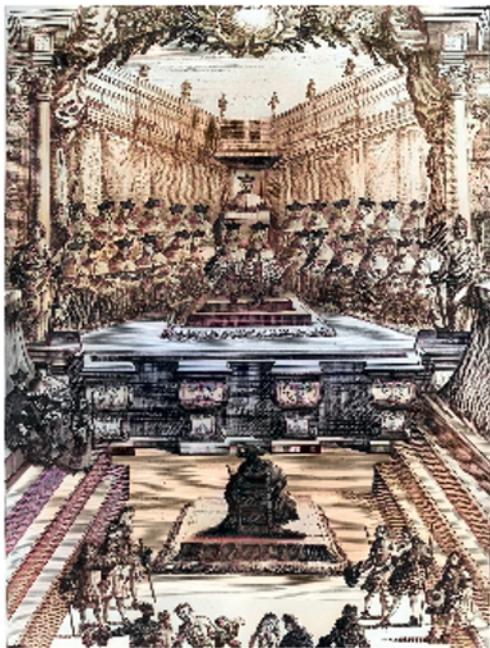


Magdalena Fellner
*Studierfähigkeit als
soziales Konstrukt*
Eine
gesellschaftskritische
Perspektive



Studierfähigkeit als soziales Konstrukt

Magdalena Fellner ist Senior Researcher und leitet den Forschungsbereich »Studierende und Absolvent:innen« am International Center for Higher Education Research (INCHER) der Universität Kassel.

Magdalena Fellner

Studierfähigkeit als soziales Konstrukt

Eine gesellschaftskritische Perspektive

Campus Verlag
Frankfurt/New York

Veröffentlicht mit Unterstützung des Austrian Science Fund (FWF): 10.55776/PUB1137



Die Online-Version dieser Publikation ist auf <https://www.campus.de/> dauerhaft frei verfügbar (Open Access).

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Der Text dieser Publikation wird unter der Lizenz »Creative Commons Namensnennung 4.0 International« (CC BY 4.0) veröffentlicht. Den vollständigen Lizenztext finden Sie unter: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>



Verwertung, die den Rahmen der CC BY 4.0 Lizenz überschreitet, ist ohne Zustimmung des Autors unzulässig.

Die in diesem Werk enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Quellenangabe/Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.

ISBN 978-3-593-52008-7 Print

ISBN 978-3-593-46046-8 E-Book (PDF)

DOI 10.12907/978-3-593-46046-8

Erschienen bei Campus Verlag GmbH, Frankfurt am Main

Copyright © 2025, Magdalena Fellner.

Umschlaggestaltung: Campus Verlag GmbH, Frankfurt am Main

Umschlagmotiv ©: »Promotion ›sub auspiciis imperatoris‹ im Theatersaal der Universität Wien« aus dem *Calendarium Academicum* (1693) von I. Th. Bonanno. Mit freundlicher Genehmigung des Archivs der Universität Wien zum Zwecke der vorliegenden Publikation in farblich abgewandelter Weise reproduziert.

Satz: le-tex xerif

Gesetzt aus der *Alegreya*

Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe GmbH, Bad Langensalza

Beltz Grafische Betriebe ist ein Unternehmen mit finanziellem Klimabeitrag (ID 15985-2104-1001).

Printed in Germany

www.campus.de

Inhalt

Zusammenfassung	9
Abstract	13
Abkürzungen	15

TEIL I: EINLEITUNG UND KONZEPTION DER ARBEIT

1. Problemaufriss	19
2. Forschungsstand zur Studierfähigkeit	21
2.1 Zeitpunkt des Nachweises der Studierfähigkeit: Studienbeginn vs. Studienabschluss	22
2.2 Ausmaß der Studierfähigkeit nach gruppenspezifischen Merkmalen: Wesentliche vs. unwesentliche Unterschiede	23
2.3 Studienrelevante Kompetenzen: Fachübergreifende vs. fachspezifische Merkmale	25
2.4 Ontologisches Verständnis: Natürliche Veranlagung vs. Entwicklungsfähigkeit	27
2.5 Berücksichtigung der Ausgangsbedingungen zur Herstellung der Studierfähigkeit	29
3. Forschungsfrage und Zielsetzung	37
4. Theoretische Annahmen und Begriffsbestimmungen	39
5. Methodisches Vorgehen	47
6. Aufbau der Arbeit	53

TEIL II: THEORETISCH-HEURISTISCHER RAHMEN

7. Methodologischer Relationalismus	57
8. Bourdieus theoretische Konzeption zur Reproduktion sozialer Ungleichheiten	59
9. Handlungsfähigkeit und Transformation von Strukturen: Der Agency- Ansatz	63
10. Gegenüberstellung der theoretischen Ansätze	69

TEIL III: HISTORISCH-KOMPARATIVE ANALYSEN: NORMATIVE VERSTÄNDNISSE DER STUDIERFÄHIGKEIT

11. Quellenanalyse	75
12. Mittelalter und Frühe Neuzeit	77
12.1 Partikulare Interessen	77
12.2 Governance-Mechanismen zur Regulierung der Studierendenfrequenz	86
12.3 Studienfinanzierung	91
12.4 Bewertungsschemata für die Studienzulassung	92
12.5 Sozialer Status im Studienverlauf	96
12.6 Soziale Zusammensetzung der Studierendenschaft und Absolventenschaft	97
12.7 Zwischenfazit	105
13. Aufgeklärter Absolutismus bis zur Nachkriegszeit	109
13.1 Partikulare Interessen	110
13.2 Governance-Mechanismen zur Regulierung der Studierendenfrequenz	115
13.3 Studienfinanzierung	126
13.4 Bewertungsschemata für die Studienzulassung	127
13.5 Sozialer Status im Studienverlauf	158
13.6 Soziale Zusammensetzung der Studierendenschaft und AbsolventInnenschaft	162
13.7 Zwischenfazit	168

14. Europäische Integration bis zur Gegenwart	173
14.1 Partikulare Interessen	173
14.2 Governance-Mechanismen zur Regulierung der Studierendenfrequenz	179
14.3 Studienfinanzierung	186
14.4 Bewertungsschemata zur Studienzulassung	190
14.5 Sozialer Status im Studienverlauf	207
14.6 Soziale Zusammensetzung der Studierendenschaft und AbsolventInnenschaft	209
14.7 Zwischenfazit	227

TEIL IV: QUALITATIVE INTERVIEW-STUDIE: SUBJEKTZENTRIERTE PERSPEKTIVEN

15. Methodologie und Methodik	241
15.1 Forschungsfeld und Samplingverfahren	243
15.2 Datenerhebung und Datenaufbereitung	253
15.3 Der Prozess der Modellierung	255
16. Studierfähigkeit aus subjektzentrierter Sichtweise	259
16.1 Orientierungen im sozialen Raum	261
16.2 Selbstwirksamkeitserwartung	265
16.3 Studienmotive	270
16.4 Ausgangspositionen	275
16.5 Strukturell-institutionelle Bedingungen	298
16.6 Interaktionen mit WissensträgerInnen	305
16.7 Außeruniversitäre Lebenswelten	311

TEIL V: ZUSAMMENFÜHRUNG DER UNTERSUCHUNGSTEILE

17. Problematisierung von Strukturelementen	319
17.1 Historisch tradierte Verständnisse	322
17.2 Ökonomisierung des Bildungswesens	323

17.3 Meritokratisierung und Individualisierung	329
17.4 Unzureichende Berücksichtigung der Dynamik der Passungsverhältnisse	332
17.5 Intransparenz der hochschulspezifischen Kulturtechniken	334
17.6 Unterschiedliche Wertigkeiten der akademischen Abschlüsse	340
18. Rekonzeptualisierungen	345
19. Resümee	353

ANHANG

Literatur	361
Gesetze und andere Rechtsvorschriften	399
Sachregister	407
Dank	415
Leitfaden Studierende, Langzeitstudierende und StudienabbrecherInnen .	417
Leitfaden Lehrgangslleitungen	421
Leitfaden Nicht-Studierende	423
Soziodemografische Daten	425

Zusammenfassung

In einer hoch komplexen Gesellschaft, in der soziale Ungleichheiten vielfältige Formen annehmen, werden die ursächlichen Mechanismen zunehmend intransparenter. Bourdieu (1987) stellt anschaulich dar, dass in der Gesellschaft anerkannte Überzeugungen (*doxa*) vorherrschen, die zur Aufrechterhaltung der geltenden sozialen Ordnung dienen, wenn diese nicht weiter hinterfragt werden. Die so erzeugte ›symbolische Gewalt‹ führt zur Verschleierung der gesellschaftlichen Herrschaftsverhältnisse, kann ihrer Wirkmächtigkeit jedoch beraubt werden, wenn über die Aufdeckung der widersprüchlichen Rationalität ein Bruch mit dem Alltagsverständnis herbeigeführt wird.

