

bwp@ Spezial 18 | Februar 2021

**Studierende der Berufs- und Wirtschaftspädagogik:
(Un-)bekannte Wesen?**

Hrsg. v. **Janika Grunau & Tobias Jenert**

Janika GRUNAU & Kathrin PETZOLD-RUDOLPH
(Universität Osnabrück & Universität Magdeburg)

**First Generation Students in den beruflichen
Lehramtsstudiengängen**

Online unter:

https://www.bwpat.de/spezial18/grunau_petzold-rudolph_spezial18.pdf

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | *bwp@* 2001–2021



www.bwpat.de



Herausgeber von *bwp@* : Karin Büchter, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer, Nicole Naeve-Stoß, Karl Wilbers & Lars Windelband

berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

First Generation Students in den beruflichen Lehramtsstudiengängen

Abstract

Die beruflichen Lehramtsstudiengänge gelten als attraktiv für First Generation Students, da berufspraktische Vorerfahrungen einen hohen Stellenwert einnehmen und mit der Tätigkeit als Lehrkraft berufliche und finanzielle Sicherheiten verbunden werden. Erkenntnisse zu bildungs- und berufsbiografischen Hintergründen der Lehramtsstudierenden für berufsbildende Schulen liegen bislang jedoch kaum vor. Unter Bezugnahme auf zwei soziologische ‚Klassiker‘, Pierre Bourdieus Habitustheorie (1987 [1979]); 1983) und Vincent Tintos kausalanalytisches Studienabbruchmodell (1975; 1986), werden in dem vorliegenden Beitrag First Generation Students in berufsbildenden Lehramtsstudiengängen einer genaueren Betrachtung unterzogen. Im Fokus steht hierbei das Erleben des Studieneinstiegs und des Studienalltags sowie die Zugehörigkeit zur Universität und zum Studium. Die qualitative Untersuchung basiert auf den Daten zweier unabhängig voneinander entstandenen Interviewstudien (N=32). Für den Beitrag wurden die Interviewtranskripte der Primärstudien deduktiv-analytisch ausgewertet.

Die Ergebnisse zeigen analog zur allgemeinen Befundlage, dass die Wahrnehmungs- und Handlungsmuster bei First Generation Students von Unsicherheiten und Fremdheitsempfinden geprägt sind. Es wird ferner ersichtlich, dass das institutionelle Commitment dieser Studierendengruppe gering, das Ziel-Commitment im Hinblick auf den Lehrerberuf hingegen deutlich ausgeprägt ist. Ein möglicher Erklärungsansatz ist die habituell und erfahrungsbedingte Nähe der Studierenden zu beruflichen und realen (Bildungs-)Gegenständen. Die Erkenntnisse geben schließlich Anlass, Ansatzpunkte für eine herkunftssensible Gestaltung der hochschulischen und hochschuldidaktischen Praxis abzuleiten.

Schlüsselwörter: *First Generation Students; Bildungsaufstieg; Lehramtsstudium; Studienerfolg; Commitment*

1 First Generation Students im Studium des Lehramts an berufsbildenden Schulen: Vorhanden, aber kaum beachtet?

Die Studierenden des Lehramts an berufsbildenden Schulen unterscheiden sich von ‚traditionellen‘ Studierenden hinsichtlich verschiedener Merkmale. Sie sind typischerweise etwas älter als Studierende anderer Fächer, haben die Hochschulreife auf dem zweiten oder dritten Bildungsweg erlangt, weisen häufiger eine abgeschlossene Berufsausbildung auf und waren gegebenenfalls auch bereits längere Zeit in ihrem Ausbildungsberuf tätig. Auch wenn diese Umschreibung nicht pauschal auf alle Studierenden des beruflichen Lehramts zutreffen mag, so dürften viele Lehrende und Studierende in den einschlägigen Studiengängen einer solchen ‚intersubjektiven Typbeschreibung‘ zustimmen. Aus wissenschaftlicher Perspektive gilt je-

doch: „Über die Studierenden im beruflichen Lehramt und ihre (Berufs-)Biografien ist bisher insgesamt zu wenig bekannt.“ (Frommberger/Lange 2018, 46).

So liegen auch Erkenntnisse zu den familiären Bildungshintergründen dieser studentischen Teilpopulation sowie zum Zusammenhang von Bildungsherkunft und Studienerfolg nur vereinzelt vor. Dies ist verwunderlich, da ein Lehramtsstudium für berufsbildende Schulen als Aufstiegsstudium gilt und sich die Studierenden zu einem bedeutenden Anteil aus den mittleren und niedrigen Herkunftsmilieus rekrutieren (vgl. Grunau 2017a, 230; 2017b, 37). Als mögliche Erklärungsansätze für die große Anzahl von First Generation Students im Lehramtsstudium für berufsbildende Schulen lassen sich die erweiterten Zugangsmöglichkeiten zum Hochschulstudium im Allgemeinen, der hohe Stellenwert beruflicher Vorerfahrungen sowie die perspektivische Sicherheit und finanzielle Attraktivität des Lehrberufs anführen (vgl. Bargel/Bargel 2010, 10; Frommberger/Lange 2018).

Der große Anteil an First Generation Students in den beruflichen Lehramtsstudiengängen führt zu der Fragestellung, welchen Einfluss die soziale Herkunft und der Bildungshintergrund auf die Studienleistungen und die Erfolgswahrscheinlichkeit im Studium hat. Studierenerfolgsrelevante Aspekte wie die professionsbezogene Persönlichkeitsentwicklung der Studierenden, ihr Studierhandeln, ihre Identifikation im Studium oder auch ihre Integration in die Hochschule sind für die Studierenden des Lehramts an berufsbildenden Schulen jedoch bisher weitgehend unreflektiert. Offen ist zudem die Frage, inwiefern es insbesondere Universitäten gelingt, Lehramtsstudierenden, die in unterschiedlichen akademischen Kulturen agieren, „Möglichkeiten [zu] bieten, eine Passung hinsichtlich ihrer Interessen, der bestehenden Anforderungen und der eigenen Zielvorstellungen zu realisieren“ (Petzold-Rudolph 2018, 2) und somit einen Rahmen für die erforderlichen Sozialisationserfahrungen im Studium bereitzustellen.

Mit diesem Beitrag wird das Ziel verfolgt, die Gruppe der First Generation Students im Lehramt an berufsbildenden Schulen einer genaueren Betrachtung zu unterziehen. Von besonderem Interesse ist hierbei die Frage, wie diese Zielgruppe den Übergang ins Studium und den Studienalltag im Vergleich zu Studierenden aus akademischen Elternhäusern erlebt. Darüber hinaus stellt sich die Frage, inwiefern sich die First Generation Students an ihrer Hochschule und in den Studiengängen des beruflichen Lehramts integrieren können bzw. seitens der Hochschulen integriert werden. Nach grundlegenden begrifflichen Klärungen und heuristischen Darstellungen zu den theoretischen Bezügen (Bourdieu 1987 [1979]; 1983; Tinto 1975; 1986) werden Sekundäranalysen zu zwei unabhängig voneinander entstandenen qualitativen Studien zu First Generation Students im beruflichen Lehramtsstudium vorgenommen (Grunau 2017a; Petzold-Rudolph 2018; 2020). Die Diskussion richtet den Fokus auf die Besonderheiten der betrachteten Studierendengruppe und auf die Spezifität der erzielten Erkenntnisse. Abschließend werden Ansatzpunkte und Handlungsperspektiven für die Unterstützung der First Generation Students in den Studiengängen des beruflichen Lehramts aufgezeigt.

2 Begriffskonzeption und Forschungsstand

Für Studierende, deren Eltern nicht studiert haben, findet sich in der einschlägigen Literatur eine Vielzahl variierender und teils synonym verwendeter Begrifflichkeiten (vgl. Buse 2017;

Miethe et al. 2014)¹. Die in verschiedenen Veröffentlichungen verwendete und auch medial präsente Bezeichnung „Arbeiterkind“ greift jedoch zu kurz, da Kinder von Angestellten, Beamten oder Selbständigen ohne Studienabschluss in diese Definition nicht einbezogen sind. Einen differenzierteren Ansatz stellt das Konstrukt der Bildungsherkunft dar, bei dem die beruflichen und akademischen Abschlüsse der Eltern berücksichtigt werden (vgl. Middendorff et al. 2013, 87f.; s. Abbildung 1). Demnach haben First Generation Students eine niedrige oder mittlere Bildungsherkunft, wohingegen Studierende, bei denen mindestens ein Elternteil über einen akademischen Abschluss verfügt, per definitionem eine gehobene oder hohe Bildungsherkunft aufweisen. Die Bezeichnung ‚Bildungsaufsteiger‘ wie auch die Unterscheidung von bildungsfernen und bildungsnahen Studierenden wird zum Teil kritisch gesehen. So werde mit dem Aufstiegsbegriff laut Miethe et al. (2014, 18) implizit auf die Höherwertigkeit von Bildungsgängen im tertiären Bildungsbereich verwiesen. Zudem sei die dichotome Gegenüberstellung von akademischer und nichtakademischer Herkunft fragwürdig, da die Vorsilbe „nicht-“ negativ konnotiert ist und somit eine gewisse Normativität suggeriert (vgl. Büchler 2012, 9; Grunau 2017b, 36).

