

Promovierende aus nichtakademischen Familien: Erfahrungen mit Fremdheit und ihre Beziehung zur Familie

Rita Nikolai  · Lisa Gerloff

Zusammenfassung Der Beitrag untersucht, wie Promovierende aus nichtakademischen Familien in ihrer Promotionsphase die Beziehung zu ihren Familien wahrnehmen. Basis bilden sechs biographische Interviews mit Promovierenden sozialwissenschaftlicher Disziplinen. Der Beitrag zeigt, dass die Interviewten die Distanz zwischen der akademischen Welt und der Welt in ihrer Familie als Zwiespalt wahrnehmen, diese stellt jedoch keine Barriere für die Promotionsentscheidung oder eine andauernde Belastung in der Promotionsphase dar. Vielmehr versuchen Promovierende aus nichtakademischen Familien durch verschiedene Strategien, Fremdheits- und Differenzerfahrungen zu ihren Familien zu kompensieren.

Schlüsselwörter Promotion · Nichtakademische Familien · Hochschule · Bildungsaufstieg

First-generation doctoral students: experiences with feeling of exclusion and their relationship with the family

Abstract The study analyses, how first-generation doctoral students experience the relationship with their families. The empirical basis are six biographical interviews with doctoral students from social science disciplines. The findings suggest that the respondents perceive the distance between the academic world and the world in their family as a conflict, but this does not constitute a barrier for a doctoral degree.

Prof. Dr. R. Nikolai (✉)
Institut für Erziehungswissenschaften, Humboldt-Universität zu Berlin, Unter den
Linden 6, 10099 Berlin, Deutschland
E-Mail: rita.nikolai@hu-berlin.de

L. Gerloff, M.A.
Stiftung Haus der kleinen Forscher, Rungestraße 18, 10179 Berlin, Deutschland
E-Mail: lisa.gerloff@haus-der-kleinen-forscher.de

Rather first-generation students try to compensate experiences of unfamiliarity and distance via various strategies.

Keywords Doctoral students · First-generation · Higher education · Educational mobility

1 Einleitung

Das deutsche Bildungssystem weist einen hohen Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft und den schulischen Leistungen von Kindern und Jugendlichen auf. Dabei wirken insbesondere Übergänge im Bildungssystem sozial selektiv (z. B. El-Mafaalani 2012; Grendel 2012; Spiegler 2015). Dieser Zusammenhang setzt sich bis in den tertiären Bildungsbereich fort. So promovieren Personen aus akademischen Familien mit einer zehnmal höheren Wahrscheinlichkeit als Studierende aus einem nichtakademischen Elternhaus (Stifterverband 2017). In Untersuchungen von Miethe berichten Studierende aus nichtakademischen Familien¹ über Erfahrungen von Fremdheit und Passungsproblemen im Studium (Miethe 2017). Ob dies auch auf Hochschulabsolvent*innen zutrifft, die eine Promotion aufnehmen, ist eine offene Forschungsfrage. Zudem ist auch ungeklärt, wie sich deren Promotionsentscheidung auf ihre Beziehung zu ihren Familien auswirkt. Denn Promovierende aus nichtakademischen Familien waren nicht nur die ersten in ihrer Familie, die eine Hochschulzugangsberechtigung erlangten und ein Studium absolvierten, sondern erleben mit der Aufnahme einer Promotion einen weiteren Bildungsaufstieg. Ein Bildungsaufstieg geht zumeist einher mit einem „Wechselspiel aus Anpassung und Abgrenzung mit dem Erleben von Fremdheit im Bildungssystem und Entfremdung zum Herkunftsmilieu“ (Spiegler 2015, S. 250f.).

Die Anpassung der eigenen Handlungs- und Denkschemata an die Anforderungen des akademischen Feldes, um darin zu bestehen, können zu einer Distanzierung der in der Familie geltenden Handlungsstrategien führen. Da Promovierende aus nichtakademischen Familien oftmals – wie auch schon im Studium – auf weniger kulturelles als auch ökonomisches Kapital für die Umsetzung ihrer Bildungsaspirationen zurückgreifen können, ist ihr soziales Kapital von besonderer Bedeutung. Ein Bildungsaufstiegsprozess geht jedoch mit der Gefahr eines Verlusts von sozialem Kapital einher, worunter wir die Beziehungen und Kontakte zu ihren Familien sowie Anerkennung und Akzeptanz ihrer Promotionsentscheidung verstehen.

Um diese Aspekte zu überprüfen, haben wir sechs biographische Interviews mit Promovierenden sozialwissenschaftlicher Disziplinen ausgewertet. Wir haben untersucht:

- a) *welche Gründe bei den interviewten Promovierenden aus nichtakademischen Familien ausschlaggebend für ihre Promotionsentscheidung waren, und*

¹ Im Folgenden verwenden wir den Begriff der Familie und zählen hierzu in Anlehnung an Büchner und Brake (2006) als Familienmitglieder Eltern, Geschwister und Großeltern.

b) *wie diese in ihrer Promotionszeit die Beziehung zu ihren Familien wahrnahmen und ob sie dabei Entfremdungs- und Differenzenerfahrungen erlebten.*

Der Beitrag gliedert sich wie folgt: Zunächst wird der Forschungsstand zu Promovierenden aus nichtakademischen Familien vorgestellt (Abschn. 2). Anschließend beschreiben wir unsere Auswertungsschritte und stellen die sechs Fälle vor (Abschn. 3). Unsere Ergebnisse präsentieren wir in einer Auswahl von Oberkategorien, die sich als Gemeinsamkeiten erweisen und das Verhältnis der Promovierenden zu ihren Familien in ihrer Promotionsphase beschreiben (Abschn. 4). Der Beitrag schließt mit einem Fazit und einem Ausblick (Abschn. 5).

2 Forschungsstand zu Promovierenden aus nichtakademischen Familien

Personen, die aus nichtakademischen Familien kommen und die nicht nur die ersten in ihrer Familie waren, die ein Studium aufnahmen, sondern auch eine Promotion begannen, sind mit spezifischen Herausforderungen konfrontiert (z. B. Atherton 2014; Holley und Gardner 2012). Obwohl Promovierende aus nichtakademischen Familien mittlerweile in vielen Ländern der OECD einen nicht unbeträchtlichen Anteil innerhalb der Gruppe von Promovierenden ausmachen, sind Analysen zu ihren Herausforderungen und Erfahrungen noch selten (zu den USA z. B. Gardner und Holley 2011; Holley und Gardner 2012). Dagegen liegt zu Studierenden aus nichtakademischen Familien ein breiterer Forschungsstand vor (als Überblick z. B. Spiegler und Bednarek 2013; Roksa et al. 2018). Zu den wenigen Studien zu Promovierenden aus nichtakademischen Familien gehören Interviewstudien von Gardner und Holley (2012; ebenso Holley und Gardner 2012) oder mit einem Fokus auf Erfahrungen von Promovierenden mit Migrationshintergrund (McGee et al. 2019; Howard 2017; Martinez 2018). Die genannten Analysen zu Promovierenden mit Migrationshintergrund weisen darauf hin, dass Promovierende aus nichtakademischen Familien häufig über emotionale Kosten berichten und stark von Selbstzweifeln geprägt sind. Holley und Gardner zufolge stehen Promovierende aus nichtakademischen Familien durch fehlende Erfahrungen mit akademischen Praktiken – wie auch schon im Studium – weniger Informationen über Finanzierungsmöglichkeiten, inhaltliche Anforderungen oder organisatorische Verfahren zur Verfügung. Ebenso wird über Frustration und Isolation sowie Minderwertigkeitsgefühle berichtet (Holley und Gardner 2012; siehe dazu auch McGee et al. 2019; Howard 2017). Das Erleben zweier Welten (die akademische Welt und die Welt in der Familie), die Promovierende aus nichtakademischen Familien bereits während ihres Studiums erfahren haben, verstärkte sich nochmals in der Promotionszeit (Holley und Gardner 2012). Z. T. ist die Promotionsentscheidung auch auf Unverständnis in der Familie gestoßen und sie mussten eine gewisse Resilienz entwickeln, um ihre Aspirationen verfolgen zu können. Zu den Herausforderungen gehört auch der Umgang mit einer veränderten Rolle in der Familie, die durch eine Promotion im Vergleich zum Studium nochmal mehr von Promovierenden wahrgenommen wird und mitunter in Gefühlen des Nicht-Dazugehörens münden können.