Die vorliegende Arbeit zielt auf die Rekonstruktion der zugrunde liegenden Verständnisse von Studierfähigkeit und ihrer weitreichenden Konsequenzen für die Teilhabe-, Studien- und Abschlussbedingungen der Bevölkerungsgruppen an einem Hochschulstudium ab. Zur Analyse des Zusammenwirkens von Struktur und Handlungsfähigkeit dient zum einen die theoretische Konzeption Bourdieus als analytisches Instrumentarium, zum anderen werden zentrale Prämissen der Agency-Theorie entlehnt. Während Bourdieu Mechanismen untersucht, die durch das Zusammenspiel von Struktur und Handlungsfähigkeit wesentlich zur Reproduktion sozialer Ungleichheiten beitragen, betrachtet der Agency-Ansatz die Verwobenheit der Handlungsfähigkeit in ›zeitlich eingebettete Prozesse‹ aus einer relationalen Perspektive, wobei einmal etablierte Strukturen durch transformative bzw. subversive Elemente wieder destabilisiert werden können.

Zur Rekonstruktion relevanter strukturell-institutioneller Bedingungen, welchen eine bedeutende Rolle für das Zustandekommen der Studierfähigkeit zukommt, wird ein historischer Streifzug unternommen, der bis in die Anfänge der Hochschulgeschichte zurückreicht. Um die zu den unterschiedlichen Zeiten vorherrschenden Rahmenbedingungen miteinander vergleichen zu können, erfolgt eine Unterteilung in drei historische Abschnitte: (1) Mittelalter und Frühe Neuzeit, (2) aufgeklärter Absolutismus bis zur Nachkriegszeit und (3) europäische Integration bis zur Gegenwart. Abhängig von den partikularen Interessen einer

Zeit, den Governance-Mechanismen zur Regulierung der Studierendenfrequenz, der Studienfinanzierung, der institutionalisierten kulturellen Werteschemata zur Zu- und Abschreibung der Studierfähigkeit und dem sozialen Status im Studienverlauf weisen die Bevölkerungsgruppen höchst unterschiedliche Chancen auf, um Studierfähigkeit auszubilden. Deutlich wird, dass die kollektiven Möglichkeitsräume zur Herstellung der Studierfähigkeit weniger von kognitiven Faktoren abhängen, als vielmehr durch gesellschaftliche Strukturen bedingt sind. Aus der historisch vergleichenden Perspektive gehen wesentliche Erkenntnisse zur *Wirkung der strukturellen Bedingungen auf die Ausbildung der Studierfähigkeit* hervor.

Im empirischen Teil wird der Blick auf die Herstellungsbedingungen der Studierfähigkeit um subjektive Wahrnehmungen erweitert. Anhand problemzentrierter Interviews (Witzel, 1989; 2000) mit narrativen Elementen (Schütze, 1983) mit fünfundfünfzig Personen (solche, die nicht-traditionell studieren; Personen, die nicht studiert hatten und Lehrgangleitungen in der wissenschaftlichen Weiterbildung) werden die Prozesse zur Herstellung der Studierfähigkeit rekonstruiert und bedeutende Strukturelemente, welche zur Perpetuierung sozialer Ungleichheiten beitragen, herausgearbeitet. Aufgrund der Problematiken, die der klassische Begriff für die Ausbildung der Studierfähigkeit nicht-traditioneller Studierendengruppen mit sich bringt, wird schließlich eine Rekonzeptualisierung des Begriffs der Studierfähigkeit unter Einnahme einer relationalen Perspektive vorgenommen.

Für die Verringerung der ungleichen Teilhabechancen bedarf es gemäß Fraser (2001) sowohl affirmativer als auch transformativer Maßnahmen. Da die Kriterien zur Bestimmung der Studierfähigkeit notwendigerweise normativ sind, ist zur Veränderung der Tiefenstrukturen grundlegender Verständnisse ein kritischer Diskurs in Bezug auf traditionelle Annahmen vonnöten. Die vorliegende Arbeit plädiert folglich für den Einbezug einer gesellschaftskritischen Perspektive. Diese muss sich vor allem auf vier Bereiche beziehen: Zunächst ist eine *Grundsatzdebatte zu den gesellschaftsrelevanten Funktionen der Hochschulbildung im 21. Jahrhundert* unter Einbezug unterschiedlicher Perspektiven und Themenfelder vonnöten. Dieser Diskurs muss zweitens auf die *klassenspezifischen Interessen und Bedarfe* Rücksicht nehmen. Dafür müssen die RepräsentantInnen unterschiedlicher sozialer Klassen dazu befähigt werden, ihre Interessen rund um die Funktionen der Hochschulbildung gleichermaßen einzubringen. Die *Allokation von Ressourcen zur Inklusion unterrepräsentierter Bevölkerungsgruppen* soll drittens dazu beitragen, dass den marginalisierten Bevölkerungsgruppen die notwendigen Ressourcen und Freiräume zur Teilnahme an der Hochschulbildung zur Verfügung gestellt werden. Zur Verdeutlichung der unterschiedlichen Teilhabechancen einzelner Bevölkerungsgruppen gilt es zudem, die Hintergrün-

de der ungleichen Opportunitätsstrukturen zu beleuchten. Viertens bedarf es der *Anerkennung von Differenz und der Vervielfältigung der Bewertungsschemata*. Demzufolge sollen Hochschulen keine einseitigen Anpassungen erzwingen, sondern ebenso dazu bereit sein, von anderen Kulturen und Denkweisen zu lernen.

Abstract

In a highly complex society where social inequalities take many forms, the causal mechanisms become increasingly opaque. Bourdieu (1987) vividly illustrates that accepted beliefs (*doxa*) prevail in society, which serve to maintain the existing social order if they are not questioned further. The ›symbolic violence‹ generated through this way leads to the concealment of social relations of domination but can be deprived of its effectiveness if a break with everyday understanding is brought about by exposing the contradictory rationality.

This thesis aims to reconstruct the underlying understandings of ›the ability to study‹ and its far-reaching consequences for the conditions of participation, study, and graduation of different population groups in higher education. To analyse the interaction of structure and agency, Bourdieu's theoretical conception serves as an analytical tool on the one hand, while central premises are borrowed from the agency theory on the other hand. While Bourdieu examines central mechanisms that contribute to the reproduction of social inequalities through the interplay of structure and agency, the agency approach focuses on the interconnectedness of agency in ›temporally embedded processes‹ from a relational perspective, whereby once established structures can be destabilised again through transformative or subversive elements.

In order to reconstruct relevant structural-institutional conditions, which play a significant role in the establishment of the ability to study, a historical outline is given that goes back to the beginnings of higher education history. To compare the prevailing framework conditions at different times, the study is divided into three historical periods: (1) Middle Ages and early modern era, (2) enlightened absolutism up to the postwar period and (3) European integration up to the present. Depending on the particular interests of a time, the governance mechanisms regulating student frequency, the financing of studies, the institutionalised cultural value schemes for attributing and depreciating the ability to study, and the social status in the course of studies, the population groups have very different opportunities to develop the ability to study. It becomes clear that

the collective spaces of opportunity for establishing the ability to study depend less on cognitive factors than on social structures. The historical comparative perspective yields important insights into the effect of structural conditions on the formation of the ability to study.

In the empirical part, the view of the production conditions of study ability is expanded to include subjective perceptions. Drawing on problem-centred interviews (Witzel, 1989; 2000) with narrative elements (Schütze, 1983) with fifty-five people (those who study non-traditionally; people who did not study; teachers in continuing academic education), the processes of producing the ability to study are reconstructed and significant structural elements that contribute to the perpetuation of social inequalities are expounded on. Finally, due to the problems that the classical concept entails for the formation of study ability of non-traditional student groups, a reconceptualisation of the concept of study ability is undertaken by adopting a relational perspective.

Reducing unequal participation opportunities requires both affirmative and transformative action (Fraser, 2001). Since the criteria for determining eligibility are necessarily normative, a critical discourse in relation to traditional assumptions is needed to change the deep structures of fundamental understandings. Consequently, this paper argues for the inclusion of a socio-critical perspective. This must relate to four areas in particular: Firstly, there is the question of what functions higher education has to fulfil in the 21st century. This requires a fundamental debate on the socially relevant functions of higher education, including different perspectives and subject areas. Secondly, this discourse must take class-specific interests and needs into account. To this end, the representatives of different social classes must be empowered to bring in their interests equally around the functions of higher education. Thirdly, the allocation of resources for the inclusion of underrepresented population groups should help to ensure that marginalised population groups are provided with the necessary resources and freedom to participate in higher education. To show that the opportunities for participation are different for the population groups, it is also necessary to shed light on the background of the unequal opportunity structures. Fourthly, there is a need for the recognition of difference and the multiplication of assessment schemes. Accordingly, higher education institutions should not force one-sided adjustments, but also be prepared to learn from other cultures and ways of thinking.