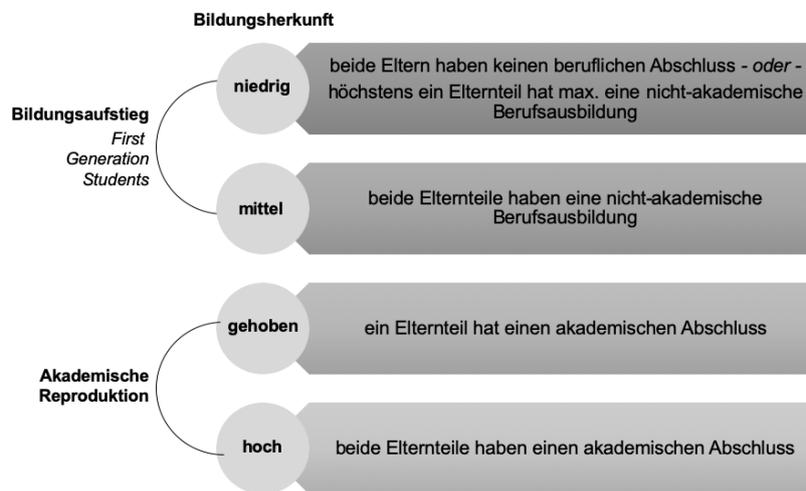


Abbildung 1: Bildungsherkunft, akademische Reproduktion und Bildungsaufstieg (übernommen aus Grunau 2017b, 37; in Anlehnung an Middendorff et al. 2013, 87f.)

Für eine möglichst werturteilsfreie Bezeichnung dieser Studierendengruppe hat sich der aus dem angloamerikanischen Raum stammende Begriff „First Generation Students“ etabliert. Im Vergleich zu den genannten Bezeichnungen ist dieser Begriff eindeutig, enthält keine negative Konnotation und ist darüber hinaus in der internationalen Diskussion anschlussfähig (vgl. Grunau 2017b, 37). First Generation Students werden folglich auch in diesem Beitrag definiert als Personen, deren Eltern über keinen Studienabschluss verfügen und die aufgrund ihrer sozialen Herkunft Benachteiligungen im Hochschulstudium erfahren. Sie haben somit keine aka-

¹ In diesem Kapitel wird eine Begriffskonzeption vorgenommen und werden Erkenntnisse zu den Studierenden der ersten Generation im Hochschulsystem überblicksartig dargestellt. An dieser Stelle sei aber auch auf die Dynamiken und die zunehmende Vielfalt des tertiären Sektors verwiesen (z. B. Teilzeit- oder duale Studiengänge), auf die im Rahmen des Beitrags nicht spezifisch eingegangen wird.

demischen Vorbilder in der Familie und können nicht auf familiäre Vorerfahrungen im akademischen Milieu rekurrieren.

Aufgrund der zunehmenden Akademisierung der Gesellschaft bilden die First Generation Students einen nicht zu vernachlässigenden Anteil an der gesamten Studierendenschaft im deutschen Hochschulsystem (vgl. Kracke et al. 2018, 5; Müller/Pollak 2016; Middendorff et al. 2017). Neben der Frage des reinen Zugangs zum Hochschulstudium ist für einen nachhaltigen Bildungsaufstieg relevant, welche Faktoren zum Erfolg oder Misserfolg im Studienverlauf führen (vgl. Büchler 2012, 3). Hierbei gilt es im Besonderen, eine Illustration sozialgruppenspezifischer Ungleichheiten und wahrgenommener Belastungen während des Studiums vorzunehmen. Trotz zunehmender Beachtung der First Generation Students auf bildungspolitischer Ebene wie auch in der Hochschulforschung, z. B. in den regelmäßig durchgeführten Sozialerhebungen (zuletzt Middendorff et al. 2017), gibt es zumindest im deutschsprachigen Raum bislang kaum deskriptive Studien hinsichtlich konkreter Strategien und Maßnahmen seitens der Hochschulen zur Veränderung der Problemlagen und der Unterstützung der relevanten Studierendengruppe (vgl. Miethe et al. 2014, 227).

Einzelne Untersuchungen verweisen für First Generation Students insbesondere in der Studieneingangsphase unter anderem auf eine erschwerte fachliche Orientierung, Probleme mit der Studien- und Prüfungsorganisation sowie auf soziale und sprachliche Unsicherheiten im akademischen Milieu. Unterschiedliche Befunde deuten ferner auf weniger komfortable Rahmenbedingungen im Studium hin und auf Problemlagen, die aus Habitus-Struktur-Konflikten resultieren (vgl. Bargel/Bargel 2010; Schmitt 2010; Miethe et al. 2014). Die Studierenden berichten in der Folge von Fremdheitserfahrungen gegenüber dem Studium und der Hochschule, aber auch von temporären Selbstzweifeln und psychischen Belastungen, die mitunter auch zu generellen Lebenskrisen führen (vgl. Sander 2014, 14). Die wahrgenommenen Schwierigkeiten und Passungsprobleme können überwiegend auf ökonomische, soziale und kulturelle Kriterien – und damit auch auf die soziale Herkunft der Studierenden – zurückgeführt werden. Sie betreffen zum einen die unsichere Finanzierungsstruktur des Studiums sowie das Erleben fehlender ideeller und praktischer elterlicher Unterstützung. Zum anderen werden eher unrealistische Vorstellungen vom Studium und vom Hochschulalltag erkennbar, verbunden mit einer oftmals illusorisch hohen Erwartungshaltung an die eigenen Leistungen (vgl. Theling 1986, 72f.; Büchler 2012).

Angesichts der ausgeprägten Heterogenität der Studierendenschaft an deutschen Hochschulen (vgl. Dräger/Ziegele 2014; Middendorff 2015) ist auch die Gruppe der First Generation Students keine homogene Gruppe. Neben unterschiedlichen soziodemografischen Merkmalen finden sich hier beispielsweise variierende Bildungsziele, Werthaltungen und Weltanschauungen sowie Kompetenzen, Erfahrungen und Lebensstile, die aus den individuellen Bedürfnissen und komplexen Biografien der Studierenden resultieren. Dennoch lassen sich gewisse kollektive Muster bzw. Handlungs- und Bewältigungsstrategien der Anforderungen im Studium nachzeichnen. So sind beispielsweise hinsichtlich der Bildungsorientierungen spezifische Muster zu erkennen, die einerseits auf eher wissenschaftliche Einstellungen hindeuten und tendenziell einem offenen bzw. vielseitig interessierten Bildungsideal folgen. Andererseits finden sich ver-

mehrt eher berufsbezogene Orientierungsmuster, die oftmals durch berufliche Vorerfahrungen geprägt sind und eine geringere fachlich-akademische Hochschulintegration erkennen lassen. Das Studium wird eher zweckorientiert gestaltet, Praxisbezüge und Beschäftigungsfähigkeit haben entsprechend einen hervorgehobenen Stellenwert (vgl. Friebertshäuser 1992; Vosgerau 2005; Petzold-Rudolph 2018; für den internationalen Kontext sei hier auch auf die frühen Arbeiten von Clark/Trow 1966 verwiesen). Auch in einer Studie speziell zu Studierenden des Lehramts an berufsbildenden Schulen wurden diese grundlegenden Tendenzen bestätigt (vgl. Grunau 2017a).

3 Bildungsherkunft und Hochschulsozialisation: Theoretische Bezüge

Bei der Auseinandersetzung mit herkunftsbedingten Handlungsmustern und Bildungschancen im Hochschulsystem ist eine Vielzahl theoretischer Bezugspunkte denkbar. Dieser Beitrag rekurriert auf zwei ‚klassische‘ und soziologisch fundierte Ansätze – Pierre Bourdieus Habitus-theorie und Vincent Tintos kausalanalytisches Studienerfolgsmodell – und stellt jeweils zentrale Aspekte heraus, die dann als Analysekatoren für die deduktive Auswertung aufgegriffen werden. Die Auswahl der beiden Bezugstheorien wird im Rahmen der Diskussion kritisch reflektiert.

Grundlegend für Bourdieus Habitus-theorie (1987 [1979]) ist die auf seinen Feldbeobachtungen basierende Annahme, dass die soziale Praxis gewisse Regelmäßigkeiten und wiederkehrende Muster aufweist. Als Erklärungsansatz für dieses Phänomen verwendet Bourdieu den Begriff des Habitus, den er als dauerhaftes Dispositionssystem umschreibt (vgl. Bourdieu 1987 [1979], 283). Der Habitus lässt sich seinem Verständnis nach als Handlungsspielraum oder „psychosomatisches Gedächtnis“ (Rehbein 2011, 90) charakterisieren, durch welches Verhaltens- und Handlungsweisen in sozialen Kontexten abrufbar sind. Diese Vorstellung weist Parallelen zur generativen Grammatik Chomskys auf (vgl. 1976 [1957]), in welcher durch das Vorhandensein von wenigen immanenten Strukturen unbegrenzt viele (Sprach-)Handlungen erzeugt werden können. Im Vergleich zu Chomsky stellt Bourdieu jedoch die Körperlichkeit des Habitus heraus: „Was der Leib gelernt hat, das besitzt man nicht wie ein wiederbetrachtbares Wissen, sondern das ist man“ (Bourdieu 1993 [1980], 135).

Für die Erklärung von sozialer und bildungsbezogener Ungleichheit ist die Genese des Habitus entscheidend: Bourdieu vertritt die Auffassung, dass der Habitus durch den Einfluss sozialer Strukturen im Laufe des Lebens entsteht (vgl. Rehbein 2011, 87; Krais/Gebauer 2013, 31ff.). Der primäre Habitus wird hierbei durch die familiären Strukturen bzw. durch die familiäre Ausstattung mit ökonomischem, kulturellem und sozialem Kapital und durch die hiermit verbundene gesellschaftliche Positionierung geprägt (vgl. Bourdieu 1983, 183ff.). Das ökonomische Kapital bezieht sich auf gesellschaftliche Austauschverhältnisse zum Zwecke der Gewinnmaximierung. Das soziale Kapital umfasst das vorhandene soziale Netzwerk, Beziehungen und Zugehörigkeiten zu Gruppen. Kulturelles Kapital kann in Form von Dispositionen, in objektiviertem Zustand (z. B. Kunstgegenstände, Bücher) oder in institutionalisierter Form (z. B. Bildungsabschlüsse und -zertifikate) vorliegen (vgl. ebd.). Für die soziale Differenzierung von

Bildungsentscheidungen ist das (objektivierte, institutionalisierte) kulturelle Kapital der Familie wichtiger als das ökonomische Kapital.

