sollte relational interpretiert werden (vgl. Bourdieu/Wacquant 1996: 126 f). Das Risiko des Studienabbruchs innerhalb der jeweiligen Studienrichtung im universitären Raum sollte daher im Zusammenhang

von Habitus-Feld-Spannungen, Kapitalerwerb, Stabilität der Illusio, Selektion und Exklusion betrachtet werden.

Nicht-traditionelle Studierende

Nicht-traditionelle Studierende können durch mindestens eines der folgenden Merkmale charakterisiert werden: Herkunft aus Familien mit geringem sozio-ökonomischen Status, nicht-traditioneller Hochschulzugang (beispielsweise Studienberechtigungsprüfung), höheres Alter als die Mehrzahl der Studierenden, Nebenbeschäftigung während des Studiums (Beruf, Betreuungspflichten), Krankheit und/oder Behinderung, Herkunftsregion mit geringen ökonomischen und kulturellen Ressourcen (vgl. Nairz-Wirth/Feldmann/Spiegel 2017).

Die Forschung über nicht-traditionelle Studierende in Deutschland und Österreich ist vor allem psychologisch orientiert, da Schulleistungen, kognitive Leistungsfähigkeit, Studieninteresse, Selbststeuerung und Vorwissen als wesentliche Prädiktoren für Studienerfolg gelten (vgl. Jürgens 2014; Jürgens/Zinn 2015). Außerdem haben sich noch sozioökonomischer Status der Eltern, Alter, Berufsausbildung, Umfang der Erwerbstätigkeit und familiäre Verpflichtungen als bedeutsame Faktoren erwiesen. Diese Erkenntnisse werden hier in den Rahmen eines Bourdieuschen Ansatzes gestellt, wobei wir von der These ausgehen, dass hierdurch nicht nur theoriebezogen, sondern auch für praktische Maßnahmen eine geeignete alternative Sichtweise vorgestellt wird.

Wenn man aus einer Bourdieuschen Perspektive nicht-traditionelle Studierende betrachtet, dann ergibt sich folgende Beschreibung: Nicht-traditionelle Studierende sind im Vergleich zu traditionellen Studierenden unzureichend mit ökonomischem, kulturellem und sozialem Kapital ausgestattet. Zwischen dem familiären und während der Schullaufbahn erworbenen Habitus (Schulhabitus) und dem universitären Habitus ergeben sich häufig Diskrepanzen. Nicht-traditionelle Studierende haben Schwierigkeiten, die Doxa angemessen zu erfahren und in die Praxis umzusetzen und ihre Illusio erweist sich in Problemsituationen als labil. Wie gesagt, handelt es sich um relationale Begriffe, d. h. nur durch qualitative Studien kann die jeweilige „Theorielage“ und gleichzeitig die spezifische Problemlage nicht-traditioneller Studierender konkreter erfasst werden.

Ein weiterer wichtiger Aspekt des Hochschulerfolgs betrifft die Wahl des Feldes, d. h. der Hochschule, des Studienfaches oder Studienganges. Die Wahl einer „disciplinary culture“ (vgl. Huber 1990; Alheit 2013) wird u.a. vom ökonomischen, kulturellen und sozialen Kapital (finanzielle Mittel, Informationen, Beziehungen etc.) sowie von dem jeweiligen familiären und Schulhabitus mitbestimmt. Nicht-traditionelle Studierende wählen eher angewandte und statusniedrige Studiengänge und wechseln häufiger das Studienfach (vgl. Zaussinger et al. 2016: 54).

Habitus, Feld und Kapital

Die erhöhte Drop-out-Wahrscheinlichkeit für nicht-traditionelle Studierende kann dem relationalen Paradigma entsprechend folgendermaßen erklärt werden (vgl. Quinn et al. 2005; Reay 2012; Nairz-Wirth/Feldmann/Spiegl 2017):