Abkürzungen

AEUV	Vertrag über die Arbeitsweise der Europäischen Union
AHS	allgemeinbildende höhere Schulen
ao.	außerordentlich
BGBL.	Bundesgesetzblatt für den Bundesstaat bzw. die Republik Österreich
BHS	berufsbildende höhere Schulen
BlgNR	Beilagen zu den Stenographischen Protokollen des Nationalrats
BMBWF	Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung
BMS	berufsbildende mittlere Schulen
BRP	Berufsreifeprüfung
B-VG	Bundes-Verfassungsgesetz
EM	ExternistInnenmatura
EU	Europäische Union
FH	Fachhochschule
GP	Gesetzgebungsperiode
GTM	Grounded-Theory-Methodologie
HRK	Hochschulrektorenkonferenz
HTL	Höhere Technische Lehranstalt
LGBL.	Landesgesetzblatt
LGL	Lehrgangsleitung
MfWKUV	Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung
MVBl.	Ministerial-Verordnungsblatt
NC	Numerus clausus
NQR	Nationaler Qualifikationsrahmen
NS	Nationalsozialismus
OECD	Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (Organisation for Economic Co-operation and Development)
ÖH	Österreichische HochschülerInnenschaft
ÖSZ	Österreichisches Statistisches Zentralamt
RdErl.	Runderlass
RGBL.	Reichsgesetzblatt für das Kaiserthum Österreich bzw. die im Reichsrate vertretenen Königreiche und Länder
RMinBl.	Reichsministerialblatt
RV	Regierungsvorlage

SBP	Studienberechtigungsprüfung
SO	Sonderschule
SS	Sommersemester
StGBI.	Staatsgesetzblatt
StGG	Staatsgrundgesetz über die allgemeinen Rechte der Staatsbürger
StudFG	Studienförderungsgesetz
UG	Universitätsgesetz
ULG	Universitätslehrgang
Uniko	Österreichische Universitätenkonferenz
VWA	vorwissenschaftliche Arbeit
WS	Wintersemester

TEIL I: EINLEITUNG UND KONZEPTION
DER ARBEIT

1. Problemaufriss

Die gegenwärtige Gesellschaft ist von der Annahme getragen, dass der Verteilungsmechanismus gesellschaftlicher Positionen und Güter gerecht ist, wenn er auf Basis der zur Schau gestellten individuellen Leistung in Hinblick auf vordefinierte Bildungsstandards erfolgt. Die BefürworterInnen des meritokratischen Prinzips postulieren, dass alle Gesellschaftsmitglieder dieselben Voraussetzungen und Möglichkeiten aufweisen, um die für eine soziale oder berufliche Position erforderlichen Leistungen auszubilden. Folgt man der Individualisierungsthese (Beck, 1994; Beck & Beck-Gernsheim, 1994; Schulze, 1992), so hat die strukturierende Wirkung der sozialen Herkunft im Zuge der Modernisierungsprozesse nachgelassen, da sich die Angehörigen der sozialen Milieus von den »traditionellen Klassenbindungen und Versorgungsbezügen der Familie« (Beck, 1994, S. 44) lösen konnten. Diese Ungebundenheit machte sich mitunter darin bemerkbar, dass selbst Personen aus den unteren sozialen Schichten der Bildungsaufstieg gelungen sei. Vor diesem Hintergrund ist es dann geradezu folgerichtig, wenn soziale Positionen nach den erbrachten Leistungen vergeben werden. Der Glaube an das Leistungsprinzip und der Gleichsetzung von Gerechtigkeit mit Gleichheit ist bis zum heutigen Tag ungebrochen (Friedeburg, 1992; Krebs, 2000).

Gemäß Solga (2005a) ist der meritokratische Allokationsmodus jedoch durch mehrere Problematiken gekennzeichnet: Behauptet wird *erstens*, dass Leistungsunterschieden »natürlichen Begabungsunterschieden« entsprechen, ohne auf die soziale Konstruktion dessen, was unter Bildung und Leistung verstanden wird, Rücksicht zu nehmen. Die Hierarchisierung der Berufspositionen und Belohnungsungleichheiten, welche aus diesen »natürlichen Differenzen« resultieren, werden *zweitens* als gesellschaftliches Funktionserfordernis wahrgenommen. Erst durch die Beteiligung an organisierten Bildungsprozessen erfolgt *drittens* der Nachweis, dass Bildungsprozesse stattgefunden haben. Behauptet wird *viertens*, dass Bildungsungleichheiten dann gerechtfertigt sind, wenn sie auf »universalistischen Leistungskriterien« anstatt auf kategorialen Merkmalen

(Status, Klasse, Geschlecht) beruhen (Bell, 1975). De facto werden jedoch nicht ausschließlich die an den Bildungseinrichtungen zur Schau gestellten Leistungen bewertet. Durch die Gleichbehandlung aller Gesellschaftsmitglieder werden die strukturellen Ursachen ungleicher Bildungschancen vielmehr in den Hintergrund gedrängt. Ausgeblendet wird zudem *fünftens*, dass die statushohen Gruppen und Bildungsinstitutionen über die Definitionsmacht von »Leistung« und »Bildung« verfügen. Indem die dominanten Klassenfraktionen ihre kulturellen Orientierungen in den Bildungseinrichtungen verankern, gelingt es ihnen, ihre kulturelle Hegemonie so zu etablieren, dass der Leistungswettbewerb nach außen neutral und fair erscheint.

Tatsächlich hat die meritokratische Leitfigur zu keiner gleichberechtigten Repräsentanz der unterschiedlichen Bevölkerungsgruppen an den Bildungseinrichtungen geführt. Dass – entgegen dem postulierten Gleichheitsversprechen durch Bildung – die Verkündung der »*Auflösung* der traditionellen Klassengesellschaft« (Beck, 1986, S. 33; Hervorh. i. Orig.) zu keiner deutlichen Verbesserung der sozialen Verteilung von Bildungschancen geführt hat, wird an der hohen sozialen Selektivität im tertiären Bildungsbereich deutlich: Personen aus bildungsnahen Schichten (Eltern mit Matura bzw. Hochschulabschluss) weisen in Österreich eine beinahe dreimal so hohe Wahrscheinlichkeit auf, ein Studium an einer öffentlichen Universität aufzugreifen, als Personen, deren Eltern nicht maturiert hatten (Unger et al., 2020, S. 128). Trotz der Transformation von der Elite- hin zur Massenuniversität (Trow, 1973; 2007) hat die massive Ausweitung der Hochschulbildung somit nicht zur erwarteten Verringerung der ungleichen Teilhabe- und Abschlusschancen geführt.

Die nach wie vor offenkundigen Bildungsungleichheiten sind mitunter darauf zurückzuführen, dass unter Ausblendung der Ausgangspositionen und kontextueller Lebensumstände das meritokratische Prinzip an den Universitäten aufrechterhalten wird. Dabei werden nur jene Leistungen als legitim erachtet, die im institutionalisierten Kontext in Hinblick auf einen vordefinierten Standard zur Schau gestellt werden. Anders geartete Bildungsprozesse und Kontextbedingungen werden demgegenüber außer Acht gelassen oder gar abgewertet. Das Bildungssystem trägt auf diese Weise entscheidend zur Legitimierung der bestehenden Gesellschaftsordnung bei (Collins, 1971, 1979; Fend et al., 1976; Goldthorpe, 2003). Zu vermuten ist, dass sich die individualisierte Denkweise auch im Konzept der Studierfähigkeit widerspiegelt (Anhalt, 2014). Folglich sollen die kollektiven Verständnisse der Studierfähigkeit einer näheren Betrachtung unterzogen werden. Im nächsten Abschnitt wird dafür zunächst die Art und Weise untersucht, über welche sich Forschungsarbeiten mit dem Begriff der Studierfähigkeit auseinandersetzen.

2. Forschungsstand zur Studierfähigkeit

Untersuchungen zum Thema der Studierfähigkeit erfolgen vielfach in Verbindung mit Konzepten wie *Studienentscheidung*, *Studieneignung*, *Studienerfolg*, *Studierbarkeit* oder *Studierenergie*, wobei diese Begrifflichkeiten mitunter synonym und beliebig austauschbar verwendet werden. Da die Forschungsarbeiten zur »Studierfähigkeit« auch Merkmale beinhalten, die aus Sicht der ForscherInnen und Universitätsangehörigen idealtypisch vorliegen *sollten*, beinhalten sie nicht nur eine *empirische*, sondern auch eine *normative Dimension* (Wolter, 1989). Die standpunktbedingten Perspektiven spiegeln sich in den Forschungsarbeiten wider, in denen *divergierende kontextuale Verwendungsweisen* zum Vorschein treten. Mithilfe einer Systematik (Tab. 1) sollen die unterschiedlichen Grundannahmen veranschaulicht werden, wobei die Konzeptualisierungen von Studierfähigkeit in der Regel als vielfältige Zwischenformen auf einem Kontinuum zwischen den beiden Polen in Erscheinung treten.