Bildungserfolg ist in Bourdieus Verständnis abhängig von der Passung des primären Habitus und den Anforderungen in Bildungseinrichtungen. Dies bedeutet zugleich, dass Transformations- bzw. Anpassungsleistungen erforderlich sind, wenn der primäre Habitus und die Anforderungen in Bildungseinrichtungen nicht zueinanderpassen. Diese Anpassungsleistungen seien mit Anstrengungen verbunden, die wiederum auf den Habitus rückwirken und ihn zeichnen (vgl. Bourdieu/Passeron 1971, 40f.). Der Habitus von Bildungsaufsteigerinnen und -aufsteigern unterscheidet sich folglich vom Habitus jener, die den familiären Bildungsstatus reproduzieren.

Ein weiterer Theorieansatz für die Erklärung sich unterschiedlich entwickelnder Interaktionsprozesse im Studium bezieht sich auf hochschulische Sozialisierungseffekte. Diese sind nicht ausschließlich durch die umgebenden objektiven Bedingungen der Hochschule determiniert; die Entwicklung der Studierenden im Studienverlauf vollzieht sich vielmehr in einem nach beiden Seiten wirkenden vielschichtigen Interaktionsprozess mit der Hochschulumwelt (vgl. Portele/Huber 1995, 106).

In der kausalanalytischen Modellierung zum Studienabbruchprozess von Tinto (1975; 1986) gilt die Studienintegration als zentrales Element im Sinne eines gelungenen Sozialisierungsprozesses während des Studiums. Die Integration der Studierenden in das akademische und soziale System einer Hochschule resultiert dabei in erster Linie aus der individuellen Wahrnehmung und Verarbeitung der Erfahrungen im Studienverlauf. Demnach äußert sich eine gelungene akademische Integration vor allem in einer erfolgreichen intellektuellen Entwicklung, guten Noten, einem hohen Arbeitsengagement sowie in der Identifikation mit den Normen und Werten der Hochschule. Eine gelungene soziale Integration resultiert hingegen aus guten sozialen Kontakten sowohl mit den Mitstudierenden als auch mit dem Hochschulpersonal, aber auch aus der gleichberechtigten Teilhabe und Partizipation am curricularen wie auch am extracurricularen Hochschulleben. Sie wird ferner deutlich in der Identifikation mit der Gruppe der Studierenden (vgl. Petzold-Rudolph 2018, 154). Von zentraler Bedeutung sind hier vor allem das persönliche Engagement der Studierenden im sozialen Umfeld der Hochschule sowie das subjektive Erleben von Studienqualität durch soziale Kontakte. Es wird postuliert (Tinto 1975, 92ff.): Je besser die akademische und soziale Integration der Studierenden in die Hochschule gelingt, desto stärker wird die individuell erlebte Verpflichtung gegenüber dem Abschlussziel (Ziel-Commitment) und den damit verbundenen Studien- und Karriereabsichten sowie die Bindung an die Hochschule (Institutionelles Commitment). Folglich sinkt die Wahrscheinlichkeit, das Studium vorzeitig abzubrechen (vgl. Abbildung 2).

Beide Verpflichtungs-Variablen sind bereits zu Beginn des Studiums in bestimmter Ausprägung vorhanden. Sie bilden den mehrdimensionalen Prozess von Interaktionen zwischen dem Individuum, der Familie und vorhochschulischen Bildungserfahrungen ab und formen die Einstellungen der Studierenden gegenüber der Hochschule wie auch die Erwartungen, die von ihnen an das Studium und den akademischen Abschluss herangetragen werden (vgl. Tinto 1975, 103). Im weiteren Studienverlauf prägt diese Komposition aus Fähigkeitslevel, Sozialstatus sowie schulischen und beruflichen Vorkenntnissen die Wahrnehmung der Erfahrungen an der

Hochschule und das individuelle Studierhandeln und somit die Interaktionsmuster mit dem sozialen und akademischen System der Hochschule (vgl. Gesk 2001, 20). Dies führt schließlich zu variierenden Ausprägungen der Studienintegration und gegebenenfalls zur Neubewertung des Studienziels und des Studierhandelns. Die Verpflichtung gegenüber dem Abschlussziel und die Hochschulbindung stellen somit „entscheidende Gradmesser für die Erfahrungen, Enttäuschungen und Bestätigungen während des Studiums dar und bleiben bis zum Studienende Geltungsmaßstäbe“ (Tinto 1975, 92f.; übersetzt durch Henecka/Gesk 1996, 30).

Für die Gruppe der First Generation Students stellt diese doppelt zu erbringende Integrationsleistung eine besondere Herausforderung dar. Insbesondere zu Studienbeginn müssen hochschulfern sozialisierte Studierende einen beträchtlichen lebensweltlichen Anpassungs- bzw. Integrationsaufwand leisten (vgl. Sander 2014, 14). Sie werden mit der Erfahrung konfrontiert, „wer nicht über den ‚passenden‘ Habitus verfügt, fühlt sich in der legitimen Kultur nicht zu Hause und hat es schwer, ihren Vorstellungen von Bildung nachzukommen“ (Lange-Vester 2009, 275). In der Folge finden sich häufig scheinbar freiwillige Studienabbrüche oder vermehrte Fachwechsel, für die eher Fremdheitserfahrungen, Unzufriedenheit und eine fehlende soziale Integration ausschlaggebend sind als Leistungsprobleme. Defizite im Erleben der Hochschulumwelt finden aber auch mittelbar ihren Niederschlag über eine verminderte Integration ins akademische System und schmälern damit deren Sozialisationskraft (vgl. Huber 1991, 417; Pascarella 1985; Petzold-Rudolph 2018).

Mit Blick auf die strukturellen Besonderheiten lehramtsbezogener Studiengänge verweisen Untersuchungsbefunde zudem auf studiengang- bzw. studienfachspezifisch variierende Integrationsmöglichkeiten sowie auf eine hohe Individualität in der Integrationsintensität (vgl. Kierner 1999; Petzold-Rudolph 2018) und damit nicht zuletzt auf fachkulturspezifische Passungsfragen sowie auf höchst individualisierte Formen und Strategien, diese Passung im Studienverlauf herzustellen oder auch nicht (vgl. Pohlenz et al. 2007; Heublein et al. 2009).

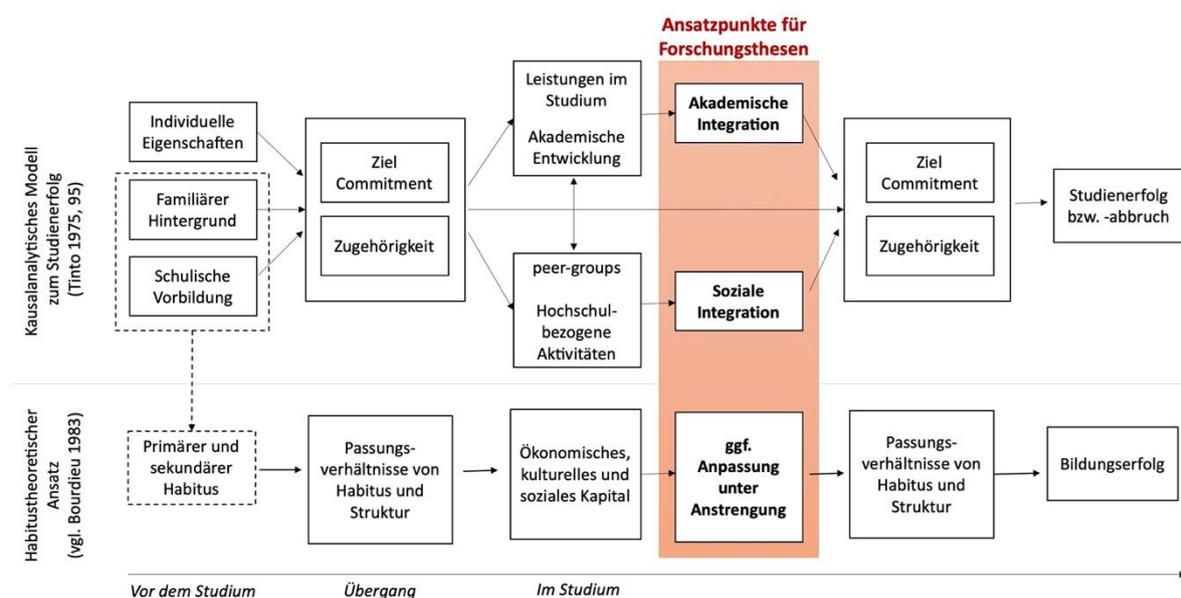


Abbildung 2: Theoretische Bezugspunkte und Ansätze der empirischen Analysen

Unter Bezugnahme auf den habitustheoretischen Ansatz nach Bourdieu und das kausalanalytische Modell nach Tinto richtet sich der Fokus der empirischen Analysen auf zwei zentrale Fragestellungen:

1. Welche (habituell bedingten) Handlungs- und Verhaltensweisen lassen sich bei First Generation Students des Lehramts an berufsbildenden Schulen im Kontrast zu Studierenden aus akademischen Elternhäusern identifizieren? Bei dem empirischen Zugang legen wir die Annahme zugrunde, dass sich Differenzen insbesondere in der Studieneingangsphase zeigen, da hier Anpassungsleistungen an das Hochschulumilieu erforderlich sind.
2. Wie ausgeprägt sind das institutionelle Commitment und das Ziel-Commitment bei den First Generation Students im beruflichen Lehramt?
Die theoretische Vorannahme hierzu ist, dass die Hochschulbindung aufgrund von wahrgenommenen Passungsproblemen im akademischen Milieu und fehlender sozialer Integration eher gering ausgeprägt ist. Der antizipierte Berufswunsch „Lehrerin“ bzw. „Lehrer“ trägt hingegen wesentlich zur Studienmotivation und zum Studienerfolg bei.