Benachteiligten Studierenden mangelt es oft an ökonomischem Kapital, weshalb sie parallel zum Studium einer Erwerbstätigkeit nachgehen müssen. Ebenso sind für sie die Hürden, soziales Kapital zu akkumulieren, im Vergleich zu ihren Studienkolleginnen und -kollegen aus der Mittelschicht größer. Ihr für das Studienfeld nicht-traditioneller Habitus unterscheidet sich vom Habitus der das Feld dominierenden Peergroup und erschwert die Kommunikation mit den Lehrenden, die meist ebenso über einen Mittelschicht-Habitus verfügen. Das kulturelle Kapital erscheint zwar durch die notwendige Hochschulreife gleich verteilt, doch Untersuchungen zeigen, dass Familien und Schulen ungleich auf Studiengänge vorbereiten (vgl. Nairz-Wirth/Feldmann/Spiegl 2017). Wenn der primäre Herkunftshabitus und der sekundäre Schulhabitus im Spannungsverhältnis zum jeweiligen Studienfeld (und den darin dominierenden Habitus) stehen, steigt das Risiko des Studienabbruchs. Habitus-Spannungen und Kapitalmängel werden von den betroffenen Studierenden oft sozialemotional als Exklusion und Entfremdung erfahren, d. h. als tatsächliche oder vermutete kommunikative Distanz gegenüber erfolgreichen Studierenden und Hochschullehrenden.

Doxa und Illusio

Das Risiko des Hochschulabbruchs steigt also, wenn die Diskrepanzen zwischen dem primären familiären bzw. sekundären schulischen und dem dominierenden Habitus im Studienfeld zu groß sind (Habitus-Habitus-Spannung), wenn der studentische Habitus sich für das Feld als „unpassend“ erweist (Habitus-Feld-Spannung) und wenn der oder die Studierende über unzureichendes ökonomisches, kulturelles, soziales, und damit einhergehend über unzureichendes symbolisches Kapital verfügt. Aber bereits die mangelnde Kenntnis oder Akzeptanz der das Studienfeld beherrschenden Doxa (geltende Spielregeln) kann den Prozess des Studienabbruchs auslösen oder beschleunigen. Während ein fehlerhafter Umgang mit der Doxa auf mangelndes kulturelles oder soziales Kapital zurückgeführt werden kann, basieren Akzeptanzschwierigkeiten auf heterodoxen, d. h. von der Doxa abweichenden, Einstellungen. Eine weitere Ursache, die mit den oben genannten auf das engste verbunden ist, ist eine labile Illusio, d. h. eine erodierende Überzeugung, dass die Anstrengungen im hochschulischen Feld sich auch langfristig lohnen (Bildungstitel, Wunschberuf). Dass die Illusio bei nicht-traditionellen Studierenden in der Regel labiler ist als bei den konkurrierenden privilegierten Studierenden, kann sowohl in den tatsächlichen Feldgegebenheiten (z. B. zeitlich unflexible Curricula für Studierende mit Nebenbeschäftigung bzw. Betreuungspflichten) liegen als auch teilweise in pessimistischen Zukunftsprognosen. In qualitativen Studien schildern Studierende, wie ihre Illusio im Laufe des Studiums schwächer wird, sie immer weniger Lehrveranstaltungen besuchen, Schwierigkeiten beim aufmerksamen Zuhören haben, ihre beruflichen Zukunftsaussichten nach dem Studium kritisch beurteilen (vgl. Nairz-Wirth/Feldmann/Spiegl 2017). Diese – im Vergleich zu den Studierenden mit passenden Habitus aus der Mittel- und Oberschicht – negativere Beurteilung der Zukunftschancen ist keineswegs nur auf individuelle Unsicherheit oder Motivationsschwäche zurückzuführen. Denn in dieser Einschätzung der künftigen Arbeitsmarktchancen wird sowohl in einem Bourdieuschen Ansatz als auch in den nur teilweise bewussten Erwartungen seitens der Studierenden die letztlich lebenslang geltende Benachteiligung von Personen mit einem Habitus der unteren Schichten einbezogen (vgl. Bukodi/Goldthorpe 2011; Christie et al. 2017).

Hybrider Habitus als Erfolgsfaktor?

Hybridisierung ist ein modernes gesellschaftliches Phänomen, d. h. personale, soziale und kulturelle Aspekte vermischen sich und traditionelle Grenzsetzungen werden partiell überwunden. Diese Hybridisierung wurde auch bei Habitus-Veränderungen festgestellt (vgl. Adams 2006; Archer 2010). Ein hybrider Habitus vereint in erfolgreicher Weise einen benachteiligten Herkunftsstatus mit leistungsfähigen und stabilen Studiendispositionen.