Zeitpunkt des Nachweises der Studierfähigkeit	Aufnahme eines Studiums (z.B. Formazin et al., 2011; Köller, 2013)	Abschluss eines Studiums (z.B. Kerst & Wolter, 2022; Konegen-Grenier, 2002)
Ausmaß der Studierfähigkeit nach gruppenspezifischen Merkmalen	Wesentliche gruppenspezifische Unterschiede (z.B. Brändle & Lengfeld, 2015; Neugebauer, Heublein & Daniel, 2019)	Keine wesentlichen gruppenspezifischen Unterschiede (z.B. Dahm et al., 2018; Dahm & Kerst, 2016; Schulenberg et al., 1986; Teichler & Wolter, 2004)
Studienrelevante Kompetenzen	(Fachübergreifende) Persönlichkeitsmerkmale (z.B. Konegen-Grenier, 2001)	Fachspezifische Merkmale (z.B. Deidesheimer Kreis, 1997)
Ontologisches Verständnis	Genetische Prädisposition (z.B. Stern & Neubauer, 2013)	Entwicklungsfähigkeit (z.B. Huber, 1986, 2009)
Berücksichtigung der Ausgangsbedingungen zur Herstellung der Studierfähigkeit	Annahme, die Ausgangsbedingungen gestalten sich annähernd gleich (z.B. Beck, 1994; Wosnitza, Bürger & Drouven, 2015)	Berücksichtigung unterschiedlicher Ausgangsbedingungen (z.B. Bosse, Schultes & Trautwein, 2014a, 2014b; Merkt & Koerner, 2018)

Tab. 1: Divergierende Verständnisse der Studierfähigkeit

2.1 Zeitpunkt des Nachweises der Studierfähigkeit: Studienbeginn vs. Studienabschluss

Den Forschungsarbeiten liegen sehr unterschiedliche Annahmen in Hinblick auf die Frage zugrunde, zu welchem *Zeitpunkt* der »Nachweis« der Studierfähigkeit erbracht werden sollte: Wird der Begriff der *Studierfähigkeit* im Kontext von *Studieneignung*, *Universitätsreife* oder *Eignungsverfahren* verwendet, sind damit jene Lernergebnisse gemeint, die erwartungsgemäß zu Studienbeginn vorliegen und somit häufig bereits *vor dem Hochschulzugang* erworben wurden (z.B. Banscherus, Kamm & Otto, 2016; Formazin et al., 2011; Köller, 2013). Es wird mithin davon ausgegangen, dass die StudienanfängerInnen dazu imstande sind, wissenschaftlich zu arbeiten und die notwendigen Fähigkeiten mit sich bringen, um den Anforderungen im Studium gerecht zu werden. Insbesondere bei GymnasiastInnen wird vorausgesetzt, dass ihnen nicht nur eine fachliche, sondern auch eine wissenschaftspropädeutische Ausbildung zuteilwurde und sie durch die schulische Sozialisation die benötigten Kompetenzen (wie eine gewisse Selbstständigkeit) mit sich bringen. Über (Online-)Self-Assessments sind die StudieninteressentInnen dazu angehalten, ihre Eignung für ein spezifisches Studienfach vor Studienbeginn in Erfahrung zu bringen (z.B. Wosnitzer, Bürger & Drouven, 2015). Wenn die studierfähigen Subjekte jedoch bereits bei Studieneintritt über jene Kompetenzen verfügen müssen, deren Ausprägung im Studienverlauf erst vonstattengehen kann, stellt Huber (1995) die Frage, weshalb ein Studieninteressent überhaupt noch studieren muss.

Während die einen das Konzept der Studierfähigkeit mit der Studieneignung gleichsetzen und postulieren, dass diese bereits *vor der Aufnahme eines Studiums* bzw. einem frühen Zeitpunkt vorliegen sollte (z.B. Formazin et al., 2011; Köller, 2013), erachten andere erst den *Studienerfolg* bzw. den *erfolgreichen Abschluss eines Studiums* als Nachweis der Studierfähigkeit (z.B. Kerst & Wolter, 2022; Konegen-Grenier, 2001). Vor diesem Hintergrund konzeptualisiert Huber (2009a) Studierfähigkeit als »die Fähigkeit, genauer: ein Ensemble von Fähigkeiten, verstanden, ein Studium erfolgreich zu beginnen, durchzuführen und abzuschließen« (S. 108). Im Studienverlauf können wiederum »studienerefolgsbedrohende« Probleme zum Vorschein treten. Ein beträchtlicher Teil der Forschung widmet sich daher jenen Faktoren, welche die Studierfähigkeit im Studienverlauf beeinflussen und vergleicht die gruppenspezifischen Merkmale der AbsolventInnen mit jenen der StudienabbrecherInnen, wie im nächsten Abschnitt näher ausgeführt wird.

2.2 Ausmaß der Studierfähigkeit nach gruppenspezifischen Merkmalen: Wesentliche vs. unwesentliche Unterschiede

Ein Teil der Forschungsarbeiten beschäftigt sich mit der Studierfähigkeit nicht-traditioneller Studierender, indem sie etwa deren Studienfortschritt, die Noten oder Abschlussquoten mit jenen der traditionellen Studierenden gegenüberstellen. Je nach Forschungsinteresse gelten das Bildungsniveau der Eltern, die Art der Hochschulzugangsberechtigung, ein verzögerter Studienbeginn, die Erwerbstätigkeit, familiäre Verpflichtungen oder das Alter als Einstufungskriterium für sogenannte »nicht-traditionelle Studierende«. In diesem Zusammenhang weist Huber (1986) darauf hin, dass das Verständnis von Heterogenität ganz von der Wahl der Kriterien abhängt, »mit denen Homogenität gesucht beziehungsweise gemessen wird« (S. 254). Gemeinsam ist den Typologien die Kontrastierung zum historischen Bild der »traditionellen« Studierenden, das sich Schuetze und Slowey (2000) zufolge auf »Männer mit hellem Teint und einem wehrfähigen Körper, aus privilegierten Gesellschaftsschichten« (S. 12; übersetzt nach Schwikal, 2013, S. 44) bezieht.

Die Klassifizierung der traditionellen und nicht-traditionellen Studierenden erfolgt nach unterschiedlichen Merkmalen. Diese Zuordnungen unterliegen jedoch unterschiedlichen Maßstäben und sind grundsätzlich wandelbar: »Personen können nach einem Kriterium den traditionellen und nach anderen Kriterien den nicht-traditionellen Studierenden zugeordnet werden oder diesen Status auch während des Studiums wechseln (indem sie älter werden, ein Kind bekommen oder eine Erwerbstätigkeit aufnehmen/ausweiten)« (Unger, 2015, S. 8). Aufgrund der kategorialen Überschneidungen und Unklarheiten plädieren Schuetze und Slowey (2000) für den Begriff der »unterrepräsentierten Gruppen« und beziehen sich dabei auf die proportionalen Anteile der studentischen Gruppen nach bestimmten Merkmalen (wie Geschlecht, Migrationshintergrund oder sozioökonomischer Status) im Vergleich zur Gesamtbevölkerung.¹

¹ Im Österreichischen Hochschulsystem sind folgende Gruppen im Vergleich zur Gesamtbevölkerung unterrepräsentiert: Studierende mit Eltern ohne Matura, Studierende mit niedrigem sozioökonomischem Hintergrund, Frauen oder Männer in bestimmten Studienrichtungen (z.B. Frauen in technischen Studien, Männer in Veterinärmedizin), Studierende aus bestimmten Regionen bzw. Bundesländern, Studierende mit Migrationshintergrund (und österreichischer Hochschulzugangsberechtigung) und Studierende mit Behinderung oder chronischer Erkrankung (BMWF, 2017). Ergänzend dazu finden sich Gruppen mit spezifischen Anforderungen wie Studierende mit Kleinkindern oder Betreuungspflichten, Studierende mit einer Behinderung und/oder chronischer Erkrankung, Studierende mit verzögertem Übertritt ins Hochschulsystem und erwerbstätige Studierende, wobei diese Merkmale nicht als »starr« zu betrachten sind und sich im Studienverlauf auch wieder ändern können. Gleichzeitig halten Schuetze und Slowey (2000) fest, dass sich die Lernbedürfnisse und Hintergründe der Gruppenan-

Eine in der Forschung weit verbreitete Annahme lautet, dass der Studienerfolg einen Gradmesser für die Studierfähigkeit einzelner Personengruppen darstellt (Dahm et al., 2018; Dahm & Kerst, 2016; Wolter et al., 2017, 2019). Der Begriff der Studienerfolg wird jedoch sehr uneinheitlich verwendet, da er mehrdimensional konzipiert wird. Der Studienerfolg kann sich auf das gesamte Studium, einzelne Abschnitte oder den Kompetenzerwerb beziehen. Empirische Untersuchungen zum Studienerfolg erfolgen aus institutioneller, outputbezogener, kompetenzorientierter, arbeitsmarktpolitisch ausgerichteter, subjektorientierter oder studienverlaufs- bzw. anforderungsbezogener Perspektive (Wolter et al., 2019). Wolter (2011) resümiert, dass die meisten Studien zum Studienerfolg aus outputorientierter Sicht vorliegen, während die subjektzentrierte Perspektive in der Forschung vergleichsweise unterbelichtet ist. Nichtsdestotrotz gilt der Studienabschluss als populärstes Kriterium zur Bemessung des Studienerfolgs (z.B. Heublein et al., 2010; Heublein & Wolter, 2011; Tinto, 1975, 1993).