4 Ausgangsmaterial und Methodik der Analyse

Die deduktiv entwickelten Fragestellungen bzw. Thesen werden im Folgenden anhand eines qualitativ-analytischen Zugangs empirisch auf den Prüfstand gestellt. Die dargestellten Befunde basieren dabei auf zwei unabhängig voneinander geplanten und durchgeführten Interviewstudien zu First Generation Students in den beruflichen Lehramtsstudiengängen (Grunau 2017a; Petzold-Rudolph 2018; 2020). Beide Untersuchungen verfolgten einen komparativ-analytischen Ansatz: Neben First Generation Students wurden auch Studierende aus akademischen Elternhäusern befragt. Die Befragungen richteten sich in beiden Fällen an Studierende, die bereits fortgeschritten in ihrem Studium waren und retrospektiv von ihren Erfahrungen zu Studienbeginn und von der Integration ins akademische Milieu berichten konnten. Grundlegend für beide Untersuchungen ist ein qualitatives Design und der Feldzugang mittels Einzelinterviews. Die beiden Bezugsstudien unterscheiden sich hinsichtlich der Fragetechniken in den Interviews, der Methode der Primärauswertung sowie hinsichtlich der Zielsetzung und der inhaltlichen Fokussierung der Primärstudie. Vergleichbar sind die Anzahl der Fälle insgesamt und die Anzahl der First Generation Students im Speziellen (s. Tabelle 1).

Tabelle 1: Ausgangsmaterial für die empirischen Analysen (Primärstudien)

	Grunau (2017a)	Petzold-Rudolph (2018; 2020)
Ansatz der Untersuchung	Komparative Analyse von Studierenden akademischer und nichtakademischer Herkunft bzw. First Generation Students	
Zielgruppe der Untersuchung	Studierende in den Studiengängen des beruflichen Lehramts am Ende des Bachelorstudiums oder im Masterstudium	
Forschungsdesign	Qualitatives Design bzw. Interviewstudie	
Fragetechnik in den Interviews	Narrativ-fundierte Interviews (Nohl 2012)	Problemzentrierte Interviews (Witzel 2000)
Methode der Primärauswertung	Dokumentarische Methode (Bohnsack 2016)	Inhaltsanalyse (Mayring 2015)
Ziel der Primärauswertung	Bildungswege und -orientierungen rekonstruieren	Individuelles Erleben des Studierens rekonstruieren
Inhaltliche Fokussierung der Primäruntersuchung	Biografien von Lehramtsstudierenden Habituell bedingte Passungsprobleme im Studium	Studienintegration sowie habituell bedingte Passungsprobleme im Lehramtsstudium Handlungs- und Bewältigungsstrategien
Anzahl der Befragten	N=15; hiervon First Generation Students: N=9	N=17; hiervon First Generation Students: N=8
Standort der Befragung	Universität Osnabrück (bei Ergebnisdarstellung: UOS)	Humboldt-Universität zu Berlin (bei Ergebnisdarstellung: HUB)

Aus den beiden Primäruntersuchungen speist sich die Datenbasis für die nachfolgenden empirischen Analysen. Für die Sekundäranalysen wurden zunächst auf der Basis der theoretischen Bezugsmodelle Fragestellungen bzw. Thesen entwickelt (s. Kapitel 3), die bei der systematischen Auswertung der Interviewdaten (Transkripte) als deduktive Kategorien fungierten. Die Erkenntnisse hinsichtlich der aufgestellten Thesen werden im Folgenden jeweils anhand von aussagekräftigen Beispielen aus dem Transkriptmaterial illustriert.

5 Ergebnisse: Studiererleben und Commitment von First Generation Students

5.1 Das Erleben des Studienbeginns und des Studienalltags

Die First Generation Students im beruflichen Lehramtsstudium erleben gerade den Studienbeginn und die ersten Semester häufig als problematisch. In den folgenden Beispielen zeigt sich, dass die Gründe für die Unsicherheiten zunächst nicht konkret benannt werden, sondern eher diffusen Charakter haben. Als logische Konsequenz dieser diffusen Verunsicherung können keine anforderungsbezogenen Bewältigungsstrategien entwickelt werden, sondern der Studienabbruch wird im schlimmsten Falle als Konsequenz in Erwägung gezogen.

„So die ersten Semester [hatte ich große Schwierigkeiten], da habe ich gedacht, ich schaffe das nicht.“ (UOS-13, Z. 36-37)

„Ich war total am Verzweifeln und dachte, ob ich das jetzt wirklich weitermache.“ (HUB-07, Z. 211-212)

„Die ersten zwei Semester waren sehr, sehr hart. Und danach wollte ich eigentlich auch immer aufhören. Hab gesagt ich tue es nicht mehr.“ (UOS-12, Z. 57-58)

Das Gefühl, das Studium nicht bewältigen zu können, wird in der Retrospektive mit Fremdheitserfahrungen an der Hochschule verknüpft. Diese werden mitunter auf die Größe der Universität und die dort herrschende Anonymität, volle Hörsäle, die verschiedenen Fachbereiche im Lehramtsstudium oder auch auf den Umzug in eine fremde Stadt zurückgeführt.

„Also ganz am Anfang, war ich ein bisschen überfordert, ich war sogar sehr doll überfordert. [...] Und ja, es war einfach so groß und so viel und so unpersönlich. [...] Also ich habe mich schon so ein bisschen allein gefühlt und einsam gefühlt. Also unsicher in einer neuen Welt, total unsicher.“ (HUB-05, Z. 193-207)

Schwierigkeiten in dieser für sie ‚neuen akademischen Welt‘ bereiten – so wird in Schilderungen der Studierenden ersichtlich – die Studienorganisation, der ungewohnte Lehr-Lern-Kontext sowie der Umgang mit Mitstudierenden allgemein, den sie als weniger offen als erwartet beschreiben. Mit Blick auf die ersten Erfahrungen und wahrgenommenen universitären Anforderungen fühlen sich die Befragten zum Teil alleingelassen und äußern in höherem Maße Sorge, ihr Studium nicht erfolgreich zu absolvieren. Studierende aus Akademikerfamilien berichten hingegen kaum von derartigen Ängsten und begegnen dieser ‚Neuheit‘ eher mit Interesse bzw. aktiver Neugier (vgl. Schmitt 2010, 105f.). Dies lässt sich dadurch erklären, dass für Studierende aus akademischen Milieus die Welt aus habitustheoretischer Perspektive nicht ‚fremd‘ ist und sich die ‚vorherige‘ und die ‚neue‘ Lebenswelt gut integrieren lassen. Studierende der ersten Generation müssen dagegen einen Spagat zwischen dem Herkunftsmilieu und dem akademischen Milieu leisten: „Verstärkt wird das Leiden [der Studierenden] dadurch, dass es sich nicht um einen einfachen Wechsel von einer Welt in die andere handelt, sondern genau genommen um ein *Leben in zwei Welten*, die oft kaum etwas miteinander gemein haben.“ (Lange-Vester 2009, 276 [Herv. im Original]). Die folgende Aussage zeigt am Beispiel des Freundeskreises, dass die Abgrenzung zum Herkunftsmilieu eine Herausforderung darstellt.

„[...] dass der Freundeskreis [im Studium] sich ’n bisschen ändert [...] diese Wege passen dann nicht zu der eigenen inneren Einstellung [...] Und das führt dann natürlich auch mal zu Problemen und zu Meinungsverschiedenheiten.“ (HUB-01, Z. 1155-1165)

Bei Studierenden aus akademischen Elternhäusern zeigen sich zwar auch Unsicherheiten bei Studienbeginn, diese scheinen jedoch weniger diffus zu sein. Die Problemlagen können schneller konkret benannt und in der Konsequenz auch unmittelbar bewältigt werden. So beschreibt eine Studierende aus einem akademischen Elternhaus ihre Probleme zu Studienbeginn wie folgt:

„Das geht ja bei den formellen Angelegenheiten wie [Name der Anmeldeplattform für Prüfungen] los und hört dann auf bei ‚Wie formatiere ich ein Dokument?‘ Sachen, die man noch nie gemacht hat. Also nicht wirklich, ich zumindest damals [...].“ (UOS-02, Z. 392-395)

Eine andere Studierende mit akademischer Bildungsherkunft macht Probleme konkret an einem Fach, nicht am Studium generell fest.

„Nur zum Beispiel mit Englisch, dem Zweitfach [habe ich gezweifelt]. Da gab's in den Sprachwissenschaften einfach einen Punkt, wo ich dachte ‚Ey, was tue ich mir hier eigentlich an?‘ [...] Da habe ich gedacht, ‚ob das so die richtige Entscheidung gewesen ist, Englisch zu studieren?‘ Aber an sich zu studieren überhaupt nicht.“ (UOS-05, Z. 43-48)

Nicht nur in der Studieneingangsphase, auch im weiteren Studienverlauf äußern die First Generation Students auftretende Schwierigkeiten, die dann aber in der Regel bereits konkreter benannt werden können. Dies deutet auf eine zumindest teilweise stattgefundene Anpassung an die hochschulischen Anforderungen und Konventionen hin. Die noch vorhandenen Schwierigkeiten umfassen unter anderem die Konfrontation mit hoch abstrakten und komplexen Fachinhalten, mit wenig Bezügen zum Alltag sowie mit dem akademischen Sprachgebrauch. Anders als Akademikerkinder empfinden es die First Generation Students tendenziell als schwerer, fachbezogene neue Inhalte zu lernen und zu behalten und sind schnell verunsichert bzw. demotiviert. Auch kann die vermeintliche Offenheit im Studium leicht in Orientierungslosigkeit münden. Die Studierenden bewerten ferner ihr mündliches wie auch schriftliches Sprachvermögen deutlich schwächer. Enttäuschte Erwartungen an das Studium werden deutlich sowie Selbstzweifel und wahrgenommene Passungsschwierigkeiten, die größtenteils auf die nichtakademische Herkunft zurückgeführt werden. Diese Defizite haben einen Einfluss auf die Studienbewältigung und das Studierhandeln, da das akademische Milieu in der Universität nicht mit dem bisherigen Habitus kompatibel ist (vgl. auch Bargel/Bargel 2010; Ebert/Stammen 2014).