Studien zu Studierenden aus nichtakademischen Familien an deutschen Universitäten weisen ebenso auf das Erleben zweier Welten hin (El-Mafaalani 2012; Schmitt 2010). Durch die Aufnahme eines Studiums wird für Studierende aus nichtakademischen Familien eine Neudefinition der eigenen Rolle in der Familie notwendig, die mitunter zu Spannungen mit dieser führen kann. Studien von Grendel (2012) und El-Mafaalani (2012), die sich auf die Zeit des Studiums konzentrieren, zeigen, dass es zwar zu Distanzierungen der Studierenden zu ihren Familien kommt, diese jedoch als Chance einer freien Persönlichkeitsentwicklung interpretiert werden, wenn die Familie Interesse am Studium zeigt und dieses auch anerkennt.

Studien zu Promovierenden an deutschen Hochschulen weisen ebenso darauf hin, dass Personen aus akademischen Familien häufiger eine Promotion ergreifen als Personen aus nichtakademischen Familien (Jakszat 2014; Jakszat und Lörz 2018; Lörz und Schindler 2016). Die herkunftsspezifische Promotionsneigung lässt sich nicht alleine auf Leistungsunterschiede im Studium zurückführen, ebenso spielen Unterschiede in der Studienfächerwahl eine Rolle, da Studierende aus akademischen Familien häufiger Studienfächer wählen, die traditionell hohe Promotionsquoten aufweisen (z.B. Human- und Zahnmedizin) (Jakszat 2014). Zudem entscheiden sich Personen, die im Studium als studentische Hilfskraft tätig waren oder Tutorien leiteten, eher für eine Promotion – doch gerade solche studienbegleitenden Tätigkeiten werden häufiger von Personen aus akademischen Familien wahrgenommen (Jakszat 2014; Jakszat und Lörz 2018). Schließlich machen individuelle und strukturierte Promotionsformen einen Unterschied. Individuelle Promotionen sind dadurch charakterisiert, dass die Promovierenden ihre Promotion selbständig organisieren, inklusive der Finanzierung, Themenfindung sowie Suche nach Erst- und Zweitbetreuer*innen. Strukturierte Promotionen bieten ein festes Curriculum (inklusive verpflichtende Besuche von Lehrveranstaltungen), individuelle Betreuung, feste Laufzeiten und eine geregelte Finanzierung an. In strukturierten Programmen spielt die Bildungsherkunft eine wesentlich geringere Rolle (siehe hierzu auch Lachmann et al. 2018) und Promovierende aus nichtakademischen Familien sind dort häufiger vertreten als bei Individualpromotionen (Vogel 2017). Kahlert (2016) spricht dabei von der (Re-)Produktion von Ungleichheiten in der Rekrutierung von Promovierenden durch Hochschullehrende (siehe hierzu auch Möller 2015).

Für die genannten Studien ist festzuhalten, dass diese quantitativ angelegt sind und nach wie vor Unklarheit darüber besteht, warum sich Personen aus nichtakademischen Familien für eine Promotion entscheiden. Es ist dabei auch offen, wie diese Promovierenden den Bildungsaufstieg gegenüber ihren Familien erleben, wie sie ihre Beziehung zu ihren Familien gestalten, ob sie Fremdheits- und Differenzenerfahrungen erleben und wie sie ggf. mit diesen umgehen.

Für die Interpretation und Einordnung der Erfahrungen von Promovierenden aus nichtakademischer Familie ist die Typologie von Spiegler (2015) hilfreich. In seiner Studie zu Studierenden aus nichtakademischen Familien interviewte Spiegler Stipendiat*innen der Studienstiftung des deutschen Volkes. Spiegler entwickelte ein Modell, um das Zusammenwirken von Aufstiegsressourcen und -bedingungen zu analysieren (siehe Ausführungen Spiegler 2015, S. 92–101). Auf dieser Basis konnte Spiegler eine Typologie von fünf Aufstiegswegen mit den Typen „Expeditionsteilnehmer“, „Backpacker“ und „Auswanderer“ (so die Bezeichnung im Ori-

ginal) bilden. Beim Typus des „Auswanderers“ unterscheidet Spiegler nochmals in „fernwehgetriebener“, „verzögerter“ und „verkannter Auswanderer“. Diese Typen beschreiben die Wahrnehmungen, Erlebnisse und das Verhältnis zur Familie dieser Gruppe von Stipendiat*innen. In unserer Analyse greifen wir Spieglers Typologie auf und wenden diese auf die Gruppe von Promovierenden aus nichtakademischen Familien an. Der Typus „Expeditionsteilnehmer“ erfährt hohe elterliche Aspirationen und seine/ihre Entscheidung für ein Studium (im vorliegenden Fall dann die Promotionsentscheidung) wird von der Familie unterstützt. Entsprechend ausgestattet begeben sich Promovierende diesen Typus auf eine Expedition in für die Familie unbekanntes Terrain einer Promotion. Der Typus „Backpacker“ stößt auf ein grundsätzliches Wohlwollen der Familie, jedoch erfahren diese Personen weniger Unterstützung durch die Familie aufgrund der geringeren Bildungsaspiration der Eltern und nehmen eine Promotion mit „kleinem Gepäck“ auf. Der Typus des „Auswanderers“ erfährt in der Entscheidung für eine Promotion eher Widerstand bis hin zu Ablehnung und kann daher mit keinerlei Unterstützung durch die Familie rechnen. Anders als Spiegler (2015) sprechen wir nur vom Typus „Auswanderer“ und nehmen keine weitere Unterscheidung bei diesem Aufstiegsweg vor.

Inwieweit Promovierende aus nichtakademischen Familien Distanzierungs- und Entfremdungseffekte erfahren und wie sie ggf. mit diesen umgehen, wird im Folgenden analysiert.

3 Forschungsdesign

In unserer Studie interviewten wir Promovierende, deren Eltern keine Hochschulzugangsberechtigung erworben haben. Hierfür wurden 2016 sechs biographische Interviews mit Promovierenden dreier Berliner Hochschulen aus Erziehungs-, Wirtschafts- und Politikwissenschaften durchgeführt, die über ihre Bildungsverläufe und die damit verbundene Lebensgeschichte berichteten. Rekrutiert wurden die Interviewten über Forschungsseminare und persönliche Ansprachen nach Empfehlungen von Kolleg*innen. Die Interviews dauerten im Durchschnitt zwei Stunden und wurden mittels eines Interviewleitfadens durchgeführt.