Aufgrund des uneinheitlichen Verständnisses eines »Studienerfolgs« und der unterschiedlichen Klassifizierungen »nicht-traditioneller Studierender« bleibt festzuhalten, dass die Untersuchungen zur Studierfähigkeit studentischer Gruppen insgesamt zu sehr unterschiedlichen Ergebnissen gelangen (Brändle & Lengfeld, 2015; Dahm & Kerst, 2016; Heublein et al., 2010; Freitag, 2011; Lojewski & Schäfer, 2017; Muckel, 2013; Schäfer & Hagemann 2015). Dass in Bezug auf die Studierfähigkeit »nicht-traditioneller Studierender« eine divergente Befundlage zu verzeichnen ist, wird etwa daran deutlich, dass keine Einigkeit darüber besteht, inwiefern die *Art der Hochschulzugangsberechtigung* (Reifeprüfung, Berufsreifeprüfung, Studienberechtigungsprüfung, berufliche Qualifikation etc.) den Studienerfolg beeinflusst. Während Untersuchungen zu den Abschlussquoten der Studierenden auf dem Dritten Bildungsweg für Österreich noch ausstehen, wurde für Deutschland die Ausweitung der Zugangsmöglichkeiten ohne Abitur bereits 2009 von der KultusministerInnenkonferenz beschlossen (Freitag, 2012). Komparative Studien aus Deutschland deuten darauf hin, dass Studierende auf dem Zweiten bzw. Dritten Bildungsweg nicht weniger erfolgreich sind als traditionelle Studierende (Dahm & Kerst, 2016; Dahm et al., 2018; Schulenberg et al., 1986; Teichler & Wolter, 2004). Auch Alheit et al. (2008) gelangen zum Schluss, dass unkonventionelle Studierende keineswegs pauschal als »Risikostudierende« bezeichnet werden können. Andere Untersuchungen postulieren demgegenüber, dass Studierende mit nicht-traditionellem Hochschulzugang weniger erfolgreich sind als »traditionelle« Studierende (z.B. Brändle & Lengfeld, 2015; Neugebauer, Heublein & Daniel, 2019).

gehörigen äußerst heterogen gestalten. Somit sei auch innerhalb dieser Gruppen eine Differenzierung vonnöten.

Eine ähnlich divergente Befundlage lässt sich in Bezug auf den Studienerfolg von Studierenden aus unterschiedlichen *sozialen Milieus* verzeichnen: Die einen Forschungsergebnisse deuten darauf hin, dass ein niedriger sozioökonomischer Status einer der größten Risikofaktoren für einen Schulabbruch darstellt (Gilardi & Guglielmetti, 2011; Quinn, 2013). Thomas und Quinn (2007) konstatieren sogar, dass der sozioökonomische Status den größten Einfluss auf den Studienabbruch ausübt und andere Faktoren wie ethnische Zugehörigkeit oder Geschlecht überschatten. In der ländervergleichenden »Eurostudent«-Studie zeigt sich jedoch, dass sich weder die Absichten der Studierenden, das Studium abzubrechen, noch ihre Studienleistungen eindeutig nach Bildungshintergrund unterscheiden (Hauschildt et al., 2021).

In Österreich scheiden Studierende mit verzögertem Übertritt an die Hochschule und/oder höheren Alters, aus ländlichen Gebieten, BildungsinländerInnen aus der zweiten Zuwanderungsgeneration, mit geringer fachnaher schulischer Vorbildung, in Erwerbstätigkeit, welche die Geringfügigkeitsgrenze übersteigt und auf dem Zweiten Bildungsweg früher als »traditionelle Vollzeitstudierende« aus dem Studium wieder aus (Schubert et al., 2020; Thaler et al., 2021; Unger et al., 2020). Obgleich zu vermuten ist, dass sich die Gründe für den Studienabbruch komplex und multikausal gestalten und diese nicht ausschließlich auf gruppenspezifische Merkmale zurückzuführen sind, stehen genaue Untersuchungen dazu noch aus.

2.3 Studienrelevante Kompetenzen: Fachübergreifende vs. fachspezifische Merkmale

Aus einer kompetenzorientierten Perspektive erfolgt die Analyse studienrelevanter fachlicher und überfachlicher Fähigkeiten, welche für ein erfolgreiches Studium vonnöten sind. Am Beginn dieser Forschungstradition steht die Studie von Trost und Bickel (1979): Auf Basis einer Befragung mit Hochschullehrenden und Schulleitungen haben sie einen Studierfähigkeitstest für die Vergabe der Studienplätze entwickelt, welcher auf die Überprüfung fachübergreifender Kenntnisse abzielt. Einige Zeit später folgt eine breit rezipierte Studie von Heldmann (1984), die anhand einer Umfrage mit 1279 Hochschullehrenden die Relevanz der Schulfächer sowie den Stellenwert bestimmter Fähigkeiten für den Bildungsübertritt untersucht. Infolgedessen erstellt Heldmann ein differenziertes Modell, welches Leistungskriterien umfasst, die in einer personalen, formalen und materialen Dimension gefasst werden. Diese Konzeption wird von Konegen-Grenier (2001) zu einem späteren Zeitpunkt um die soziale Dimension erweitert. Anhand einer Stu-

die mit 1435 ProfessorInnen zeigt sie auf, dass die Befragten die Abstraktionsfähigkeit und analytische Fähigkeiten in der *kognitiven* Dimension, das inhaltliche Interesse und die Leistungsmotivation in der *persönlichen* Dimension, die Zuverlässigkeit und Kommunikationsfähigkeit in der *sozialen* Dimension und die Präsentationsfähigkeit und den Schulfächern Deutsch, Mathematik und Englisch in der *fachlichen* Dimension als relevanteste Kompetenzen für das Hochschulstudium erachten.

Den Modellierungen liegen darüber hinaus unterschiedliche Annahmen in Bezug auf die Frage, ob studierfähige Subjekte überwiegend *fachübergreifende oder fachspezifische Merkmale* aufweisen müssen, zugrunde. Im Bereich der *allgemeinen Studierfähigkeit* identifiziert Huber (2009a) gegenstands-, zukunfts-, sozialitäts- und selbstbezogene Komponenten und gelangt zur Ansicht, dass eine allgemeine Studierfähigkeit für jedes Hochschulstudium – unabhängig von der Fachdisziplin – vonnöten sei. Der Deidesheimer Kreis (1997) weist hingegen auf die besondere Rolle der *Fachleistungen* hin. Zur Diagnose der Studieneignung empfiehlt er die Anwendung fachspezifischer Instrumente, welche globalen Verfahren vorzuziehen seien, da die Studienfächer je unterschiedliche Anforderungen stellen.

Die Studienerfolgsaussichten werden zudem anhand der Noten des Reifeprüfungszeugnisses prognostiziert (z. B. Brandstätter & Farthofer, 2002; Gold & Souvignier, 2005; Hackl & Sedlacek, 2002; Haidinger, Frischenschlager & Mitterauer, 2006; Köller & Baumert, 2002; Köller, 2014). Die zu Schulabschluss vorliegenden fachlichen Kompetenzen dienen dann als Prädiktor für die Studierfähigkeit. Aus Perspektive der Übergangsforschung stellen Oepke und Eberle (2014) fest, dass Studierende in der Schweiz häufig jene Studienrichtungen wählen, die ihren fachspezifischen Kenntnissen zum Zeitpunkt der Matura entsprechen. Thaler (2021) gelangt nach Analyse der Individualdaten der österreichischen Hochschulstatistik zum Schluss, dass sich die Bildungsschwerpunkte der unterschiedlichen Schultypen in der Sekundarstufe II positiv auf den Verbleib bzw. Abschluss eines fachnahen Studiums auswirken. Auch die Erwerbstätigkeit kann sich positiv auf die Studierfähigkeit auswirken: Schulenberg et al. (1986) richten den Fokus auf die Erfahrungen der Studierenden auf dem Dritten Bildungsweg und stellen fest, dass Personen ohne Abitur über Ressourcen verfügen, »die sich für die Bewältigung der Studienanforderungen [...] als funktional äquivalent« (S. 125) zum Abitur erweisen. Insbesondere die fachliche Nähe des Berufs wirkt sich positiv auf den Studienerfolg aus.

Eine Reihe an Studien untersucht das informelle Regelwerk an der Universität (z. B. Lessky, Nairz-Wirth & Feldmann, 2021; Spiegler, 2015). Diese Untersuchungen gelangen zum Schluss, dass die Kenntnisse impliziter Erwartungen für den Studienerfolg zumindest ebenso bedeutsam sind wie das fachspezifische

Wissen (Margolis, 2001). So kann sich die Kontakthäufigkeit mit dem akademischen Personal (auch außerhalb von Lehrveranstaltungen) positiv auf den Studienerfolg auswirken (Jack, 2019). Tinto (1975; 1993) bezeichnet die Universität als ein soziales System mit eigenen Werten und Strukturen, denen sich die Studierenden anpassen müssen, um erfolgreich studieren zu können. Die Interaktionen mit dem Lehrkörper, den Universitätsangehörigen und den Peergroups tragen wiederum zum Verständnis des impliziten Regelwerks bei. Neben akademischen Performanzen hängt der Verbleib an der Hochschule somit wesentlich auch von der sozialen Involviertheit und Art und Qualität des Feedbacks ab. Durch die akademische und soziale Integration kann die Studierfähigkeit schließlich entscheidend befördert werden.