Es ist anzunehmen, dass hybride Habitus bzw. hybride Identitäten weiter zunehmen, weil sich die derzeitigen gesellschaftlichen Bedingungen durch Bildungswachstum, Differenzierung, Diversität, Migration, Arbeitsmarktwandel, Eindringen von Medien in alle Bereiche und politische Unsicherheit beschleunigt verändern. Diese vielfältigen strukturellen Kräfte sind nicht auf ein Feld, z. B. eine Hochschule, beschränkt, sondern sind im Kontext von zunehmenden Feldvernetzungen einzuordnen (vgl. Decoteau 2016). Studierende sammeln häufiger als früher Erfahrungen in verschiedenen Berufsfeldern, in verschiedenen Staaten und Regionen, in ethnisch heterogenen Gruppen und in den Social Media. Sie lernen unterschiedliche Felder in stärkerem Maße kennen, was einerseits die Reflexivität und die Flexibilität von Dispositionen als auch andererseits das Abbruchsrisiko erhöht. Denn häufigere Feldübergänge erhöhen auch die damit verbundenen Risiken. Doch eine Reihe an empirischen Untersuchungen zeigt, dass auch nicht-traditionelle Studierende aus Arbeiterfamilien über Dispositionen und eine *Illusio* verfügen können, um einen Studiengang an einer Eliteuniversität erfolgreich abzuschließen (vgl. Reay/Crozier/Clayton 2009; Lehmann 2014). Dies kann durch psychologische Theorien, die sich auf Intelligenz, Persönlichkeit, Motivation, Kompetenz, Resilienz und soziale Fähigkeiten beziehen, erklärt werden. Doch auch die Theorie von Bourdieu – in qualitativen Studien angewandt – kann alternativ Erklärungen bieten. Diese Studierenden haben z. B. einen gut funktionierenden hybriden Habitus ausgebildet, d. h. sie können sowohl zu Familie und Herkunftsgruppen gute Beziehungen aufrechterhalten, als auch kulturelles, soziales und ökonomisches Kapital, das sie für das Studium benötigen, erwerben. Die Stabilisierung des hybriden Habitus wird begünstigt, wenn sie zusätzlich auf ihre Habitus-Kapital-Ausstattung bezogene staatliche und private Unterstützung erhalten, und wenn die herrschende *Doxa* sowohl vonseiten der Hochschule als auch von studentischer Seite reflexiv bearbeitet und flexibler wird. Allerdings kann man auch an dieser erfolgreichen Gruppe

von nicht-traditionellen Studierenden zeigen, dass der in unterprivilegierten Kontexten geprägte und durch Bildung „aufgestiegene“ Habitus auch nach einem erfolgreichen Hochschulabschluss in der beruflichen Karriere und im Herkunftsfeld neuerliche Benachteiligungen erfahren kann (vgl. Allemann-Ghionda et al. 2010; Christie et al. 2017; Lee/Kramer 2013).

Literaturnachweis

- Adams, Matthew (2006): Hybridizing Habitus and Reflexivity. Towards an Understanding of Contemporary Identity? In: *Sociology* Nr. 40 (3), S. 511–528. DOI: 10.1177/003803850663672.
- Alheit, Peter (2013): Die Exklusionsmacht des universitären Habitus. Exemplarische Studien zur „neuen deutschen Universität“. In: Ricken, Norbert/Koller, Hans-Christoph/Keiner, Edwin (Hg.): *Die Idee der Universität – revisited*. Wiesbaden: Springer VS, S. 195–208.
- Allemann-Ghionda, Cristina/Stanat, Petra/Göbel, Kerstin/Röhner, Charlotte (2010): Migration, Identität, Sprache und Bildungserfolg – Einleitung. In: *Zeitschrift für Pädagogik (Beiheft)* Nr. 55, S. 7–16.
- Archer, Margaret S. (2010): Routine, reflexivity, and realism. In: *Sociological Theory* Nr. 28 (3), S. 272–303.
- Arnot, Madeleine/McIntyre, Donald/Pedder, David/Reay, Diane (2004): *Consultation in the classroom. Developing dialogue about teaching and learning*. Cambridge: Pearson Pub.
- Ayalon, Hanna/Yogev, Abraham (2005): Field of Study and Students' Stratification in an Expanded System of Higher Education. The Case of Israel. In: *European Sociological Review* Nr. 21 (3), S. 227–241. DOI: 10.1093/esr/jcio14.
- Bar Haim, Eyal/Shavit, Yossi (2013): Expansion and inequality of educational opportunity. A comparative study. In: *Research in Social Stratification and Mobility* Nr. 31, S. 22–31. DOI: 10.1016/j.rssm.2012.10.001.
- Becker, Rolf (2017): Entstehung und Reproduktion dauerhafter Bildungsungleichheiten. In: Becker, Rolf (Hg.): *Lehrbuch der Bildungssoziologie*. 3. Wiesbaden: Springer VS, S. 89–150.
- Becker, Rolf/Lauterbach, Wolfgang (2010): Bildung als Privileg – Ursachen, Mechanismen, Prozesse und Wirkungen. In: Becker, Rolf/Lauterbach, Wolfgang (Hg.): *Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*. 4., akt. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 11–45.