In der Auswertung der Interviews folgen wir Saldana's Vorgehen zum thematischen Kodieren (Saldana 2016). Saldana unterscheidet dabei zwischen *First* und *Second Order*-Strategien des Kodierens. Beim Kodieren *erster Ordnung* wurden beim Lesen der transkribierten Interviewtexte die Textstellen durch Codes charakterisiert. Das Kodieren *zweiter Ordnung* strukturierte die Interviews und nahm Schwerpunktsetzungen vor. Danach war es möglich, Muster, Zusammenhänge und Unterschiede zwischen den Kategorien zu identifizieren. Dabei kristallisierten sich folgende Kategorien heraus: Einflüsse auf die jeweiligen Bildungsentscheidungen (Schule, evtl. Ausbildung, Studium und Promotion), Voraussetzungen für den Bildungsweg der Promovierenden, Erleben der jeweiligen Bildungswege, die Veränderungen des Verhältnisses zur Familie im Studium und während der Promotion sowie das Zustandekommen der Promotionsentscheidung.

Die anonymisierten Interviews haben wir aus Gründen der Lesbarkeit mit erfundenen Namen (Achim, Luisa, Mario, Kathrin, Paul und Stina) wiedergegeben.

Vier der sechs Interviewten hatten aufgrund ihres Promotionsthemas ein hohes Maß an Vorwissen über die Thematik von Bildungsaufstiegsprozessen und sozialen Bildungsungleichheiten. Wir gehen daher davon aus, dass die Interviewten dementsprechend schon während ihres Studiums und auch ihrer Promotion eine starke Reflexion bezüglich ihres Verhältnisses zu ihren Familien hatten sowie einen positiven Umgang mit möglichen Differenz- und Fremdheitserfahrungen entwickelten. Das höhere Wissen zu Bildungsungleichheiten und auch die angenommene höhere Reflexion ist als Begrenzung unserer Studie zu verstehen. Denn bei Promovierenden anderer Fächer (z. B. Jura oder Medizin mit niedrigen Anteilen von Bildungsaufsteiger*innen, siehe Miethe et al. 2015) können Fremdheits- und Differenzerfahrungen vielleicht das Verhältnis zu den Familien negativ beeinflussen.

Zu den Interviewten gehörten drei weibliche und drei männliche Promovierende. Das durchschnittliche Alter lag bei 32 Jahren mit einer Variationsbreite von acht Jahren. Diese Altersunterschiede resultieren zum einen daraus, dass sich die Promovierenden in unterschiedlichen Phasen ihrer Promotion befanden. Zwei der Interviewten waren am Ende ihrer Promotionszeit, vier weitere waren im ersten, dritten und vierten Jahr ihrer Promotion. Zum anderen ergeben sich die Altersunterschiede aus den unterschiedlichen Bildungsverläufen der Interviewten. Zwei Personen hatten ihr Studium erst nach einer Ausbildung und einer ersten Arbeitsphase aufgenommen. Eine Person hatte zusätzlich die Hochschulzugangsberechtigung über den zweiten Bildungsweg erworben. Zwei Bildungsverläufe können als „traditionelle“ Bildungswege bezeichnet werden, mit direktem Übergang von der Grundschule auf das Gymnasium und der anschließenden Aufnahme eines Studiums. Drei Interviewte besuchten erst im Anschluss an einen Realschulabschluss ein Gymnasium. Die Hälfte der Elternteile hatte ihre Bildungsabschlüsse in der DDR erworben. Der überwiegende Teil der Eltern war nach dem Erikson-Goldthorpe-Klassenschema (vgl. El-Mafaalani 2012) als mittlere/r Angestellte/r bzw. Beamte/r im mittleren Dienst oder Facharbeiter/in einzuordnen. Lediglich eins der zwölf Elternteile war als (hoch) qualifizierte/r Angestellte/r tätig.

Im Folgenden gehen wir nun auf drei ausgewählte Kategorien ein, die die Beziehung der Promovierenden zu ihren Familien und Erfahrungen mit Fremdheits- und Differenzerfahrungen beschreiben.

4 Ergebnisse: Promotionsentscheidung, das Verhältnis zum akademischen Feld und zur Familie

4.1 Wert von Bildung in der Familie und ihre Reaktion auf die Promotionsentscheidung

Mario war der einzige innerhalb unserer Studie, dessen Eltern sowohl seine Entscheidung für ein Studium als auch später eine Promotion unterstützten. In Marios Familie wurde Bildung eine hohe Wertigkeit beigemessen. Dies zeigt sich in seinem Fall bereits bei seinen Großeltern: *„also mein Opa hat das zum Beispiel immer sehr, sehr stark kommuniziert irgendwie, dass Bildung sehr wichtig ist, dass es eigentlich so das Wichtigste ist, was man haben kann sozusagen, was davon alles abhängt“*. Aufgrund

der positiven Einstellung zu Bildung in Marios Familie war für ihn die Studienentscheidung selbstverständlich. Von seinen Eltern wurde ihm vermittelt, „wenn man aufs Gymnasium geht, wird man studieren und Akademiker“. Daher musste Mario mit seinen Eltern seine Entscheidung für ein Studium auch nicht groß aushandeln: „Meine Mutter fand es toll irgendwie, sie hat gesagt: ‚Ach ja, schön.‘ Mein Vater hat auch gesagt: ‚Ja, das machst du sowieso schon so, wie du dir das denkst.‘“ Auch Marios Entscheidung für eine Promotion wurde in der Familie unterstützt:

Also für meine Eltern, also ich glaube, die denken immer irgendwie, ich bin so der Held der Nation, weil ich jetzt eine Doktorarbeit schreibe, was ich absolut als überhaupt nicht so krass empfinde irgendwie.

Achim und Kathrin berichteten dagegen von einer gewissen Gleichgültigkeit ihrer Familien bei ihren jeweiligen Entscheidungen zu studieren und später zu promovieren. Achim erzählte von einem generellen Grundtenor seitens seiner Eltern, dass Bildung zwar wichtig sei, sie vermittelten ihm jedoch keine besondere Wertigkeit von Bildung. Achim musste seine Entscheidung zur Aufnahme eines Hochschulstudiums nicht mit seiner Familie aushandeln: „Also ich glaube, die Erwartung war wirklich nur, ich soll irgendwas machen und soll das zu Ende machen und dann meinen Weg gehen so.“ Auch Kathrin attestierte ihren Eltern eine gewisse Gleichgültigkeit: „Also meine Eltern haben sich jetzt nicht gar nicht drum gekümmert so, sondern ich glaube, ihnen war der Abschluss irgendwie egal.“ Auch Kathrin musste ihre Entscheidung für ein Studium nicht aushandeln:

Das hat auch Vorteile, wenn die Eltern nicht studiert haben, weil die so Sachen auch gar nicht hinterfragen. Für die war das dann so, ja, studieren und schön. Aber ich glaube, bei Kunst wären sie schon skeptisch gewesen.