„[...] Also da habe ich schon manchmal gedacht: ‚Oh Gott, bin ich eigentlich richtig hier? Oder bin ich irgendwie zu dumm für das alles?‘. Manche Leute konnten sich halt einfach auch gut ausdrücken und ich hab mich da schon manchmal echt so ein bisschen blöd gefühlt.“ (HUB-04, Z. 240-242)

„[...] dass sie halt nicht so nah waren, oder manchmal auch realitätsfern [...] Wenn dann da jemand was weiß ich wie philosophiert, das muss eine hochgebildete Person sein, aber das ist so fern für mich irgendwie [...]“ (HUB-06, Z. 251ff.)

„Also bei mir ist es so im Hinterkopf, ich habe immer noch diese große Panik, dass ich es irgendwie nicht schaffe. Ich bin ja jetzt schon relativ weit gekommen und ich werde es auch bis zum Ende durchziehen, aber ich [...] habe immer das Gefühl, ich muss was zu den anderen noch aufholen. [...] ‚Ich bin [...] sprachlich und schriftlich nicht so weit wie die anderen, oh mein Gott‘.“ (UOS-04, Z. 70-79)

Die wahrgenommenen Unsicherheiten oder Schwierigkeiten werden teils implizit und teils explizit mit der familiären Unterstützung in Verbindung gebracht. Bei einigen First Generation Students werden familiäre Bildungs- und Aufstiegsaspirationen deutlich. Der Bildungsaufstieg der Kinder kommt der Reputation der Familie zugute, was zu einer gewissen Erwartungshaltung im Hinblick auf das erfolgreiche Bestehen des Studiums führt.

„[Mein Großvater sagte:] ‚Das ist gut, weil ich zähle auf deinen Bruder und auf dich, weil ihr studiert.‘ Da merkt man schon, dass das eher was nach außen Gerichtetes ist. Dass man sagen kann: ‚Mein Sohn, mein Enkel hat studiert.‘“ (HUB-08, Z. 183-187)

Demgegenüber stehen andere First Generation Students, bei denen die elterliche Unterstützung gänzlich fehlt oder bei denen die elterlichen Erwartungen von den eigenen Vorstellungen zur

Bildungs- bzw. Berufslaufbahn abweichen. Als Begründung wird hier auf das Unverständnis verwiesen, die kurzfristige sichere und ertragsreichere Perspektive, die der Ausbildungsberuf bietet, gegen die fremde Perspektive des Studiums mit ‚ungewissem Ausgang‘ zu tauschen.

„Die männliche Seite [in meiner Familie] fand das überhaupt nicht gut, dass ich studiere [...] ‚Wieso willst du jetzt noch überhaupt studieren? Da musst du so viel Geld ausgeben [...], du hast jetzt einen sicheren Job, das muss doch überhaupt nicht sein‘.“ (UOS-04, Z. 85-91)

„Dann war es schon so: ‚Wann willst du denn endlich mal arbeiten?‘, [...] weil meine Eltern das halt so nicht kennen.“ (UOS-13, Z. 97-98)

Gerade im Vergleich zu den Studierenden aus akademischen Elternhäusern zeigt sich in den Beispielziten, dass First Generation Students die Studieneingangsphase und das Studium als große Herausforderung erleben. Diese Wahrnehmung spiegelt sich in den erlebten und geschilderten Anstrengungen wider, die unternommen werden müssen, um den Einstieg ins Studium zu finden und die mit dem Studium verbundenen Anforderungen zu bewältigen. Demgegenüber wirken die Problemlagen der Studierenden aus akademischen Elternhäusern weniger diffus, eingrenzbar und unter Einsatz von gezielten Handlungsstrategien als leichter zu bewältigen. Auch wenn die Probleme und Herausforderungen für First Generation Students im Studienverlauf klarer und somit lösbarer werden, so zeigen sich bei einigen First Generation Students auch im fortgeschrittenen Studium grundlegende Zweifel an der Studienentscheidung und den antizipierten Studienerfolgsaussichten.

5.2 Institutionelles Commitment und Ziel-Commitment

Die zuvor beschriebenen Passungsschwierigkeiten und Studienzweifel der First Generation Students führen in einem weiteren Schritt zu der Frage, wie ausgeprägt die institutionelle Zugehörigkeit und die Zielorientierung – letzteres sowohl im Sinne von Abschluss- als auch von Berufsorientierung – bei den befragten First Generation Students ist.

Bezüglich des *institutionellen Commitments* lässt sich zunächst festhalten, dass hochschulpolitisches Engagement (z. B. Fachschafts- oder Gremienarbeit) allenfalls eine untergeordnete Rolle spielt. Auch an extracurricularen Hochschulangeboten und von studentischer Seite organisierten Aktivitäten besteht – mit Ausnahme von Sport- und Sprachkursen – vergleichsweise wenig Interesse. Als ursächlich hierfür werden insbesondere der stark vorstrukturierte Studienplan und die Arbeitsbelastung neben dem Studium, aber auch die deutliche Fokussierung des Studienziels und die geringe Bindung an die Universität angebracht. In einigen Fällen wird darüber hinaus eine explizite Distanzierung vom Studieren selbst und von den anderen Studierenden deutlich:

„Wir sind nicht in die Uni gegangen, um neue Freunde zu suchen, sondern um unser Studium durchzuziehen.“ (HUB-02, Z. 418-419)

„[...] man nimmt das, akzeptiert das, aber Spaß macht mir Studieren nicht, das muss ich sagen. Eigentlich ist es nicht so mein Traum.“ (HUB-02, Z. 874-875)

Die befragten First Generation Students beschreiben sich größtenteils als eher passiv in Lehrveranstaltungen und im Studium allgemein. Eine gewisse Sprachlosigkeit wird dahingehend deutlich, dass Wortmeldungen und das Einbringen eigener Standpunkte und Ideen in Diskus-

sionen aus Angst, etwas Falsches zu sagen, zumeist eher kurz sind oder gänzlich vermieden werden. Beim Kontakt zum Hochschulpersonal ist eine Zurückhaltung der Befragten erkennbar, auf Lehrende zuzugehen oder um Hilfe zu bitten, während es für Studierende aus Akademikerfamilien eher selbstverständlich ist, Dozentinnen und Dozenten anzusprechen und sich auszutauschen (vgl. hierzu auch Lange-Vester 2009; Bargel/Bargel 2010; Grunau 2017a).

„[...] ich bin auch selten in Sprechstunden gegangen, nur, wenn ich es unbedingt musste. [...] hab mich da auch immer so ganz klein gefühlt irgendwie. [...] sehr großen Respekt vor Dozenten und Professoren und überhaupt. Weil ich das wirklich bewundere, wie viel die wissen.“ (HUB-03, Z. 324-338)

„Ich war auf jeden Fall ganz irritiert. [...] das waren schon eher so die Leute [aus Akademikerfamilien], die sich so selber als intellektuell betrachtet haben. [...] die sich auch so 'ne wissenschaftliche Karriere vorstellen konnten.“ (HUB-05, Z. 296-303)

Im Vergleich zu Studierenden aus Akademikerfamilien ist der Studienverlauf der hier befragten First Generation Students eher von Unsicherheiten, temporären Selbstzweifeln und einer tendenziellen Unzufriedenheit geprägt (s. auch Kapitel 5.1). Auffällig ist in dieser Studierenden-Gruppe die kritische Einschätzung ihrer berufsbezogenen Kompetenzentwicklung sowie die Einforderung der Nutzbarkeit und des Gebrauchswertes theoretischer Studieninhalte (vgl. hierzu auch Grunau 2017b, 45). Sie gehen ihr Studium eher konkret und praxisnah an und nehmen immer wieder einen Abgleich mit beruflichen Vorerfahrungen bzw. mit dem Lehrerleitbild vor. Demgegenüber erwarten ihre Kommilitoninnen und Kommilitonen aus akademischen Elternhäusern eher weniger, von der Universität ausschließlich für den Beruf als Lehrkraft an berufsbildenden Schulen ausgebildet zu werden. Vielmehr möchten sie in ihrem Studium so viel wie möglich ‚mitnehmen‘ und sich weitere berufliche Optionen erarbeiten (vgl. Petzold-Rudolph 2018, 401). Die Befunde verweisen hier auf tendenzielle Unterschiede in den Bildungsorientierungen.

„[...] Es [das Studium] ist eher sehr theorielastig und sehr abgehoben für das, was es später in der Berufswelt eigentlich ausmachen sollte. [...] ich habe nicht das Gefühl, dass ich zum Lehrer ausgebildet werde.“ (HUB-01, Z. 219-220; 319)

Mit Blick auf die *soziale Integration* berichten einige Befragte von Schwierigkeiten, Kontakte mit ihren Mitstudierenden aufzubauen. Die Ausprägung der sozialen Integration variiert sowohl fach- als auch bedürfnisabhängig. Schwierigkeiten generieren sich hier vorrangig aus der Struktur des Lehramtsstudiums, wenig Kontakt- und Partizipationsmöglichkeiten in großen Lehrveranstaltungen sowie dem wahrgenommenen Konkurrenz- und Leistungsdruck unter Studierenden. Studierende lehramtsbezogener Studiengänge müssen sich fortwährend auf unterschiedliche soziale und fachliche Kontexte einstellen. Sie werden dort häufig von den Lehrenden wie auch von anderen Studierenden als ‚Gäste‘ wahrgenommen, was das Fremdheitsgefühl insbesondere bei First Generation Students noch verstärken kann. Im Vergleich zu Monofach-Studierenden fällt es ihnen daher deutlich schwerer, soziale Kontakte zu knüpfen und ein Zugehörigkeitsgefühl zur Gruppe der Studierenden wie auch zur Universität zu entwickeln (vgl. hierzu auch Petzold-Rudolph 2018, 326; Naeve-Stoß 2013).