Durch eine eigens entwickelte Systematik fassen Braun et al. (2021) allgemeine und fachspezifische *kognitive* und personale, soziale und methodische *nicht-kognitive* Merkmale, welche in den unterschiedlichen Definitionen zur Studierfähigkeit zum Vorschein treten, überblicksartig zusammen und stellen mithilfe der Zusammenschau der Einzelstudien semantische Verschiebungen im Zeitverlauf fest. Bilanzierend stellen sie fest, dass die vorliegenden Studienbedingungen jedoch nicht mit dem modernen Verständnis von Studierfähigkeit kompatibel sind: »Auffällig ist, dass dieser Wandel in der Konzeption von Studierfähigkeit nicht unbedingt eine Entsprechung findet in der Art und Weise, wie derzeit Studienplätze vergeben werden« (S. 118).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sich in Bezug auf die vielfältigen Kompetenzen, welche für ein erfolgreiches Studium als erforderlich erachtet werden, zahlreiche Widersprüche finden lassen. So resümiert Huber (1995): »In der einen [Hochschullehrerbefragung] (vgl. Kazemzadeh u.a. 1987) beurteilt die Mehrheit der Hochschullehrer z.B. Denkvermögen und Fleiß der Studierenden negativ, ihre Kenntnisse elementarer Methoden positiv, in der anderen (vgl. Heldmann 1984, z.B. S. 251) ist es umgekehrt« (S. 22). Auch vor dem Hintergrund der Ausdifferenzierung der Disziplinen herrscht Uneinigkeit darüber, auf welche Weise Studierfähigkeit operationalisiert werden kann. Für die Ermessung der Studierfähigkeit finden somit voneinander abweichende Bewertungsschemata Verwendung.

2.4 Ontologisches Verständnis: Natürliche Veranlagung vs. Entwicklungsfähigkeit

Auch in Bezug auf das zugrunde liegende ontologische Verständnis gelangen in den empirischen Untersuchungen Unterschiede zum Vorschein. Die einen

gehen davon aus, dass Studierfähigkeit durch eine überdurchschnittlich hohe Intelligenz zustande kommt, und daher genetisch bedingt und unveränderbar ist. Die Studie »*Nature via Nurture. Warum eine Universität für alle niemandem nützt: Intelligenzunterschiede lassen sich nicht reduzieren*« deutet darauf hin, dass Studierfähigkeit zum Großteil auf eine genetische Prädisposition wie Intelligenz zurückzuführen ist (Stern & Neubauer, 2013). Stern und Neubauer fordern daher, dass Hochschulen nur dem intelligentesten Anteil der Bevölkerung Zutritt gewähren. Aus biologistischer Sicht gilt Studierfähigkeit dann nicht als »erworbenes Merkmal«, da diese Fähigkeit vordergründig durch das genetische Erbmaterial bestimmt wird.

Studierfähigkeitstests sind vielfach auf ähnliche Weise konzipiert wie Intelligenztests (z.B. Trost & Bickel, 1979). Mithilfe standardisierter psychologischer Skalen zielen sie darauf ab, zu einem frühen Zeitpunkt potenzielle (Miss-)Erfolge festzustellen und möglichen Überschreitungen der Mindeststudienzeit vorzubeugen (z.B. Köller, 2013; zusammenfassend Spiel, Litzemberger & Haiden, 2007). Der Ausschluss jener Personen, deren Kompetenzen nicht den erwarteten Ergebnissen entsprechen, zielt auf die Verringerung der Studienabbruchsquote ab. Indem in »besonders stark nachgefragten« Studiengängen (z.B. in Medizin, Psychologie oder Pharmazie) Zulassungsverfahren zur Anwendung kommen, welche darauf abzielen, die kognitiven Fähigkeiten der BewerberInnen zu überprüfen, bevor sie zum Studium zugelassen werden, liegt ihnen ein wenig entwicklungsfähiges Verständnis der Studierfähigkeit zugrunde. In diesem Zusammenhang wird häufig das Konzept der *Studieneignung* angeführt, welche sich auf eine spezifische, den hochschulischen Erwartungen entsprechende Disposition der StudienanwärterInnen bezieht.

Im Gegensatz zu diesen starren Verständnissen vertreten andere Forschungsarbeiten eine entwicklungsfähigere Position, der zufolge sich die benötigten Fähigkeiten für ein Studium im Zuge der hochschulischen und fachkulturellen Sozialisation erst herausbilden. Die These einer »angeborenen«, kontext- und herkunftsunabhängigen Studierfähigkeit wird stattdessen zurückgewiesen. In seinen theoretischen Konzeptionen nimmt Huber (1986; 2009a; 2009b) eine prozessorientierte Perspektive ein und attestiert der Studierfähigkeit eine prinzipielle Entwicklungsfähigkeit. Anhand fünfzig qualitativer Interviews mit Studierenden und Angehörigen des Lehr- und Verwaltungspersonals konstatieren Bosse, Schultes und Trautwein (2014a; 2014b), dass Studierfähigkeit kein stabiles Merkmal darstellt und nicht so sehr vom mitgebrachten Leistungsvermögen der Studierenden abhängt; stattdessen bildet sich diese Fähigkeit im Laufe des Studiums in Wechselwirkung mit den institutionellen Studienangeboten heraus.

2.5 Berücksichtigung der Ausgangsbedingungen zur Herstellung der Studierfähigkeit

Einem Teil der Forschungsarbeiten liegt ein individualisiertes² Verständnis zugrunde, demzufolge sich die Ausgangsbedingungen der Gesellschaftsmitglieder annähernd gleich gestalten. Aufgrund des Wegfalles sozialer Klassen sei es im Zuge der Modernisierungsprozesse nicht vonnöten, zwischen den Studierenden zu differenzieren. Der Begriff der »Studierfähigkeit« meint dann die einseitige Anpassung der Studierenden an hochschulische Erwartungen. Auch Lewin und Lischka (2004) bemerken, dass der Begriff der Studierfähigkeit »historisch bedingt die Hochschule als statisches Element und damit die Notwendigkeit der einseitigen Anpassung der Studienanfänger an diese statische Größe« (S. 36) fasst. Wird die Bildungseinrichtung dem Anspruch, reife Subjekte im Vollbesitz ihrer geistigen Kräfte heranzubilden, nicht gerecht, werden aufscheinende Problematiken beim Individuum und nicht bei der Institution verortet.

Kritisiert wird, dass individualisierte Ansätze nur das Handeln einzelner Personen betrachten, ohne auf vorgehende Prozesse und Interaktionen Rücksicht zu nehmen (Solga, 2005a). Indem die VertreterInnen dieses Forschungsstrangs postulieren, dass sich die Ausgangslagen der Gesellschaftsmitglieder nicht signifikant voneinander unterscheiden (Beck, 1994; Wosnitzer, Bürger & Drouven, 2015) und die Eigenverantwortung der Studierenden einfordern, blenden sie soziale Ungleichheiten weitestgehend aus. Studien, die eine kontextuelle Perspektive einnehmen, durchleuchten auf der anderen Seite vielmehr die Interdependenzen der internen mit externen Faktoren und heben die Bedeutung der Kontextbedingungen zur Herstellung von Studierfähigkeit hervor. Ihnen liegt die Annahme zugrunde, dass sich die Studierfähigkeit in Wechselwirkung mit dem sozialen Umfeld herausbildet (Bosse, Schultes & Trautwein, 2014a; Merkt & Koerner, 2018). Vor diesem Hintergrund ist der komplexe Prozess akademischer Bildung »als die kontinuierliche Konfrontation mit Kontextanforderungen und deren Bewältigung zu verstehen« (Bosse et al., 2014b, S. 82).

Mit dem Begriff der *Studierbarkeit* gerät die Bedeutung der institutionellen Bedingungen für eine diverse Studierendenschaft in den Blick. In der Studierenden-Sozialerhebung wird unter Studierbarkeit »all das verstanden, was eine Hochschule an Rahmenbedingungen und Infrastruktur bereitstellt, um den Studierenden ein möglichst reibungsloses und flexibles Studieren zu ermöglichen« (Zucha, Zaussinger & Unger, 2020, S. 17). Auch Buß (2019) weist darauf hin, dass

² Zur begrifflichen Klärung: Während sich die »Individualisierung« auf die Übertragung der Verantwortung auf ein Individuum bezieht, meint der »Individualismus« das Eingehen auf individuelle Bedürfnisse, wobei das Individuum in den Mittelpunkt gerückt wird.

die Studierfähigkeit nicht losgelöst von der strukturellen Studierbarkeit zu verstehen ist. Sie identifiziert fünf zentrale Faktoren, die von einer Hochschule steuerbar sind und zur Steigerung der »strukturellen Studierbarkeit« zugunsten von »Studierenden mit zeitlichen Restriktionen« beitragen können, welche (1) den Ort und Zeitpunkt der Lehrveranstaltungen, (2) den Umfang der Präsenzlehre und die Verteilung des Arbeitsaufwands über die Semester, (3) die Möglichkeit von Studienunterbrechungen und Studiendauer, (4) die Flexibilität im Studienformat sowie (5) die Beratung und Betreuung, welche Orientierung bieten und die Situation der Studierenden berücksichtigen, umfassen.

Aus internationaler Perspektive sind die ländervergleichenden Fallstudien von Schuetze und Slowey (2000; 2002) zu nennen. Sie beleuchten Aspekte, die auf *institutioneller und politischer Ebene* zu verorten sind und die Teilnahme nicht-traditioneller Lernender behindern bzw. befördern. Als relevante Faktoren identifizieren sie die Systemdifferenzierung und -koordinierung, die institutionelle Steuerung, den Zugang, die Studienform, finanzielle Unterstützung und Weiterbildungsmöglichkeiten. Bilanzierend ist festzuhalten, dass sich die Inklusion der Bevölkerungsgruppen je nach Ausformung der Rahmenbedingungen sehr unterschiedlich darstellt.