Luisas Eltern wünschten sich für ihre Tochter einen Bildungsaufstieg im Vergleich zu ihren eigenen Abschlüssen. Dieser war jedoch durch ihre Annahmen zur Verwertbarkeit von Bildungsabschlüssen begrenzt, da sie „einen Realschulabschluss für vollkommen ausreichend erachtet haben, um eben eine gute Ausbildung und dadurch halt auch einen guten Lebensunterhalt zu bekommen“. Im Vergleich zu Mario, Achim und Kathrin lehnten Luisas Eltern das Studium ab, werteten es als „Zeitverschwendung“ und sahen ihre Tochter „direkt auf [eine] Karriere als Taxifahrerin [...] zusteuern“. Die Entscheidung für ein Studium war für Luisa keine einfache gewesen: „Also das hat dann auch ziemlich geknallt so. Und also sehr viele Tränen und sehr viel Geschrei und so.“ Luisas Entscheidung für ein Studium ging noch mit Konflikten und schwierigen Aushandlungen mit den Eltern einher, daher besprach sie ihre Überlegungen zur Aufnahme einer Promotion kaum mit ihnen. Unterstützung erfuhr sie dagegen durch ihre Großmutter: „Du wirst es schon richtig machen. Und wenn du meinst, dass es gut ist für dich, dann mach das.“

Bei Stina und Paul trugen die Eltern die Entscheidung für ein Studium mit, jedoch nicht für eine Promotion. Für Stina war Bildung in ihrer Kindheit zwar positiv konnotiert, da ihre Mutter von ihrer eigenen Schulzeit positiv berichtete. Bildung wurde in ihrer Familie aber nicht mit einer besonderen Wertigkeit verbunden: „in der DDR war halt Bildung nicht das, womit man weit kam“. Zwar wurde in Stinas Familie Bildung nicht als Garantie für gute Berufs- und Lebenschancen gesehen,

jedoch unterstützte sie Stinas Entscheidung zu studieren: *„Ja, wenn du denn meinst, das ist das Richtige, dann mach.“* Bei ihrer Promotionsentscheidung machten sie sich jedoch Sorgen um ihre berufliche Absicherung. Diese konnte Stina zwar beschwichtigen, empfand selbst aber in ihrer Promotionszeit *„immer irgendwie so Zukunftsangst“*.

In Pauls Familie wurde Bildung eine hohe Wertigkeit zugewiesen und seine Eltern begrüßten ein Studium: *„Die eine Idee ist immer, bei meinem Vater und meiner Mutter ganz stark, wer studiert, der bekommt viel Geld.“* Dagegen konnten seine Eltern seine Entscheidung für die Promotion jedoch nicht nachvollziehen und empfahlen, sich nach dem Studium einen Job zu suchen: *„[...] es steht dir doch noch offen, mach jetzt den Weg an ein Ministerium oder sonst was. Such dir jetzt den Job.“* Die fehlende emotionale Unterstützung in der Familie führte bei Paul jedoch nicht dazu, dass er sich gegen eine Promotion entschied, vielmehr war für ihn die Promotionsentscheidung auch die Möglichkeit, sich weiter von seinen *„Eltern zu emanzipieren“*: *„Und deshalb bin ich froh, dass ich da standgehalten habe und dieses Exposé [für das Stipendium] geschrieben habe und das jetzt durchziehe. Und die können dann damit auch leben.“* Die fehlende Anerkennung seiner Familie bei seiner Promotionsentscheidung führten bei Paul zu Gefühlen wie Schuld, sich für keinen finanziell sicheren Job entschieden zu haben und auch Gefühlen der Ängstlichkeit, die Promotion nicht zu schaffen (zur fehlenden Anerkennung im Studium vgl. auch Grendel 2012). Erst im weiteren Verlauf der Promotionsphase erfuhr Paul eine allmähliche Anerkennung seiner Entscheidung.

Nach Holley und Gardner (2012) wirken sich Ermutigungen durch die Familie positiv auf eine Promotionsentscheidung aus. Unsere Auswertungen zeigen dabei, dass die Interviewten emotionale Kosten in Form von Entfremdungs- und Distanzierungserfahrungen zu ihren Familien nicht als Barriere für eine Promotionsentscheidung empfanden, wenn ihre Promotionsentscheidung unterstützt bzw. anerkannt wurde. Doch auch wenn die Anerkennung der Promotionsentscheidung fehlte (wie bei Paul und Stina), so wirkten sich positive Erfahrungen im akademischen Feld positiv auf die Aufnahme einer Promotion aus.

4.2 Das Verhältnis zum akademischen Feld und dessen Einfluss auf die Promotionsentscheidung

Obwohl das Studium der Interviewten zum Teil durch Erfahrungen wie Überforderung und Fremdheit geprägt war, entschieden sich alle Interviewten für eine Promotion und damit für einen Verbleib im akademischen Feld. Mario, Stina und Luisa finanzierten ihr Studium durch Hilfskrafttätigkeiten und erlebten dadurch das akademische Feld als positiv. Mario stellte fest, *„dass es eigentlich auch Spaß macht, an der Uni zu arbeiten, und [ich] bin dann dadurch eigentlich mehr auf den Gedanken gekommen: Ach ja, man könnte ja irgendwie auch noch an der Uni arbeiten nach dem Studium“*. Auch Stina berichtete von positiven Erlebnissen: *„Ich wollte einfach an der Uni weiterarbeiten und so, weil ich das irgendwie toll fand.“*

Für Achim, Paul und Kathrin, die keiner Hilfskrafttätigkeit im Studium nachgingen, waren positive Erlebnisse und eine Nähe zum akademischen Feld im Studium bedeutsam für ihre Promotionsentscheidung. So erlebte Paul etwa das Studium

als Anregung zum selbständigen Denken und grundsätzlichen Hinterfragen. Gerade einzelne Lehrpersonen, die „eine Leidenschaft fürs Fach“ ausstrahlten, förderten bei Paul einen Perspektivwechsel und ein positives Erleben des akademischen Feldes. Dadurch entwickelte Paul den Wunsch zu promovieren: „*ich mache meinen Traum wahr und gehe die Promotion an*“. Wie Paul erlebten auch Achim und Kathrin im Studium einen veränderten Blick auf das akademische Feld und eine im Studium vermittelte Haltung des kritischen Hinterfragens, die bei ihnen das Interesse an einer Promotion förderten. Bei Achim war dabei v. a. das positive Erleben seiner Abschlussarbeit bedeutsam, „*dass selber auch so wissenschaftlich arbeiten ganz interessant sein kann*“ und letztendlich den Wunsch nach einer Promotion nährte.

Trotz der positiven Erlebnisse im akademischen Feld durch Hilfskrafttätigkeiten und erlebte Perspektivwechsel im Studium und bei der Abschlussarbeit, berichteten die Interviewten auch über erfahrene Diskriminierungsprozesse und Fremdheitserfahrungen, die es ihnen zunächst auch erschwerten, sich für eine Promotion zu entscheiden. So berichtete Paul von einer elitären Haltung bei einem Teil des Lehrpersonals im Studium. Die Hürde, Kontakt zu Dozent*innen aufzunehmen, thematisierte er insbesondere im Zusammenhang mit dem Zugang zu Promotionsstipendien. Da für diese Empfehlungsschreiben bei Professor*innen einzuholen waren, empfand er die Bewerbung auf ein Promotionsstipendium als hohe Hürde. Negative Erlebnisse von Professor*innen im Studium, die „*sich immer über die Fragen der Leute lustig [machen]*“ hinderten auch Luisa daran, diese als Ansprechpersonen für eine Promotion zu nutzen, und eine „*die nehmen mich eh nicht*“-Haltung stellte für sie zunächst eine Hürde für eine Promotion dar. Ebenso bewarb sich Stina nicht für ein Promotionsstipendium: „*Ich habe das auch gesehen und dachte so: Ja, toll. Mhm, klingt gut. Aber dich nehmen die da doch nicht, so*“. Auch Achim berichtete über Fremdheitserfahrungen, so dass er zunächst gar nicht in Erwägung zog, dass nach dem Studium eine Promotion ein weiterer Schritt sein könnte. Das akademische Feld bedeute für Achim im Studium „*Elite*“, in dem er sich aufgrund seiner sozialen Herkunft wie „*ein Freak*“ fühlte: „*Ich habe mich da so als einfacher Typ irgendwie so gefühlt, Arbeiterfamilie und das halbe Leben mit Fernsehen und Computer verbracht*“. Letztendlich bleibt aber an dieser Stelle festzuhalten, dass Fremdheitserfahrungen zwar eine Barriere für Promovierende aus nichtakademischen Familien bei ihrer Promotionsentscheidung sein können, sie jedoch nicht als unüberwindbare Hürde zu verstehen sind. Denn trotz der Fremdheitserfahrungen, nahmen die Interviewten die Hürde und entschieden sich für eine Promotion. Wie Miethe (2017), El-Mafaalani (2012) und Spiegler (2015) diskutieren, erfahren Studierende aus nichtakademischen Familien zwar Fremdheit und Passungsprobleme im Hochschulstudium, jedoch können habituelle Differenzen und/oder habituelle Nicht-Passungen zumeist von diesen Studierenden bewältigt werden. Begleitet wird eine Transformation des Habitus und der Anpassung an die akademische Welt zumeist durch eine Distanzierung zur Familie, die im nächsten Abschnitt (Abschn. 4.3) eingehender untersucht wird.