„Und ich bin in beiden Bereichen halb, d. h. ich kann mich nicht in einem Bereich wirklich ansiedeln, auch mit Kommilitonen überhaupt diesen Zusammenhalt finden [...] wie es eigent-

lich schön gewesen wär. Eben dass es alles nicht so ist, wie man sich das erhofft hat.“ (HUB-01, Z. 329-333)

„Also man hat ja so Klischeevorstellungen von BWLern und irgendwie waren ganz viele von denen tatsächlich so. [...] Es war schon ein anderer Schlag Mensch als ich [...] sehr karrierefiziert. [...] es war aber auch viel anonym [..] Es waren ja riesige Vorlesungen, [...] also da fand ich es auch ganz schwer, Anschluss zu finden.“ (HUB-05, Z. 253-261)

Dennoch werden die im Laufe des Studiums aufgebauten sozialen Netzwerke – so wird bei einem Teil der Interviewten ersichtlich – mitunter als besonders relevant für die Studienzufriedenheit und den Studienerfolg wahrgenommen. Hier ist vor allem die Qualität der sozialen Erfahrungen wie freundschaftliche Beziehungen, Austauschmöglichkeiten sowie eine freundliche und den Studierenden zugewandte Atmosphäre entscheidend, die ein Gemeinschaftsgefühl an der Hochschule entstehen lässt (vgl. Pascarella/Terenzini 1983; Kiener 1999; Petzold-Rudolph 2018). Zudem fördert der Austausch mit ‚Gleichgesinnten‘ die Studienmotivation und relativiert die persönlichen Leistungserwartungen an sich selbst.

„Man hat ja auch viel mit seinen Kommilitonen gemacht, Arbeitsgruppen gebildet und sich gegenseitig geholfen. Und das hat halt einen auch sehr unterstützt. (UOS-13, Z. 40-42)

„Und da hat mir dann aber immer geholfen mit anderen darüber [über Studienzweifel] zu reden, die dann gesagt haben: ‚Geht mir genauso.‘ [Das] sind ja auch nicht alles Überflieger.“ (UOS-07, Z. 132-134)

Im Gegensatz zu dem gering ausgeprägten institutionellen Commitment wird bei den Befragten bereits bei der Entscheidung für das Studium des beruflichen Lehramts ein stark ausgeprägtes *Ziel-Commitment* im Hinblick auf den formalen Studienabschluss und den Lehrberuf ersichtlich. Bei einigen der Interviewten zeigt sich darüber hinaus, dass die Ausbildung vor dem Studium lediglich eine Überbrückungsfunktion aus formalen oder pragmatischen Gründen hat, z. B. aufgrund eines nicht ausreichenden Notendurchschnitts (vgl. hierzu Grunau 2017c).

„Lehrer sein hatte ich schon immer im Hinterkopf. Das hat damals nur alles nicht so gut geklappt gleich nach dem Abi – warum auch immer.“ (UOS-04, Z. 27-31)

„Wirklich, also wirklich einfach nur [.] um anzukommen [...] ziemlich schnell dann den Lehrerstaus zu erreichen und da dann erfolgreich irgendwie arbeiten zu können, so schnell wie möglich.“ (HUB-02, Z. 214-219)

In der Bedeutung guter Noten und des Studienabschlusses im Allgemeinen spiegeln sich sowohl persönliche Zielsetzungen als auch zum Teil familiäre Erwartungshaltungen der First Generation Students wider. Die Studierenden zeigen tendenziell eine hohe Anstrengungsbereitschaft.

Als besonders wertvoll werden die praktischen Erfahrungen während des Studiums wahrgenommen, was die Orientierung an realen und anwendungsorientierten Bildungsinhalten sowie die ausgeprägte berufliche Zielorientierung unterstreicht.

„Und die Praktika in den Schulen haben mich wirklich beide Male aufgefangen, wenn man so die Lust am Studium verloren hat. Und es waren beides super tolle Praktika, die ich da gemacht hatte.“ (UOS-15, Z. 87-89)

„Also diese vier Wochen Praktikum haben mir viel mehr gegeben und viel mehr gezeigt, und ich hab viel mehr gelernt als überhaupt in der Uni. Was eigentlich schade ist, weil gerade da soll ich ja ausgebildet werden als Berufsschullehrer.“ (HUB-01, Z. 368-370)

„Durch die Praktika, die wir jetzt auch im Rahmen des Studiums gemacht haben, [habe ich] schon gemerkt, dass mir das liegt, vor der Klasse zu stehen und das passt schon.“ (UOS-06, Z. 191-193)

Die Orientierung an realen, verwertbaren und praktischen Bildungsinhalten kann zum einen vor dem Hintergrund der Aufstiegsbiografie und der familiären Bildungsherkunft gedeutet werden. Zum anderen können die eigenen berufspraktischen Erfahrungen der Studierenden des Lehramts an berufsbildenden Schulen, die in Form einer Ausbildung oder zumindest in Form von berufsfeldspezifischen Praktika erworben werden, einen Beitrag zur Entwicklung dieser grundlegenden Orientierung leisten.

6 Diskussion: Zu den Besonderheiten der First Generation Students und zur Spezifität der Untersuchung

Ungeachtet steigender Abiturquoten, anhaltender Reformen und erweiterter Zugangsmöglichkeiten zu tertiärer Bildung wird in Deutschland weiterhin der ausgeprägte Zusammenhang zwischen Partizipationschancen und sozialer Herkunft für den Hochschulzugang reproduziert (vgl. Middendorff et al. 2017; 2013, Ramm et al. 2014; Müller/Pollak 2016). Die Aufnahme eines Studiums stellt für alle angehenden Studierenden eine Herausforderung und den Eintritt in eine neue biografische Phase dar; Diskrepanzerfahrungen variieren jedoch je nach familiärem Bildungshintergrund (vgl. Bargel/Bargel 2010; Schmitt 2010/2019; Miethe et al. 2014). Vor diesem Hintergrund ist zu diskutieren, ob und inwiefern die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung als spezifisch für Studierende des beruflichen Lehramts einzuordnen sind.

Die Ergebnisse bestätigen für die Gruppe der Studierenden des beruflichen Lehramts, dass First Generation Students Schwierigkeiten haben, sich im Studium einzufinden und den Studienalltag zu bewältigen. Die Problemlagen scheinen im Vergleich zu den Studierenden aus akademischen Elternhäusern diffuser und nur durch größere Anstrengungsleistung zu bewältigen. Auch wenn angenommen werden kann, dass im Studium des beruflichen Lehramts tendenziell mehr First Generation Students als in anderen Studiengängen eingeschrieben sind, so verändert die Tatsache, unter vielen ‚Gleichgesinnten‘ zu sein, offenbar kaum das Fremdheits- und Problemempfinden beim Eintritt in das Studium. Es zeigt sich aber auch in einigen Beispielen, dass die Herausforderungen nach intensiverem Kennenlernen der Mitstudierenden als weniger belastend erlebt werden. Die soziale Integration scheint in vielen Fällen ein Schlüssel für die Bewältigung des Studiums zu sein, wenngleich sich in einigen Fällen auch eine rein zielorientiert-utilitaristische Sichtweise auf das Studium offenbart und die soziale Integration zumindest vordergründig als weniger relevant erscheint.

Die Befunde zeigen zudem, dass bei den Studierenden des beruflichen Lehramts das institutionelle Commitment zu den hochschulischen Bildungseinrichtungen eher gering, das Ziel-Commitment im Hinblick auf den Lehrberuf hingegen deutlich ausgeprägt sind. Wie bereits erwähnt, mag dies ein Phänomen sein, das auf Lehramtsstudierende generell zutrifft, da die Studienstruktur die Entwicklung eines Zugehörigkeitsgefühls zu einem bestimmten

Fach und zum Studium erschwert. Für die Studierenden des beruflichen Lehramts ist darüber hinaus zu konstatieren, dass viele Studierende bereits eine Berufsausbildung absolviert haben oder berufspraktische Erfahrung vorweisen. Für First Generation Students ist die Berufsausbildung aus familiärer Perspektive häufig zunächst naheliegender als die Aufnahme eines Studiums. Der Berufs- bzw. Studienwahlentscheidung geht insgesamt in der Regel ein längerer Such- und persönlicher Entwicklungsprozess voraus; die Entscheidung für den Lehrberuf ist dadurch – so die Annahme – bewusster und reflektierter. Die berufspraktischen Erfahrungen und auch die elterliche Bildungsherkunft prägen die Vorstellungen von Bildung und Beruflichkeit, was sich auch in der Orientierung an realen, berufsbezogenen und praktischen Bildungsinhalten im Studium widerspiegelt. Die Fokussierung auf den formalen Studienabschluss im Sinne eines anvisierten Bildungsaufstiegs trägt teils erheblich zur Studienmotivation bei.

Die Spezifität der Studie für die Studierenden des beruflichen Lehramts ist – das verdeutlichen die obigen Ausführungen – in einigen Punkten limitiert. So wird durch die Analysen beispielsweise nicht ‚trennscharf‘ ersichtlich, ob es sich bei den aufgedeckten Phänomenen um ein Grundproblem der Lehramtsstudierenden im Allgemeinen handelt oder speziell die Perspektive der Studierenden des beruflichen Lehramts widerspiegelt. Hierzu wären systematische, vergleichende Analysen von Studierenden unterschiedlicher Lehramtsstudiengänge erforderlich. Hinsichtlich des methodischen Vorgehens ist darüber hinaus kritisch anzumerken, dass die deduktive Sekundärauswertung von zwei unabhängig voneinander entstandenen Studien die Gefahr birgt, die Entstehungskontexte der Primäruntersuchungen nicht hinreichend zu berücksichtigen und Einzelaussagen zu ‚funktionalistisch‘ dem Gesamtkontext zu entnehmen. Dem wurde seitens der Autorinnen durch einen intensiven Austausch über die Primärstudien und die detaillierte Aufarbeitung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden entgegengewirkt. Die Fokussierung auf zwei Fragestellungen bzw. Thesen ermöglichte es hierbei, das Material zielgerichtet zu analysieren und fallübergreifende Aussagen zu treffen. Biografische Einzelfalldarstellungen oder Typisierungen waren nicht intendiert. Auch wenn sich die Erkenntnisse an den beiden berücksichtigten Standorten weitgehend decken, so wäre die Einbeziehung weiterer Standorte im Sinne von Vergleichshorizonten interessant.