Becker (2000) und Reimer (2011) gelangen zum Schluss, dass der Arbeitsmarktsituation und den Verdienstmöglichkeiten eine zentrale Rolle für die Studierbereitschaft der Angehörigen niedriger Sozialschichten zukommen. Da die Studienmotivation häufig aus den beruflichen Karriereperspektiven resultiert, können schlechte Chancen am Arbeitsmarkt die Fortführung des Studiums negativ beeinflussen; insbesondere sozial benachteiligte Personen verzichten in diesem Fall auf die Fortführung des Studiums (Bargel & Bargel, 2010). Schultheis (2004) und Bittlingmayer (2002) betonen folglich die Relevanz politischer Maßnahmen, um die Bildungsteilhabe zu erhöhen und den sozialen Aufstieg der Angehörigen aus bildungsfernen Elternhäusern zu ermöglichen.

Die Ergebnisse des Forschungsprojektes »Drei Generationen Bildungsaufsteiger. Zum Zusammenhang von Herkunftsmilieu und Gesellschaftssystem im Ost-West-Vergleich« deuten darauf hin, dass den *gesamtgemeinschaftlichen Gelegenheitsstrukturen* ebenso eine zentrale Bedeutung für Bildungsmobilitäten zukommt (Dierckx et al., 2017; Miethe & Kleber, 2013; Miethe et al., 2015). Die Forscherinnen stellen anschaulich dar, dass sich im historischen Vergleich günstige und ungünstige politische Gelegenheitsstrukturen für Bildungsaufstiege finden lassen, die einen jeweils unterschiedlichen Ressourceneinsatz notwendig machen: »Ein erfolgreicher Bildungsaufstieg in solchen ungünstigen bildungspolitischen Phasen erfordert also einen sehr viel höheren Einsatz sozialen, ökonomischen und kulturellen Kapitals als in Phasen günstiger Gelegenheitsstrukturen« (Dierckx et al., 2017, S. 7).

Vor dem Hintergrund der heterogenen Studienbedingungen erfolgt die Betrachtung *habitueeller Aneignungs- und Transformationsprozesse*. Alheit, Rheinländer und Watermann (2008) erarbeiten für Studierende auf dem Zweiten und Dritten Bildungsweg eine heuristische Typenbildung, die aus den Beziehungen zwischen den individuellen Ressourcenlagen der Studierenden und den institutionellen Erwartungen resultiert. Im Unterschied zu den beiden Risikotypen, den »Patchworkern« und »Bildungsaufsteigern«, bauen die Erfolgstypen »Integrierer« und »Karrieristen« auf ein spezifisches, bereits vorhandenes soziales Kapital auf, das ihnen im Studienverlauf durch die funktionale Nutzung zugutekommt.

Burfeind, Lotze und Wehking (2021) zeigen, dass sich der »sense of belonging« positiv auf den Studienerfolg auswirkt. Unterrepräsentierte Gruppen weisen jedoch grundsätzlich ein geringeres Zugehörigkeitsgefühl zur Hochschule auf als traditionelle Studierende (Ahn & Davis, 2023; Fischer, Karl & Fischer, 2019; Marksteiner, Janke & Dickhäuser, 2019; Vaccaro, Daly-Cano & Newman, 2015). Auch unpersönliche Betreuungsverhältnisse wiegen aufgrund der fehlenden Beratungs- und Orientierungsfunktion bei unterprivilegierten Studienanfängerinnen schwerer als bei soziokulturell privilegierten Personen (Rothmüller, 2011).

Gemäß Merkt und Kerner (2018) kommt Studierfähigkeit dann zustande, wenn zwischen der Studiengangskultur, der individuellen Bildungsorientierung, der Bildungsbiografie und dem Herkunftsmilieu der Studierenden eine Passung vorherrscht. Abhängig vom Herkunftsmilieu der Studierenden identifizieren sie für die Hochschulweiterbildung die drei Typen der »akademisch orientierten BildungsaufsteigerInnen«, »im Studium Angekommenen« und »prekär Studierenden«. »Latente Passungsprobleme der Anschlussfähigkeit« werden in erster Linie auf herkunftsbezogene Merkmale zurückgeführt. Der Blick auf die BildungsaufsteigerInnen gestaltet sich in dieser Studie jedoch tendenziell insofern vorurteilsbehaftet, als die AutorInnen vom »Mangel an mitgebrachtem kulturellem Kapital« und »dem Verlust an sozialem Herkunftskapital« (S. 16) sprechen. Selbst wenn Studierende aus unterprivilegiertem Herkunftsmilieu zu Studienbeginn aufgrund der am Mittelschichtmilieu ausgerichteten institutionellen Bedingungen mit »Passungsproblematiken« konfrontiert sind, verdeutlicht eine Studie von Miethe (2017), dass der Übergang in die Hochschulbildung keineswegs notwendigerweise ausschließlich negativ erlebt wird. Ein Teil der befragten Studierenden der ersten Generation erlebt die universitären Herausforderungen vielmehr als bereichernd. Die Studie deutet somit abermals auf die Notwendigkeit der Binnendifferenzierung innerhalb studentischer Gruppen hin.

Anhand qualitativer Interviews erstellen Hoffmann et al. (2021) das »Modell der situativen (Nicht-)Passung«, mithilfe dessen sieben Ausprägungen von Nicht-Passungen identifiziert werden: Auf individueller Ebene benennen sie

intraindividuelle, lebenskontextuelle, interpersonelle und individuell-institutionelle Nicht-Passungen, auf institutioneller Ebene institutionell-individuelle, intrainstitutionelle und interinstitutionelle Nicht-Passungen. Auch zwischen den Universitätsangehörigen können Unstimmigkeiten zum Vorschein treten, welche wiederum die Studierfähigkeit beeinflussen. Zudem können Spannungen innerhalb des Individuums negative Passungseinschätzungen auslösen. Eine zentrale Erkenntnis ihrer Untersuchung betrifft den Umstand, »dass Drop-outs oft in einem problematisierenden Kontext diskutiert werden, sich in der Empirie aber nicht nur als Erleiden, sondern auch als Selbstermächtigung und positiv Erlebtes zeigen« (S. 256). Das Studium kann demzufolge eine (zusätzliche) Belastung und der Studienabbruch eine Befreiung derselben darstellen.

Das »Hamburger Modell – Studierfähigkeit« setzt sich zum Ziel, »das Konzept der Studierfähigkeit von einer Individuumszentrierung zu lösen und seine Abhängigkeit von (überwiegend gestaltbaren) strukturellen Rahmenbedingungen sichtbar zu machen« (Schultes et al., 2016, S. 27). Im Rahmen des Projekts betonen Bosse, Schultes und Trautwein (2013) die Relevanz der Passungsverhältnisse, die ihrerseits aus dem Zusammenspiel von individuellen und kontextuellen Faktoren resultieren. So sei in der Hochschulsozialisationsforschung ein ganzheitlicher Blick auf die Interaktionen zwischen Individuum und Umwelt vonnöten. Vor diesem Hintergrund sollen wissenschaftliche Bezugspunkte für die Gestaltung der Studieneingangsphase erarbeitet und phasenspezifische Entwicklungsaufgaben zur Förderung der Studierfähigkeit zur Verfügung gestellt werden.

In einem weiteren Teilprojekt des Hamburger Modells zur Studierfähigkeit führen van den Berk et al. (2016) unter Bezugnahme auf das Handlungsmodell von Nitsch und Hackfort (1981) den Begriff der »Studierenergie« für die subjektiv wahrgenommene Studierfähigkeit und die individuelle Einschätzung des Handlungsspielraums ein. Abhängig von den Passungsverhältnissen, der zur Verfügung stehenden Handlungsstrategie und der Anforderungsstruktur der Lern- und Studienumgebung werden den Studierenden unterschiedliche Leistungen und damit verbundene Anstrengungen abverlangt. Die Schwerpunktsetzung im Modell liegt jedoch beinahe ausschließlich auf institutionellen Bedingungen (wie z.B. der Studieneingangsphase) und weniger auf solchen (strukturellen) Kontextfaktoren, welche über die Institution hinausgehen.

Insbesondere Studien, welche die *Überschreitung der Regelstudienzeit* bzw. den *Studienabbruch* untersuchen, rücken relevante außeruniversitäre Kontextbedingungen wie familiäre Gründe oder Betreuungspflichten in den Fokus der Untersuchung (Kolland, 2002; Lins, 1994; Pfeffer et al., 2021; Pohlenz & Tinsner, 2004; Schneeberger, 1991). Der Studienabbruch wird dann als ein mehrschichtiges komplexes Phänomen bezeichnet, bei dem »weniger kognitive Faktoren als mehr finanzielle, persönliche und soziale Bedingungen (z.B. familiäre Probleme, Berufs-

tätigkeit) sowie motivationale Charakteristika« (Spiel et al., 2007, S. 501) eine Rolle spielen. Basierend auf Befragungen mit 733 StudienabbrecherInnen stellen Unger et al. (2009) fest, dass ein Viertel der Befragten die mangelnde Vereinbarkeit mit dem Beruf oder knappe finanzielle Ressourcen als häufigste Gründe für den Studienabbruch anführen (S. 47). Griesbach et al. (1998) und Lins (1994) stellen fest, dass das Risiko eines Studienabbruchs auch durch eine berufliche Neuorientierung erhöht werden kann.