Der Blick ist bei der Promotionsentscheidung von Personen aus nichtakademischen Familien weniger auf Fremdheit und Passungsprobleme zu richten, als vielmehr auf die Promotoren einer solchen Entscheidung. So berichteten Luisa und Achim, dass sie sich für eine Promotion nicht entschieden hätten, wenn es nicht

einzelne Professor*innen gegeben hätte, die sie bei der Betreuung ihrer Abschlussarbeiten oder bei Kontakten in außeruniversitären Gremien auf eine Promotion angesprochen und sie dazu ermutigt hätten: *„Und irgendwie kam dann halt auch die Sprache da drauf, ob ich nicht promovieren möchte.“* (Luisa) Im Falle von Achim ermutigte ihn zudem die Ausschreibung für ein strukturiertes Doktorandenprogramm: *„Es gab halt diesen Zeitplan. Und zwei Jahre, dachte ich, war dann erst mal so, wo ich dachte: Okay, zwei Jahre kann man investieren nochmal so. [...] Dass man nicht jetzt irgendwie alleine und nur auf sich gestellt irgendwie was machen müsste.“* Ohne ein solch strukturiertes Angebot und einen Zeitplan hätte sich Achim nicht für eine Promotion entschieden. Die Begründungen von Luisa und Achim weisen auch daraufhin, dass durch strukturierte Promotionsprogramme Herkunftsunterschiede bei der Promotionsaufnahme geringer sein könnten, als in Individualpromotionen (Vogel 2017). Formalisierte Rekrutierungsverfahren minimieren die Bedeutung persönlicher Beziehungen.

Im Gegensatz zu den bisher genannten Promotoren für eine Promotion, liegen die Ursachen für Kathrin, Mario, Paul und Stina dagegen woanders. Für Paul und Kathrin war es letztendlich das Eigeninteresse am Thema, das beide zur Promotion motivierte. Kathrin drückte es mit folgenden Worten aus: *„Und alle haben auch danach gemeint, nach ihren Abschlussarbeiten, auf keinen Fall eine Doktorarbeit. Und ich habe mir gedacht so, doch, gebt mir das nächste Thema. Her damit.“* Mario entschied sich für eine Promotion, um die Karriereaussichten zu verbessern und auch um eine Weiterbildung finanzieren zu können. Stina hatte die Tätigkeit als Hilfskraft derart Spaß gemacht, dass für sie nur eine Promotion nach dem Studium in Frage kam.

In Bezug auf Barrieren und Promotoren bei Promotionsentscheidungen zeigte sich, dass eine studentische Hilfskrafttätigkeit im Studium ein wichtiger Promotor sein kann. Eine Beschäftigung als studentische Hilfskraft ermöglichte den interviewten Promovierenden sich wissenschaftsrelevantes Wissen anzueignen und Kontakte zu Dozent*innen zu knüpfen, die wiederum hilfreich bei Bewerbungen auf Promotionsstellen bzw. Promotionsstipendien waren. Wie bereits erwähnt, zeigen quantitative Studien zu Promovierenden, dass Hilfskrafttätigkeiten im universitären Feld bei dieser Gruppe häufiger auftreten, als bei Nichtpromovierenden (Jakszat 2014; Jakszat und Lörz 2018; Lörz und Schindler 2016). Unsere Ergebnisse zeigen jedoch, dass eine studentische Hilfskrafttätigkeit eine wichtige, jedoch keine notwendige Bedingung für die Aufnahme einer Promotion war.

Bei den Interviewten, die keiner studentischen Hilfskrafttätigkeit im Studium nachgingen, motivierten gleichermaßen der im Studium erlebte Perspektivwechsel und die Freude am wissenschaftlichen Arbeiten dazu, eine Promotion aufzunehmen. Bei Mario wurde seine Entscheidung zur Promotion in seiner Familie mitgetragen. In den anderen Fällen zeigte sich, dass die Familien die Promotionsentscheidung anfangs ablehnten (Luisa, Stina und Paul) oder die Familien eher gleichgültig wie bei Achim und Kathrin waren. Fremdheits- und Differenzerfahrungen im Studium wurden zwar als Hürde interpretiert, aber nicht als Barriere gedeutet. Die Interviewten berichteten, dass trotz aller ihrer Erlebnisse von zwei Welten und Differenzerfahrungen, ihnen doch in der Familie auch Stolz begegnete, die ersten in der Familie zu

sein, die nicht nur studieren, sondern auch promovieren. Dies gab den Interviewten den Rückhalt, sich für eine Promotion zu entscheiden.

4.3 Das Verhältnis zur Familie in der Promotionsphase

Im Folgenden soll nun betrachtet werden, wie sich das Verhältnis zur Familie auch nach der Promotionsentscheidung gestaltete, welche Folgen die Promotionsentscheidung hatte und welche Strategien die Interviewten wählten, um damit umzugehen. Die Interviewten schilderten, dass sie auch in ihrer Promotionszeit zwei Welten erlebten, denen sie schon in ihrer Studienzeit begegneten: die akademische Welt und die Welt in ihrer Familie. Jedoch kam es bei keinem der Interviewten zu einem Bruch mit der Familie durch ihre Promotionsentscheidung, vielmehr fanden die Interviewten unterschiedliche Strategien, um Differenzen zwischen den zwei Welten zu überbrücken und die emotionale Nähe zur Familie auch in ihrer Promotionszeit nicht zu verlieren.