Weiterhin ist die Wahl der beiden Bezugstheorien als limitierender Faktor zu konstatieren. Es handelt sich um ‚klassische‘ theoretische Bezugspunkte bei der Auseinandersetzung mit Bildungsungleichheit an Hochschulen. Zu bedenken ist jedoch, dass beide Modelle bereits in den 1970/80er Jahren in anderen gesellschaftlichen bzw. (hochschul-)kulturellen Kontexten entstanden sind. Dies wirft die Fragen auf, ob die Modelle noch zeitgemäß und übertragbar auf das deutsche Hochschulsystem sind. Hierzu sei erwähnt, dass sich Bourdieus Habitustheorie auch gegenwärtig und übergreifend als tragfähiges Bezugsmodell zur Erklärung ungleich verteilter Bildungschancen im Hochschulsystem erwiesen hat (vgl. hierzu vertiefend Kramer 2011). Insbesondere das Zusammenspiel von Struktur und Akteur, welches in Bourdieus Habitusbegriff zentral ist, ermöglicht einen übergeordneten Blick auf die handelnde Person und die strukturelle Bedingtheit ihres Handelns. Auch mit dem aus den USA stammenden kausalanalytischen Ansatz von Tinto (1975) ist es bereits vielfach gelungen, die komplexen Muster sozialpsychologischer Beziehungen zwischen Studierenden und ihrer Hochschulumwelt zu erfassen.

Betont wird hier vor allem der Einfluss individueller Faktoren auf den Studienverlauf, indem die soziale Herkunft der Studierenden und deren schulische Vorkenntnisse, aber auch ihr akademisches Potenzial, ihre normative Übereinstimmung sowie ihr institutionelles und zielbezogenes Engagement Berücksichtigung finden. Zugleich ist kritisch anzumerken, dass hier lediglich individuelle Attribute als handlungsrelevant herangezogen werden, wohingegen der institutionelle Kontext nahezu unberücksichtigt bleibt.

7 Hochschulische und hochschuldidaktische Gestaltungsmöglichkeiten

Die systematische Auseinandersetzung mit den First Generation Students im Lehramt an berufsbildenden Schulen ermöglicht es, ihre biografisch bzw. habituell bedingten Handlungsmuster und -strategien im hochschulischen Kontext besser zu verstehen und einzuordnen. Der Untersuchungsansatz und die -ergebnisse werfen in einem weiteren Schritt die Frage auf, was die Erkenntnisse für die hochschulische und hochschuldidaktische Praxis implizieren.

Ausgehend von einer defizitorientierten Sichtweise könnte man meinen, First Generation Students müssten sich eigenständig an das hochschulische Milieu anpassen. Wer diese Anpassungsleistung nicht vollbringe, könne konsequenterweise kein Studium absolvieren. Einer solchen Sichtweise nach würde man das Problem ausschließlich bei den Studierenden verorten; dies entspräche einer ‚traditionellen‘ Sichtweise von hochschulischer Bildung, in der Lehrende und Lernende distanziert voneinander sind. Bourdieu und Passeron umschreiben dies wie folgt:

„Der Student hat keinerlei Mitspracherecht in der ‚Produktion‘ oder der Vermittlung des Wissens; der Professor befragt den Studenten nicht (oder kaum) nach seinen Bedürfnissen, und wenn er es versucht, stößt er im allgemeinen [sic!] auf Passivität oder Erstaunen. In seiner undifferenzierten Bereitschaft, Wissen zu absorbieren, erwartet der Student gerade vom Professor die Ausrichtung und Befriedigung von Bedürfnissen, die dieser erst dadurch geschaffen hat, daß [sic!] er sich entschloß [sic!], sie zu befriedigen.“ (Bourdieu/Passeron 1971, 58).

Folgt man hingegen der Vorstellung eines wechselseitigen Annäherungsprozesses, die dann auch eine Anpassung des Hochschulmilieus an seine Studierenden erfordert, so wäre zu überlegen, wie die hochschulischen Akteure dazu beitragen können, dass Studierende der ersten Generation gut ankommen und die akademische und soziale Integration gelingen kann. Ein möglicher Ansatz wäre die Umsetzung von ungleichheitssensibilisierenden Elementen in der hochschulischen Lehre (vgl. Rheinländer 2015), wie zum Beispiel biografie- und diversitätsreflexive Ansätze. Hierbei gilt es, Studienstrukturen dahingehend zu modifizieren, dass sie Passungen mit verschiedenen Habitus ermöglichen (vgl. Schmitt 2019). Für First Generation Students ist ein Kohärenzerleben im Studium notwendig und damit auch die Möglichkeit, persönliche Erfahrungen und die eigene (Berufs-)Biografie mit in das Studium einbringen zu können (vgl. Graf/Krischke 2004). Bei der curricularen wie auch didaktisch-methodischen Ausgestaltung von Studienangeboten können die besonderen Stärken dieser Studierendengruppe fokussiert werden, die – und das zeigen auch die Befunde dieser Untersuchung – häufig berufliche Erfahrungen und ein hohes Maß an Zielstrebigkeit, Motivation und Arbeitsdisziplin aufweisen. First Generation Students zeichnen sich aber nicht zuletzt vor allem „durch die Fähigkeit aus, sich in unterschiedlichen sozialen respektive kulturellen Welten zu bewegen“

(Bernhardt et al. 2013, 6). Um dieses Potential zu nutzen und das Lernen von- und miteinander zu fördern, sind die Entwicklung und Implementierung spezifischer Qualifizierungsangebote für Hochschullehrende in Betracht zu ziehen.

Darüber hinaus haben sich die Bereitstellung von niedrigschwelligen Unterstützungsformaten wie Peer-Mentoring (vgl. z. B. Fuge/Kremer 2020; Buse et al. 2017; Fuge 2017) sowie die Förderung gemeinschaftlicher Lernprozesse und besonderer gemeinschaftlicher (Lern-) Aktivitäten als integrationsfördernde Elemente etabliert. Neben einem qualifizierten Seminarangebot zur Schulung akademischer Grundkompetenzen und Arbeitstechniken bieten zudem persönliche Beratungen oder Angebote zur Gruppenbetreuung, ein geschützter Raum für Kommunikations- und Austauschmöglichkeiten unter Gleichgesinnten, aber auch ein vielseitiges Netzwerk, welches Studierenden einen intensiven Erfahrungs- und Wissenstransfer ermöglicht, gute Fördermöglichkeiten insbesondere in der Studieneingangsphase. Unterschiedliche Erfahrungen könnten auf diese Weise nicht nur thematisiert, sondern auch als Ressource für gemeinsames Lernen genutzt werden. Gerade für Studierende des Lehramts an berufsbildenden Schulen mögen solche Lernerfahrungen relevant sein, da sie in ihrem späteren Berufsleben mit einer heterogenen Schülerschaft konfrontiert sind. Das bewusste Wahrnehmen und der sensible Umgang mit ungleichen Bildungsvoraussetzungen sind relevante Kompetenzen einer Lehrkraft, die bereits im Studium angebahnt werden sollten.

Literatur

Bargel, H./Bargel, T. (2010): Ungleichheiten und Benachteiligungen im Hochschulstudium aufgrund der sozialen Herkunft der Studierenden. Hans-Böckler-Stiftung. Online: http://www.boeckler.de/pdf/p_arbp_202.pdf (23.03.2020).

Bernhardt, P./Dornhofer, V./Kernegger, M./Mösslinger, M. (2013): Empfehlungen für ein inklusives Lehr- und Lernklima an der Universität. Bericht des Projektteams Ufirst. Wien.

Bohnsack, R. (2016): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. Opladen u. a.

Bourdieu, P. (1993 [1980]): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt a. M.

Bourdieu, P. (1987 [1979]): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. 4. Aufl. Frankfurt a. M.

Bourdieu, P. (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, R. (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten. Göttingen, 183-198.

Bourdieu, P./Passeron, J.-C. (1971): Die Illusion der Chancengleichheit: Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Stuttgart.

Bourdieu, P./Wacquant, L. J. (1987): Die Ziele der reflexiven Soziologie. In: Bourdieu, P./Wacquant, L. J. (1996): Reflexive Anthropologie. Frankfurt a. M., 95-249.

Büchler, T. (2012): Studierende aus nichtakademischen Elternhäusern im Studium. Arbeitspapier 249. Düsseldorf.