- Bound, John/Turner, Sarah (2011): Dropouts and Diplomas: The Divergence in Collegiate Outcomes. In: Hanushek, Eric A./Machin, Stephen/Woessmann, Ludger (Hg.): Handbook of the Economics of Education. Volume 4. Amsterdam et al.: North Holland, S. 573–613.
- Bourdieu, Pierre (1992): Ökonomisches Kapital - Kulturelles Kapital - Soziales Kapital. In: Bourdieu, Pierre (Hg.): Die verborgenen Mechanismen der Macht. Hamburg: VSA Verlag, S. 49–79.
- Bourdieu, Pierre (1996): The state nobility. Elite schools in the field of power. Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, Pierre (1998a): Homo Academicus. Stanford: Stanford University Press.
- Bourdieu, Pierre (1998b): The State Nobility. Elite Schools in the Field of Power. Stanford: Stanford University Press.
- Bourdieu, Pierre (2001): Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Bourdieu, Pierre/Wacquant, Loïc (1996): Reflexive Anthropologie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Breen, Richard/Goldthorpe, John H. (2016): Explaining educational differentials. Towards a formal rational action theory. In: Rationality and Society Nr. 9 (3), S. 275–305. DOI: 10.1177/104346397009003002.
- Büchler, Theresa (2016): Schulstruktur und Bildungsungleichheit. Die Bedeutung von bundeslandspezifischen Unterschieden beim Übergang in die Sekundarstufe I für den Bildungserfolg. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie Nr. 68 (1), S. 53–87. DOI: 10.1007/S11577-015-0350-5.
- Bukodi, Erzsébet/Goldthorpe, John H. (2011): Class Origins, Education and Occupational Attainment in Britain. In: European Societies Nr. 13 (3), S. 347–375. DOI: 10.1080/14616696.2011.568259.
- Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft (2017): Nationale Strategie zur sozialen Dimension in der Hochschulbildung. Für einen integrativen Zugang und eine breitere Teilhabe. Wien.
- Christie, Hazel/Cree, Vivienne E./Mullins, Eve/Tett, Lyn (2017): “University opened up so many doors for me”: the personal and professional

- development of graduates from non-traditional backgrounds. In: *Studies in Higher Education*, S. 1–11. DOI: 10.1080/03075079.2017.1294577.
- Decoteau, Claire Laurier (2016): The reflexive habitus: Critical realist and Bourdieusian social action. In: *European Journal of Social Theory* Nr. 19 (3), S. 303–321.
 - Engberg, Mark E. (2012): Pervasive Inequality in the Stratification of Four-Year College Destinations. In: *Equity & Excellence in Education* Nr. 45 (4), S. 575–595. DOI: 10.1080/10665684.2012.717486.
 - Goyette, Kimberly A./Mullen, Ann L. (2006): Who Studies the Arts and Sciences? Social Background and the Choice and Consequences of Undergraduate Field of Study. In: *The Journal of Higher Education* Nr. 77 (3), S. 497–538.
 - Hauschildt, Kristina/Gwosć, Christoph/Netz, Nicolai/Mishra, Shweta (2015): Social and Economic Conditions of Student Life in Europe. Synopsis of Indicators. EUROSTUDENT V 2012–2015. Bielefeld: Bertelsmann.
 - Helbig, Marcel (2010): Neighborhood does matter! In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* Nr. 62 (4), S. 655–679. DOI: 10.1007/S11577-010-0117-y.
 - Holm, Anders/Jæger, Mads Meier/Karlsen, Kristian Bernt/Reimer, David (2013): Incomplete equalization: The effect of tracking in secondary education on educational inequality. In: *Social Science Research* Nr. 42 (6), S. 1431–1442. DOI: 10.1016/j.ssresearch.2013.06.001.
 - Huber, Ludwig (1990): Disciplinary Cultures. In: *European Journal of Education* Nr. 25 (3), S. 241–261.
 - Jürgens, Alexandra (2014): Studieninteresse – Welche Unterschiede bestehen zwischen traditionell und nicht-traditionell Studierenden? In: *Journal of Technical Education* Nr. 2 (1), S. 31–53.
 - Jürgens, Alexandra/Zinn, Bernd (2015): Nicht-traditionell Studierende in Deutschland – Stand der empirischen Forschung und Desiderate. In: Elsholz, Uwe (Hg.): *Beruflich Qualifizierte im Studium. Analysen und Konzepte zum Dritten Bildungsweg*. Bielefeld: Bertelsmann, S. 35–56.
 - Lareau, Annette (2015): Cultural knowledge and social inequality. In: *American Sociological Review* Nr. 80 (1), S. 1–27.
 - Lee, Elizabeth M./Kramer, Rory (2013): Out with the Old, In with the New? Habitus and Social Mobility at Selective Colleges. In: *Sociology of Education* Nr. 86 (1), S. 18–35. DOI: 10.1177/0038040712445519.