Stina, Kathrin und Mario wählten die Strategie, ihre Tätigkeit als Promovierende in ihren Familien in einfachen Tätigkeiten zu beschreiben und – wie auch schon im Studium – einen anderen Sprachduktus im Vergleich zu ihrer akademischen Welt zu wählen. Stina erlebte zwar, dass ihre Eltern stolz auf ihre Promotionsentscheidung waren und dass diese „*was ganz Besonderes*“ war. Andererseits wurde in Stinas Familie akademischer Bildung ein „*komisches Etikett*“ zugeschrieben. Um nicht in eine Sonderstellung zu geraten, thematisierte sie ihren beruflichen Alltag als Promovierende wenig in ihrer Familie, „*weil das halt auch so eine Welt ist, die für die so fremd ist*“. So wie Stina im akademischen Feld einen Sprachduktus vermied, welcher ihre soziale Herkunft offenlegen würde, passte sie ihren Sprachduktus auch in ihrer Familie an: „*Aber ich versuche dann auch immer so besonders so zu sein, wie die sind. Und besonders so zu reden, wie mir der Schnabel gewachsen ist*“. Auch Kathrin thematisierte die sprachliche Ebene, auf der sie Differenzerfahrungen zu ihrer Familie erlebte: „*also ganz schlimm ist, wenn ich über Arbeitssachen gefragt werde, wie krass ich runterbrechen muss. Also dass ich wirklich bei fast jedem Wort, das ich sage, muss ich mir überlegen, verstehen die es?*“ Kathrin sah sich in diesem Zusammenhang in einem inneren Konflikt, da sie weder eine Distanz zu ihren Eltern aufbauen noch die Komplexität ihres fachlichen Wissens vereinfachen mochte. Über die sprachliche Ebene nahm nicht nur Kathrin Differenzerfahrungen wahr, sondern auch ihre Familie: „*für die ist das halt so ein Eliteding so. Und ich habe das angeblich absichtlich gemacht, um mich abzugrenzen*“. Auch sie erfuhr in der Promotionszeit weiterhin eine Sonderstellung in ihrer Familie als „*die Gescheite*“. Kathrin betonte, dass es durch ihr insgesamt gutes Verhältnis zur Familie nicht zu einem stärkeren Konflikt kam.

Auch Mario berichtete davon, dass er sich je nach Welt anders verhält und spricht und es dadurch zu einer gewissen Distanz kommt. Aber er fühlte es nicht als Bruch, er bevorzugte es auch lieber von einer Art „*Flexibilität*“ zu sprechen: „*[I]ch würde es nicht als Bruch bezeichnen, sondern ich würde es als eine Flexibilität bezeichnen, die man aufbringen muss. Tatsächlich ist das wirklich dieser Spruch, den meine Eltern damals immer gesagt haben, dass man sich mit einem Bauern unterhalten können muss und auch mit einem Professor.*“ Trotz seiner Erfahrung in zwei Welten zu

leben, empfand Mario dies nicht als belastend, sondern er zog aus seiner guten Beziehung zu seinen Eltern eine emotionale Unterstützung:

Und es ist eine Welt, die meine Eltern, glaube ich, oft nicht verstehen können, [...]. [A]ber sie können es emotional nachempfinden. Also wenn ich irgendwie sage, ich muss einen Vortrag halten und ich bin dann auch mal aufgeregter oder so, dann können die das nachvollziehen.

Anders als bei Stina, Kathrin und Mario entschieden sich Luisa, Paul und Achim dafür, ihre Promotionstätigkeit in ihren Familien kaum zu erwähnen: Luisa wählte anfangs die Strategie, kaum etwas von ihrer Tätigkeit als Promovierende zu berichten, um sich nicht der Kritik ihrer Eltern auszusetzen, zu abgehoben zu sein: *„Sondern ich habe ihnen dann tatsächlich solche Sachen erzählt wie, dass ich die Fenster geputzt habe, um ihnen zu zeigen, dass ich trotzdem irgendwie noch bodenständig bin“*. Das Erleben und der Umgang mit den Differenzerfahrungen führten in Luisas Fall zu einer tiefgreifenden Enttäuschung, die ihr Verhältnis zu ihren Eltern belastete. Aufgrund ausgeprägter negativ konnotierter Vorannahmen der Eltern über das akademische Feld, fiel es Luisa in ihrer Promotionszeit zunächst schwer, das Erleben zweier Welten positiv zu verarbeiten: *„dieses zwischen den zwei Welten sein und in der einen Welt nicht anerkannt zu werden und in der anderen aber sich irgendwie auch nicht richtig zu Hause zu fühlen, das hat mich einfach innerlich zerrissen“*. Den Kontakt zu ihren Eltern empfand Luisa oft als anstrengend, da sie *„einfach Dinge erklären muss“*. Luisa brach zeitweise sogar den Kontakt zur ihrer Familie ganz ab und sprach mehr als ein Jahr nicht mit Ihnen. Erst nach einem klärenden Gespräch mit ihrer Mutter begann sich Luisas Verhältnis zur ihrer Familie zu entspannen. Die Auflösung ihres Zwiespalts zwischen der akademischen Welt und ihrer Familie zeichnete sich bei Luisa erst ab, als v. a. ihre Mutter sich stärker für ihre Tätigkeit als Promovierende interessierte: *„Also sie [die Mutter] fragt inzwischen schon nach, was heißt ein Papier schreiben? Was heißt, ein Papier veröffentlichen? Und so. Aber das hat wirklich während der Studienzeit komplett gefehlt.“*

Paul, der während seiner Studienzeit oft das Gefühl hatte *„sehr auf [sich] alleine gestellt“* zu sein, da die Themen, mit denen er sich beschäftigte, für seine Eltern nicht relevant waren, erfuhr ähnlich wie Luisa Differenzerfahrungen zu seiner Familie auch in seiner Promotionszeit: *„Ich kann einfach mit ihnen nicht über diese Berufsbiografie reden. Also bei den Großeltern jetzt noch krasser, weil die das für einen absoluten Wahnsinn halten, jetzt hier jahrelang sich in so prekären Verträgen zu halten, weil die das absolut nicht kennen.“* Paul redete mit seiner Familie ungern über seine Erfahrungen in der Promotionszeit, *„[w]eil ich weiß, die verstehen da wieder was ganz anderes drunter. Und ich mag diese Gespräche darüber überhaupt nicht.“* Im Falle Pauls wird der Zwiespalt zwischen der akademischen Welt und seiner Familie besonders deutlich.

Achim entwickelte für sich eine Zwischenposition zwischen den Einstellungsmustern im akademischen Feld und seiner Familie. In seiner Familie sprach Achim wenig über seinen Alltag als Promovend, da er diesen als *„ganz eindeutig zwei völlig unterschiedliche Welten“* empfand. Schwierigkeiten, seinen Lebensalltag im akademischen Feld begreiflich zu machen, thematisierte Achim auch vor dem Hintergrund unterschiedlicher Berufsfelder: *„eigentlich möchte ich denen das gerne mal*

so zeigen, dass die das mal so nachempfinden können. Aber das geht ja auch nicht. Du kannst sie ja auch nicht in den Betriebsalltag mitnehmen.“ Auch wenn es Achim große Mühe machte, beide Welten zu verbinden, die Anerkennung seiner Eltern war ihm besonders wichtig: *„Und dass er [der Vater] das halt irgendwie respektiert. Ja. Und er halt, ja, vielleicht auch stolz wird. Und wenn das so eigentlich, ja, so wenn das erfüllt ist, ist eigentlich auch alles gut“*. So gelang es Achim, eine unüberbrückbare Distanzierung zu seiner Familie zu vermeiden. Er konnte sein Leben in zwei Welten positiv deuten, welches er auch als Bereicherung empfand, da *„beide halt irgendwie ja ihren Platz für mich haben und mir was bringen“*.