- Buse, M. (2017): Übergänge in das hochschulische Bildungssystem – Transitionstheoretische Überlegungen zu den Herausforderungen für Studierende der ersten Generation. In: Grunau, J./Buse, M. (Hrsg.): Wege ins Studium für First Generation Students. Theoretisch-konzeptionelle Bezüge und projektspezifische Erfahrungen. Detmold, 69-84.
- Buse, M./Grunau, J./Sexson, S. (2017): Hochschulperspektiven für alle (HoPe) – Das Osnabrücker Mentoringprojekt für First Generation Students. In: Grunau, J./Buse, M. (Hrsg.): Wege ins Studium für First Generation Students. Theoretisch-konzeptionelle Bezüge und projektspezifische Erfahrungen. Detmold, 325-344.
- Chomsky, N. (1976 [1957]): Syntactic structures. 12. printing. The Hague.
- Clark, B. R./Trow, M. (1966): The organizational context. In: Newcomb, T. M./Wilson, E. K. (Hrsg.): College peer groups: Problems and prospects for research. Chicago, 17-70.
- Dräger, J./Ziegele, F. (2014): Hochschulbildung wird zum Normalfall. Ein gesellschaftlicher Wandel und seine Folgen. 20 Jahre CHE Centrum für Hochschulentwicklung. Gütersloh.
- Ebert, A./Stammen, K.-H. (2014): Der Übergang vom Bachelor zum Master. Eine neue Schwelle der Bildungsbenachteiligung? In: die hochschule, 2, 172-216.
- Friebertshäuser, B. (1992): Übergangsphase Studienbeginn. Eine Feldstudie über Riten der Initiation in eine studentische Fachkultur. Weinheim u. a.
- Frommberger, D./Lange, S. (2018): Zur Ausbildung von Lehrkräften für berufsbildende Schulen. Befunde und Entwicklungsperspektiven. Working Paper Forschungsförderung Nummer 060, März 2018. Düsseldorf.
- Fuge, J. (2017): Mentoring als pädagogische Beziehung verstehen und gestalten. In: Grunau, J./Buse, M. (Hrsg.): Wege ins Studium für First Generation Students. Theoretisch-konzeptionelle Bezüge und projektspezifische Erfahrungen. Detmold, 107-127.
- Fuge, J./Kremer, H.-H. (2020): Mentoring in Hochschuldidaktik und -praxis. Eine Reflexion wissenschaftlicher Erkenntnisse und praktischer Erfahrungen. Detmold.
- Gesk, I. (2001): Studienabbruch an pädagogischen Hochschulen – dargestellt am Studiengang für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen. Inaugural-Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades der Fakultät für Sozial- und Verhaltenswissenschaften der Ruprecht-Karls-Universität zu Heidelberg. Online: <https://archiv.ub.uni-heidelberg.de/volltextserver/1433/> (09.11.2020).
- Graf, G./Krischke, N. R. (2004): Psychische Belastungen und Arbeitsstörungen im Studium. Grundlagen und Konzepte der Krisenbewältigung für Studierende und Psychologen, Stuttgart.
- Grunau, J. (2017a): Habitus und Studium. Wiesbaden.
- Grunau, J. (2017b): ‚Typisch‘ First Generation Students? Habitusstheoretische und empirische Annäherungen. In: Grunau, J./Buse, M. (Hrsg.): Wege ins Studium für First Generation Students. Theoretisch-konzeptionelle Bezüge und projektspezifische Erfahrungen. Detmold, 33-50.

Grunau, J. (2017c): Ausbildung als Zwischenstation oder als Bildungsnormalität? Sichtweisen von Studierenden auf ihre Berufsausbildung und auf den Übergang ins Studium. Zeitschrift berufsbildung, H. 169, 43-45.

Henecka, H. P./Gesck, I. (1996): Studienabbruch bei Pädagogikstudenten. Eine empirische Untersuchung an pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg. Schriftenreihe der Pädagogischen Hochschule Heidelberg, 26. Weinheim.

Heublein, U./Hutzsch, C./Schreiber, J./Sommer, D./Besuch, G. (2009): Ursachen des Studienabbruchs in Bachelor- und in herkömmlichen Studiengängen – Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Exmatrikulierten des Studienjahres 2007/08. Hannover.

Huber, L. (1991): Sozialisation in der Hochschule. In: Hurrelmann, K./Ulich, D. (Hrsg.): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim u. a., 417-441.

Kiener, U. (1999): Gibt es Studienabbrecher? Studium und Studienabbruch im Kontext. Nationales Forschungsprogramm 33, Wirksamkeit unserer Bildungssysteme. Zürich.

Kracke, N./Buck, D./Middendorff, E. (2018): Beteiligung an Hochschulbildung Chancen(un)gleichheit in Deutschland. DZHW-Brief 3/2018. Hannover.

Krais, B./Gebauer, G. (2013): Habitus. 5. Aufl. Bielefeld.

Kramer, R.-T. (2011): Abschied von Bourdieu? Perspektiven ungleichheitsbezogener Bildungsforschung. Wiesbaden.

Lange-Vester, A. (2009): Bildungsaußenseiter. Sozialdiagnosen in der „Gesellschaft mit begrenzter Haftung“. In: Friebertshäuser, B./Rieger-Ladich, M./Wigger, L. (Hrsg.): Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu. Wiesbaden, 267-285.

Mayring, P. (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim u. a.

Middendorff, E. (2015): Wachsende Heterogenität unter Studierenden? Empirische Befunde zur Prüfung eines postulierten Trends. In: Banscherus, U./Engel, O./Mindt, A./Spexard, A./Wolter, A. (Hrsg.): Differenzierung im Hochschulsystem. Nationale und internationale Entwicklungen und Herausforderungen. Münster u.a., 261-278.

Middendorff, E./Apolinarski, B./Becker, K./Bornkessel, P./Brandt, T./Heißenberg, S./Poskowsky, J. (2017): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2016. 21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks – durchgeführt vom Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung. Berlin.

Middendorff, E./Apolinarski, B./Poskowsky, J./Kandulla, M./Netz, N. (2013): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2012. 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks, durchgeführt durch das HIS-Institut für Hochschulforschung. Berlin.

Miethe, I./Boysen, W./Grabowsky, S./Kludt, R. (2014): First Generation Students an deutschen Hochschulen. Selbstorganisation und Studiensituation am Beispiel der Initiative www.ArbeiterKind.de. Berlin.

- Müller, W./Pollak, R. (2016): Weshalb gibt es so wenige Arbeiterkinder in Deutschlands Universitäten? In: Becker, R./Lauterbach, W. (Hrsg.): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. 5. aktualisierte Auflage. Wiesbaden, 345-386.
- Naeve-Stoß, N. (2013): Studienreform aus studentischer Perspektive – Einzelfallstudien zur Rekonstruktion studentischer Wahrnehmungen, Beurteilungen und Studienstrategien im Rahmen des Lehramtsstudiums für berufliche Schulen. Paderborn.
- Nohl, A.-M. (2012): Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis. Wiesbaden.
- Pascarella, E. T./Terenzini, P. T. (1983): Predicting Voluntary Freshman Year Persistence/Withdrawal Behavior in a Residential University: A Path Analytic Validation of Tinto's Model. In: Journal of Educational Psychology, 75. Jg., H. 2, 215-226.
- Pascarella, E. T. (1985): Students' affective development within the college environment. In: Journal of Higher Education, 56 (6), 640-663.
- Petzold-Rudolph, K. (2020): First-Generation-Studierende im Lehramt für berufsbildende Schulen. Vortrag im Rahmen der Jahrestagung der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 2020, Universität Osnabrück.
- Petzold-Rudolph, K. (2018): Studienerfolg und Hochschulbindung. Die akademische und soziale Integration Lehramtsstudierender in die Universität. Wiesbaden.
- Pohlenz, P./Tinsner, K./Seyfried, M. (2007): Studienabbruch. Ursachen, Probleme, Begünstigungen. Saarbrücken.
- Portele, G./Huber, L. (1995): Hochschule und Persönlichkeitsentwicklung. In: Huber, L. (Hrsg.): Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 10. Stuttgart u. a., 92-113.
- Ramm, M./Multrus, F./Bargel, T./Schmidt, M. (2014): Studiensituation und studentische Orientierungen. 12. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen. Berlin.
- Rehbein, B. (2011): Die Soziologie Pierre Bourdieus. 2. Aufl. Konstanz.
- Rheinländer, K. (Hrsg.) (2015): Ungleichheitssensible Hochschullehre. Positionen, Voraussetzungen, Perspektiven. Wiesbaden.
- Sander, T. (2014): Soziale Ungleichheit und Habitus als Bezugsgrößen professionellen Handelns: Berufliches Wissen, Inszenierung und Rezeption von Professionalität. In: Sander, T. (Hrsg.): Habitusensibilität. Eine neue Anforderung an professionelles Handeln. Wiesbaden, 9-36.
- Schmitt, L. (2019): Der Herkunft begegnen... - Habitus-Struktur-Reflexivität in der Hochschullehre. In: Auferkorte-Michaelis, N./Linde, F. (Hrsg.): Diversität lernen und lehren – ein Hochschulbuch. Opladen, 135-150.
- Schmitt, L. (2010): Bestellt und nicht abgeholt. Soziale Ungleichheit und Habitus-Struktur-Konflikte im Studium. Wiesbaden.

Theling, G. (1986): Vielleicht wär´ ich als Verkäuferin glücklicher geworden. Arbeitertöchter und Hochschule. Münster.

Tinto, V. (1986): Theories of Student Departure Revisited. In: Smart, J. C. (Hrsg.): Higher Education: Handbook of Theory and Research, Bd. 2. New York, 359-384.

Tinto, V. (1975): Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. In: Review of Educational Research 45 (1975), 89-125.

Vosgerau, K. (2005): Studentische Sozialisation in Hochschule und Stadt: Theorie und Wandel des Feldes; mit einer Fallstudie zur fachspezifischen Erfahrung der Großstadt. Frankfurt a. M.

Witzel, A. (2000): Das problemzentrierte Interview. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 1 (1), Art. 22. Online: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0001228> (24.08.2020).

Zitieren dieses Beitrags

Grunau, J./Petzold-Rudolph, K. (2021): First Generation Students in den Studiengängen des Lehramts an berufsbildenden Schulen. In: *bwp@ Spezial 18: Studierende der Berufs- und Wirtschaftspädagogik: (Un-)bekannte Wesen?* Hrsg. v. Grunau, J./ Jenert, T. 1-23. Online: https://www.bwpat.de/spezial18/grunau_petzold-rudolph_spezial18.pdf (22.02.2021).

Die Autorinnen



Dr. JANIKA GRUNAU

Universität Osnabrück, Berufs- und Wirtschaftspädagogik

Katharinenstr. 24, 49078 Osnabrück

jgrunau@uos.de

https://bwp.uni-osnabrueck.de/professur_bals/personen/dr_janika_grunau.html



Dr. KATHRIN PETZOLD-RUDOLPH

Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, Fakultät für Humanwissenschaften, Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik

Zschokkestr. 32, 39104 Magdeburg

kathrin.petzold-rudolph@ovgu.de

<https://www.bwp.ovgu.de/Unser+Team/Wissenschaftliche+MitarbeiterInnen/Dr.+Kathrin+Petzold+Rudolph-p-652.html>