- Lehmann, Wolfgang (2007): "I Just Didn't Feel Like I Fit in". The Role of Habitus in University Dropout Decisions. In: Canadian Journal of Higher Education Nr. 37 (2), S. 89–110.
- Lehmann, Wolfgang (2014): Habitus Transformation and Hidden Injuries: Successful Working-class University Students. In: Sociology of Education Nr. 87 (1), S. 1–15. DOI: 10.1177/0038040713498777.
- Lörz, Markus/Schindler, Steffen/Walter, Jessica G. (2011): Gender inequalities in higher education: extent, development and mechanisms of gender differences in enrolment and field of study choice. In: Irish Educational Studies Nr. 30 (2), S. 179–198. DOI: 10.1080/03323315.2011.569139.
- Nairz-Wirth, Erna (2009): Die stille Pädagogik. Studien zum Forschungsparadigma Pierre Bourdieus. Frankfurt et al.: Lang.
- Nairz-Wirth, Erna/Feldmann, Klaus (2015): Dropping out of university: Obstacles to overcome for non-traditional students. Paper presented in track 3 at the EAIR 37th Annual Forum in Krems, Austria. Conference Paper. EAIR, 01.09.2015.
- Nairz-Wirth, Erna/Feldmann, Klaus/Spiegl, Judith (2017): Habitus conflicts and experiences of symbolic violence as obstacles for non-traditional students. In: European Educational Research Journal Nr. 16 (1), S. 12–29. DOI: 10.1177/1474904116673644.
- Nairz-Wirth, Erna/Feldmann, Klaus/Wurzer, Marcus (2013): Zur Positionierung der Lehramtsstudien im universitären Feld. In: Journal für LehrerInnenbildung Nr. 12 (1), S. 16–24.
- Nairz-Wirth, Erna/Wurzer, Marcus (2015): On Positioning of Business, Management and Economics Fields of Study in the University Space. In: Education of Economists and Managers Nr. 2 (36), S. 113–129.
- OECD (2017): Education at a Glance 2017: OECD Indicators. Paris: OECD Publishing.
- Piopiunik, Marc (2014): The effects of early tracking on student performance. Evidence from a school reform in Bavaria. In: Economics of Education Review Nr. 42, S. 12–33. DOI: 10.1016/j.econedurev.2014.06.002.
- Quinn, Jocey (2013): Drop-Out and Completion in Higher Education in Europe among students from under-represented groups. European Commission by the Network of Experts on Social Aspects of Education and Training NESET, European Union.
- Quinn, Jocey/Thomas, Liz/Slack, Kim/Casey, Lorraine/Thexton, Wayne/Noble, John (2005): From life crisis to lifelong learning: Rethinking

working-class “drop out” from higher education. York: Joseph Rowntree Foundation.