Bezogen auf das Verhältnis zur Familie zeigte sich bei allen Interviewten, dass die erlebte Differenz in der Promotionsphase nochmal ausgeprägter und z. T. auch präsenter wurde. Jedoch wurde die Differenzerfahrung von den Interviewten dabei nicht als völlige Entfremdung gedeutet und es kam in keinem der Fälle zu einem Bruch zu ihren Familien. Anders als etwa bei El-Mafaalani (2012, 2017) ist in unserer Studie kein Wandel von einer Differenz zur Diskrepanz, keine Entwertung von Werten, Handlungsmustern und Lebensstilen zur Familie oder gar ein Bruch zur Familie bei den Interviewten vorzufinden. Einschränkend ist dabei jedoch anzumerken, dass wir „nur“ Promovierende interviewt haben, die anders als bei der Interviewstudie von El-Mafaalani (2012) mit Studierenden, keinen Migrationshintergrund hatten. Zudem handelte es sich bei den interviewten Promovierenden bereits um eine vorselektierte Gruppe, da diese bereits einen weiteren Bildungsaufstieg im Vergleich zu ihren Familien erlebt und Strategien, die zum Studienerfolg führten, bereits erprobt hatten.

Auch wenn, mit Ausnahme von Mario, die Familien gleichgültig gegenüber der Promotionsentscheidung waren (Achim, Kathrin) oder anfangs auch ablehnten (Luisa, Stina, Paul), berichteten die Interviewten von Gefühlen des Stolzes und auch Anerkennung bei ihren Familienmitgliedern in späteren Phasen der Promotion:

Weil ich merke, dass der das halt/also dass ihn [den Vater] das total bewegt hat auch und dass er stolz ist [...]. (Achim); Aber also es sind dann halt eher so Kleinigkeiten, an denen ich inzwischen merke, dass sie stolz sind [...]. (Luisa); Sondern der [der Vater] ist stolz darauf, dass jetzt jemand in der Familie das/Ja? So der erste Doktor in der Familie. (Stina)

Die Interviewten berichteten dabei von einer Art „Grundvertrauen“ (Kathrin) in ihren Familien, die ihnen das Gefühl vermittelte, die Promotion schaffen zu können nach dem Motto *„Die kann das, die macht das schon.“* (Kathrin). Kathrin führte hierzu noch aus: *„Es war immer so, wenn es nicht klappt, ist nicht schlimm. So: ‚Egal, was passiert, wir haben dich immer lieb.‘ Das ist schon ein krasser Rückhalt.“*

Für die Interviewten stellte die Promotionsentscheidung und die Promotionsphase zwar ein weiterer Aufstieg dar, der jedoch nicht als Verlust oder weitere Entfremdung wahrgenommen wurde. Vielmehr gelang es den Interviewten durch verschiedene Strategien, Fremdheits- und Differenzerfahrungen zwischen ihrer akademischen Welt und der Welt in der Familie zu überbrücken und zum Teil auch positiv umzu-deuten. Eine Aufkündigung der Loyalität zur Familie wie bei El-Mafaalani (2012) ließ sich in unseren Interviewauswertungen nicht erkennen. Anders als von uns angenommen, waren die emotionalen Kosten der Erfahrung von zwei Welten für die Interviewten zwar spürbar, aber nicht als andauernde Belastung. Die Interviewten

kamen mit ihrer Rolle zurecht, die ersten in ihrer Familie zu sein, die nicht nur studierten, sondern sogar nun auch promovierten, und erlebten ihre Promotionszeit nicht als Entfremdung oder Bruch mit ihren Familien. Wie auch schon bei Miethe (2017) bestätigt sich in unserer Untersuchung, dass der „Mythos vom fremdelnden Arbeiterkind“ nicht nur für Studierende sondern auch für Promovierende aus nichtakademischen Familien gilt. Personen aus nichtakademischen Familien erleben zwar Gefühle der Fremdheit (siehe hierzu auch Holley und Gardner 2012), da sie mit der akademischen Welt im Studium zunächst nicht vertraut sind, jedoch zeigen unsere Auswertungen, dass es nicht zu einer Entfremdung zur Familie kommt und Fremdheitserfahrungen keine Barriere sein müssen, um sich für eine Promotion zu entscheiden. Vielmehr fanden die von uns interviewten Promovierenden aus nichtakademischen Familien Strategien, um das Erleben von zwei Welten zu überbrücken und dieses für sie produktiv zu gestalten.

5 Fazit

Wie Schuch und Welter (2017) ausführen, ist einem erziehungswissenschaftlichen Fokus eigen, nicht nur auf die Gelingensbedingungen für einen Bildungsaufstieg zu blicken, sondern auch zu analysieren, welche Folgen ein Bildungsaufstieg (in unserem Fall die Promotion) für das Verhältnis zur Familie hat und mit welchen Strategien die Interviewten reagierten, um mit den Folgen umzugehen. Vor dem Hintergrund einer hohen sozialen Selektivität des deutschen Bildungssystems, die sich über den Bildungsverlauf bis hin zum Übergang in die Promotion finden lässt, wurden im Beitrag die Promotionsentscheidungen und das Verhältnis der Promovierenden zu ihren Familien in der Promotionsphase untersucht.

Unsere Studie hat gezeigt, dass Personen, die aus nichtakademischen Familien kommen und die eine Promotion beginnen, sich nicht von ihren Familien distanzieren. Wie auch schon in Untersuchungen von Spiegler (2015) oder Miethe (2017; vgl. auch Miethe et al. 2014) zu Studierenden aus nichtakademischen Familien, zeigte sich in unserer Studie zu Promovierenden aus nichtakademischen Familien, dass diese zwar in ihrer Studiums- und Promotionsphase Fremdheits- und Differenzerfahrungen erlebten (siehe hierzu auch Holley und Gardner 2012). Jedoch fanden sie vielfältige Strategien, um mit diesen produktiv umgehen zu können. So fanden die Interviewten vielfältige Formen, um habituelle Differenzen zu bewältigen.

Wie von Spiegler (2015) für Studierende aus nichtakademischen Familien entwickelt, können wir auch bei den von uns interviewten Promovierenden Typen von Bildungsaufstiegen erkennen. Mit der Erfahrung der Akzeptanz seiner Entscheidung fürs Studium und später für die Promotion kommt Mario dem Typus des Expeditionsteilnehmers am nächsten. Zudem bringt er durch seine Tätigkeit als studentische Hilfskraft bereits eine Nähe zum wissenschaftlichen Arbeiten mit. Eine solche Nähe zum universitären Feld haben zwar auch Stina und Luisa, jedoch lehnen deren Familien die Promotionsentscheidung zunächst ab, so dass beide mit weniger emotionaler Unterstützung ihre Promotion beginnen. Die Nähe zum universitären Feld durch studentische Hilfskrafttätigkeiten haben Achim, Kathrin und Paul nicht, doch der erlebte Perspektivwechsel im Studium und bei der Abschlussarbeit motiviert diese

drei ebenso für eine Promotion; wenn auch in Anlehnung an das Bild eines „Backpackers“ mit etwas leichterem Gepäck, da diese drei nicht auf die Erfahrungen und Nähe zu Dozent*innen durch Hilfskrafttätigkeiten zurückgreifen können. Der Typus des „Auswanderers“ ließ sich in den vorliegenden Interviews nicht rekonstruieren. Es muss dabei offenbleiben, ob sich dieser Typus aufgrund der Zusammensetzung des Samples nicht rekonstruieren ließ.