- Raisman, Neal (2013): The Cost of College Attrition at Four-Year Colleges & Universities. An Analysis of 1669 US Institutions. Virginia Beach: Educational Policy Institute.
- Reay, Diane (2012): Researching class in higher education. British Educational Research Association online resource.
- Reay, Diane/Crozier, Gill/Clayton, John (2009): “Strangers in Paradise?” Working-class Students in Elite Universities. In: *Sociology* Nr. 43 (6), S. 1103–1121. DOI: 10.1177/0038038509345700.
- Reay, Diane/Crozier, Gill/Clayton, John (2010): “Fitting in” or “standing out”? working-class students in UK higher education. In: *British Educational Research Journal* Nr. 36 (1), S. 107–124. DOI: 10.1080/01411920902878925.
- Sarcletti, Andreas/Müller, Sophie (2011): Zum Stand der Studienabbruchforschung. Theoretische Perspektiven, zentrale Ergebnisse und methodische Anforderungen an künftige Studien. In: *Zeitschrift für Bildungsforschung* Nr. 1 (3), S. 235–248. DOI: 10.1007/s35834-011-0020-2.
- Sen, Amartya Kumar (1985): *Commodities and capabilities*. Amsterdam u.a.: North-Holland.
- Søgaaard Larsen, Michael/Pihl Kornbeck, Kasper/Müller Kristensen, Rune/Rode Larsen, Malene/Bjørnøy Sommersel, Hanna (2013): *Dropout Phenomena at Universities: What is Dropout? Why does Dropout Occur? What Can be Done by the Universities to Prevent or Reduce it? A systematic review*. Copenhagen: Danish Clearinghouse for Educational Research.
- Solga, Heike/Wagner, Sandra (2010): Die Zurückgelassenen — die soziale Verarmung der Lernumwelt von Hauptschülerinnen und Hauptschülern. In: Becker, Rolf/Lauterbach, Wolfgang (Hg.): *Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*. 4., akt. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 187–215.
- Statistik Austria (2017): *Bildung in Zahlen 2015/16. Schlüsselindikatoren und Analysen*. Wien: Statistik Austria.
- Statistisches Bundesamt (2017): *Bildung und Kultur. Allgemeinbildende Schulen – Fachserie 11 Reihe 1 - Schuljahr 2016/2017*. Wiesbaden.
- Suderland, Maja (2009): Hysteresis. In: Fröhlich, Gerhard/Rehbein, Boike (Hg.): *Bourdieu Handbuch. Leben – Werk – Wirkung*. Stuttgart: Metzler, S. 127–129.

- Teltemann, Janna/Dabrowski, Simon/Windzio, Michael (2015): Räumliche Segregation von Familien mit Migrationshintergrund in deutschen Großstädten. Wie stark wirkt der sozioökonomische Status? In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie Nr. 67 (1), S. 83–103. DOI: 10.1007/s11577-014-0300-7.
- Thaler, Bianca/Unger, Martin (2014): Wege nach dem Abgang von der Universität. Wien: Institut für Höhere Studien.
- Unger, Martin (2015): Nicht-traditionelle Studierende in Österreich: Institut für Höhere Studien. Verfügbar unter: http://www.equi.at/dateien/Unger_Non_trationals_V4.pdf, abgerufen am 20.02.2017.
- Unger, Martin/Thaler, Bianca/Dibiasi, Anna/Binder, David/Litofcenko, Julia (2017): Studienverläufe und Studienzufriedenheit. Zusatzbericht der Studierenden-Sozialerhebung 2015. Wien: Institut für Höhere Studien.
- Van de Werfhorst, Herman G./Luijckx, Ruud (2010): Educational Field of Study and Social Mobility. Disaggregating Social Origin and Education. In: Sociology Nr. 44 (4), S. 695–715. DOI: 10.1177/0038038510369362.
- Vergolini, Loris/Vlach, Eleonora (2017): Family background and educational path of Italian graduates. In: Higher Education Nr. 73 (2), S. 245–259. DOI: 10.1007/s10734-016-0011-2.
- Zaussinger, Sarah/Unger, Martin/Thaler, Bianca/Dibiasi, Anna/Grabher, Angelika/Terzieva, Berta/Litofcenko, Julia/Binder, David/Brenner, Julia/Stjepanovic, Sara/Mathä, Patrick/Kulhanek, Andrea (2016): Studierendensozialerhebung. Bericht zur sozialen Lage der Studierenden. Band 1: Hochschulzugang und StudienanfängerInnen. Wien: Institut für Höhere Studien.