Ist die Entscheidung zur Promotion gefallen, verfolgten die Interviewten unterschiedliche Strategien, um Fremdheits- und Differenzerfahrungen zu ihrer Familie, die sie auch in ihrer Promotionsphase weiterhin erfuhren, kompensieren zu können. So führten die fehlenden Erfahrungen der Familie dazu, dass es den Interviewten schwer fiel, ihren Familien das akademische Feld weiterhin begreiflich zu machen. Auch Unterschiede im Sprachduktus zwischen dem akademischen Feld und der Familie führten zu Differenzerfahrungen. So ließ sich in den vorliegenden Bildungsaufstiegsprozessen, in Bestätigung bisheriger Forschungsergebnisse, ein Leben der Interviewten in zwei Welten rekonstruieren. Die Interviewten konnten diese jedoch meistens gut in Einklang bringen. Sie mussten das Verhältnis zu ihren Familien neu gestalten bzw. bestimmte Handlungskompetenzen entwickeln, die eine Verbindung der beiden Welten und ein flexibles Wechseln zwischen diesen ermöglichten. Zwar verursachte der erlebte Zwiespalt zweier Welten emotionale Kosten bei den Interviewten, aber die Beziehungsqualität und zumeist auch der emotionale Rückhalt in der Familie erwiesen sich als entscheidend, um die Distanz zwischen der akademischen Welt und der Welt ihrer Familien zu überbrücken.

Mit den von uns interviewten Promovierenden aus nichtakademischen Familien nahmen wir eine bislang unterbeforschte Gruppe in den Blick und unsere Ergebnisse liefern weiterführende Erkenntnisse zu Analysen der Gelingensbedingungen von Bildungsaufsteiger*innen. So sind Bildungsaufstiegsprozesse für Personen aus nichtakademischen Familien immer auch mit Differenz- und Fremdheitserfahrungen verbunden, die als emotionale Kostenfaktoren stärker in Untersuchungen von Bildungsentscheidungen berücksichtigt werden sollten. Beratungs- und Unterstützungsangebote, die auch das Verhältnis zu den Familien mit in den Blick nehmen und Bildungsaufsteiger*innen über Fördermöglichkeiten von Stipendienwerken beraten und hierzu ermutigen, sind zudem notwendig und förderlich.

Die vorliegende Analyse nahm Promovierende sozialwissenschaftlicher Studiengänge in den Blick, die zumeist eine hohe Reflektiertheit bezüglich ihrer sozialen Herkunft hatten und zudem entsprechende Studiengänge absolvierten, die traditionell einen hohen Anteil an Bildungsaufsteiger*innen haben. Es wäre daher gewinnbringend, zukünftig auch Promovierende aus nichtakademischen Familien anderer Fachrichtungen, besonders auch von Fächern zu interviewen, die sich nicht als Aufstiegsfach auszeichnen. So könnten sich z.B. bei Fächern wie Jura oder Medizin mit traditionell hohen Anteilen von Studierenden aus akademischen Familien (siehe Miethe et al. 2015) fachkulturelle Unterschiede hinsichtlich des Umgangs mit Fremdheits- und Differenzerfahrungen ergeben. Auch weitere Differenzkategorien wie Geschlecht, Migrationshintergrund oder Behinderungen sollten ebenso berücksichtigt werden.

Danksagung Den Gutachter*innen danken wir für ihre hilfreichen Anmerkungen und Überarbeitungsvorschläge.

Förderung Im Falle von Rita Nikolai entstand der Beitrag im Rahmen eines Heisenberg-Stipendiums (Förderkennzeichen: NI 1371/4-1).

Literatur

- Atherton, M.C. (2014). Academic preparedness of first-generation college students. *Journal of College Student Development*, 55, 824–829.
- Büchner, P., & Brake, A. (2006). *Bildungsort Familie*. Wiesbaden: VS.
- El-Mafaalani, A. (2012). *BildungsaufsteigerInnen aus benachteiligten Milieus*. Wiesbaden: VS.
- El-Mafaalani, A. (2017). Sphärendiskrepanz und Erwartungsdilemma. *Zeitschrift für Pädagogik*, 63, 708–725.
- Gardner, S. K., & Holley, K. A. (2011). “Those invisible barriers are real”: The Progression of First-Generation Students Through Doctoral Education. *Equity & Excellence in Education*, 44, 77–92.
- Grendel, T. (2012). *Bezugsgruppenwechsel und Bildungsaufstieg*. Wiesbaden: VS.
- Holley, K. A., & Gardner, S. K. (2012). Navigating the pipeline: How Socio-Cultural Influences Impact First-Generation Doctoral Students. *Journal of Diversity in Higher Education*, 5, 112–121.
- Howard, S. (2017). Black first-generation social work doctoral students. *Journal of Teaching in Social Work*, 37, 513–527.
- Jakszat, S. (2014). Bildungsherkunft und Promotionen: Wie beeinflusst das elterliche Bildungsniveau den Übergang in die Promotionsphase? *Zeitschrift für Soziologie*, 43, 286–301.
- Jakszat, S., & Lörz, M. (2018). Ausmaß, Entwicklung und Ursachen sozialer Ungleichheit beim Promotionszugang zwischen 1989–2009. *Zeitschrift für Soziologie*, 47, 46–64.
- Kahlert, H. (2016). Die (Re-)Produktion von Ungleichheiten in der Rekrutierung von Promovierenden. In J. Reuter, O. Berlin & M. Tischler (Hrsg.), *Wissenschaftliche Karriere als Hasard* (S. 211–234). Frankfurt, New York: Campus.
- Lachmann, D., Martius, T., Landmann, M., & Herzig, S. (2018). Soziale Herkunft und strukturierte Promotion. *Soziale Welt*, 69, 319–348.
- Lörz, M., & Schindler, S. (2016). Soziale Ungleichheiten auf dem Weg in die akademische Karriere. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 38, 14–39.
- Martinez, A. (2018). Pathways to the professoriate. *Education Sciences*, 8, 1–14.
- McGee, E., Griffith, D., & Houston, S. (2019). “I know I have to work twice as hard and hope that makes me good enough.”. *Teachers College Record*, 121, 1–38.
- Miethe, I. (2017). Der Mythos von der Fremdheit der Bildungsaufsteiger_innen im Hochschulsystem. *Zeitschrift für Pädagogik*, 63, 686–707.
- Miethe, I., Boysen, W., Grabowsky, S., & Kludt, R. (2014). *First Generation Students an deutschen Hochschulen*. Berlin: edition sigma.
- Miethe, I., Soremski, R., Dierckx, H., & Suderlan, M. (2015). Bildungsaufstiege im Kontext von Gesellschaftssystem und Herkunftsmilieu. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 35, 53–68.
- Möller, C. (2015). *Herkunft zählt (fast) immer*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Roksa, J., Feldon, D.F., & Maher, M. (2018). First-generation students in pursuit of the PhD. *The Journal of Higher Education*, 89, 728–752.
- Saldana, J. (2016). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. Los Angeles: SAGE.
- Schmitt, L. (2010). *Bestellt und nicht abgeholt*. Wiesbaden: VS.
- Schuch, J., & Welter, N. (2017). Bildungsaufstieg. *Zeitschrift für Pädagogik*, 63, 681–685.
- Spiegler, T. (2015). *Erfolgreiche Bildungsaufstiege. Ressourcen und Bedingungen*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Spiegler, T., & Bednarek, A. (2013). First-generation students: what we ask, what we know and what it means: an international review of the state of research. *International Studies in Sociology of Education*, 23, 318–337.
- Stifterverband, Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (2017). Hochschul-Bildungs-Report 2020. <https://tinyurl.com/y64wq41c>. Zugegriffen: 4. Febr. 2019.
- de Vogel, S. (2017). Wie beeinflussen Geschlecht und Bildungsherkunft den Übergang in individuelle und strukturierte Promotionsformen? *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 69, 437–471.