Mittels einer Umfrage mit 9000 Studierenden und fünfzig qualitativer Interviews an acht österreichischen Universitäten analysieren Gutweniger et al. (1982), weshalb »scheininskribierte« Personen über einen längeren Zeitraum keinen Leistungsnachweis erbringen. Die von ihnen so bezeichneten »extramuralen« Studierenden benennen folgende Gründe: Herausforderungen in der Studienorganisation, ein Zweitstudium, die Erwachsenenrolle (z.B. Berufstätigkeit oder Betreuungspflichten), eine temporäre schwerwiegende Verhinderung, sonstige hohe Außenbelastungen, temporäres Nichtzurechtkommen mit den Studienanforderungen und psychisch-motivationale Schwierigkeiten. Die AutorInnen dieser Studie resümieren für die 1980er Jahre, dass das althergebrachte Bild des Studentendaseins (Studierende, die in Vollzeit studieren und innerhalb der Regelstudienzeit abschließen) nicht mehr der Realität entspricht, weshalb es vonnöten sei, »das« Bild »der« Studierenden zu revidieren.

Ein Drittel aller ordentlich zugelassenen Studierenden bricht das Studium innerhalb der ersten beiden Semester ab (Thaler & Unger, 2014; Schubert et al., 2020). Selbst wenn Indizien darauf hinweisen, dass ein Teil dieser Abbrüche auf eine falsche Studiengangs- oder Hochschulwahl zurückzuführen ist (Christie, Munro & Fisher, 2004; Thaler & Unger, 2014), kann eine gute Informationsbasis zu Studienbeginn Orientierungsprobleme vorbeugen, indem sie zentrale Weichen stellt (Haag et al., 2020, S. 203; Merkt & Koerner, 2018). In einem experimentellen Design haben Stephens et al. (2014) untersucht, auf welche Art und Weise sich die Vermittlung zielgruppenspezifischer Informationen in der Studieneingangsphase auf den Studienerfolg auswirkt. In der Experimentalgruppe wurden in der Einführungsveranstaltung explizit Herausforderungen angeführt, mit denen Studierende aus Nicht-AkademikerInnenfamilien im Studienverlauf vielfach konfrontiert sind. Die Kontrollgruppe erhielt allgemeine Informationen zu studienfolgsmindernden Aspekten, ohne dass im Zuge dessen auf die unterschiedlichen Hintergründe der Studierenden im Speziellen eingegangen wurde. Die *zielgruppenadäquaten* Informationen erhöhten demgegenüber die Neigungen der benachteiligten Studierenden in der Experimentalgruppe, sich um Ressourcen (z. B. um ein Treffen mit ProfessorInnen) zu bemühen, welche sie dazu befähigten, ihre Studierfähigkeit zu erhöhen, was sich wiederum in der signifikanten Verbesserung ihres Notendurchschnitts am Jahresende äußerte.

te. Durch die Intervention erzielten First-in-Family-Studierende ähnlich gute Ergebnisse wie Studierende aus einem gehobenen Elternhaus.

Schubert et al. (2020) stellen fest, dass jene Studierenden, die bei der Studienentscheidung gezögert hatten, sich im Verhältnis zu den Mitstudierenden schlechter einschätzen und eher abbruchsgefährdet sind. Diese Einschätzungen können mitunter klassenspezifisch bedingt sein, wie der 12. Konstanzer Survey zu den Erfahrungen und Sichtweisen von Studierenden unterschiedlicher sozialer Herkunft verdeutlicht: Bei gleichen Noten zweifeln ArbeiterInnenkinder häufiger als Studierende aus oberen Schichten an einem sich einstellenden Studien Erfolg (Dippelhofer-Stiem, 2017, S. 113). Die Studierenden empfinden das Studium aufgrund der zu bewältigenden Stoffmenge, des zeitlichen Drucks durch permanente Leistungsnachweise, der Komplexität des Lernstoffes, der Studienorganisation, der Erwerbsarbeit neben dem Studium, unsicherer Berufsaussichten, der Anonymität an Hochschulen sowie unzureichender Betreuungsverhältnisse als besonders herausfordernd. Auch finanzielle Probleme können weitreichende Unsicherheiten auslösen (Griesbach et al., 1998; Kolland, 2002; Lins, 1994; Schneeberger, 1991; Unger et al., 2009).

Anhand von qualitativen Interviews zeigen Wolter et al. (2014b), dass nicht-traditionelle Studierende den Herausforderungen im Studium mithilfe von viel Selbstdisziplin und Motivation, einem unterstützenden Umfeld außerhalb der Hochschule, der sozialen Integration und finanziellen Sicherheit sowie flexiblen Möglichkeiten der Arbeitszeitgestaltung begegnen. Für Deutschland analysieren Wolter et al. (2017) anhand einer Mixed-Methods-Studie den Studienverlauf von nicht-traditionellen Studierenden. Diese studieren nach eigenen Angaben dann erfolgreich, wenn zielgruppenorientierte Unterstützungsmaßnahmen zur Verfügung stehen, Transfermöglichkeiten ihrer beruflichen und persönlichen Kompetenzen in das Studium gegeben sind, die Lehrveranstaltungen mit den Prüfungsanforderungen abgestimmt sind, die Leistungserwartungen klar und transparent kommuniziert werden, das Studium mit außerhochschulischen Verpflichtungen vereinbar ist und die soziale Integration in die Institution Hochschule gelingt.

Die unterschiedlichen Einflussfaktoren und Herstellungsprozesse der Studierfähigkeit gilt es schließlich verschränkt miteinander zu betrachten. Auch Thaler und Unger (2014) suggerieren, dass es eines ganzheitlichen Ansatzes bedarf, um Drop-outs zu reduzieren. Quinn (2013) führt den Studienabbruch auf eine Kombination soziokultureller, struktureller, politischer, institutioneller, persönlicher und lerntechnischer Gründe zurück: Soziokulturelle Faktoren können sich auf die Relevanz, die das soziale Umfeld dem Studium zumisst, beziehen. Strukturelle Faktoren resultieren aus der ungleichen Stellung der Studierenden in der Gesellschaft. Bildungspolitische Entscheidungen beeinflussen

die Studienerfolgsquoten auf zentrale Weise, so kann das Stipendiensystem entscheidend zur Studienbefähigung sozial benachteiligter Bevölkerungsgruppen beitragen. Überdies können auch institutionelle Kulturen und Praktiken einen Einfluss auf den Erfolg der Studierenden ausüben, wenn etwa die Lebenswelten der Studierenden über die Studienarchitektur, Hochschuldidaktik oder Beurteilungspraktik nur unzureichend Berücksichtigung finden und die unterschiedlichen Wissensformen nicht anerkannt werden. Des Weiteren benennt Quinn persönliche Faktoren wie Krankheit, psychische Probleme und traumatische Erfahrungen, welche dazu beitragen können, dass sich Studierende zurückziehen. Auch Betreuungspflichten und lange Anfahrtswege zur Universität können einen Einfluss auf die Studierfähigkeit ausüben. Schließlich wird die Studierfähigkeit von der Qualität der Hochschullehre und der Einstellung zum Lernen beeinflusst. Quinn gelangt zum Schluss, dass nicht die Merkmale der Studierenden, sondern vielmehr die mangelnde Berücksichtigung ihrer vielfältigen Bedürfnisse und die fehlenden studierendenzentrierten Ansätze zum Studienabbruch führen.

In der Gesamtschau zeigt sich, dass der Komplexität des Phänomens der Studierfähigkeit durch eine einseitige Betrachtungsweise nicht Genüge geleistet wird. Im Laufe der Arbeit soll das individualisierte Verständnis der Studierfähigkeit kritisch diskutiert und hinterfragt werden, indem relevante Kontextbedingungen in den Vordergrund gerückt werden. Zum anderen werden die Wechselwirkungen zwischen den individuellen Voraussetzungen, den Herkunftsmilieus und institutionellen Bedingungen (z.B. Bosse, Schultes & Trautwein, 2014a, 2014b; Hoffmann et al., 2021) zwar in einigen der oben angeführten Studien berücksichtigt, dennoch bleiben die Wirkmechanismen bildungspolitischer Rahmenbedingungen zur Realisierung der Studierfähigkeit überwiegend unberücksichtigt. Damit sind die mannigfaltigen Verbindungen zwischen den individuellen, institutionellen und strukturellen Ebenen und ihr Beitrag zur (Re-)Produktion sozialer Ungleichheiten noch unzulänglich erforscht (Ditton, 2013; Solga & Dombrowski, 2009).

3. Forschungsfrage und Zielsetzung

Die vorangegangenen Darstellungen verdeutlichen, dass dem Konzept der Studierfähigkeit sehr unterschiedliche Verständnisse zugrunde liegen, die wiederum eine realitätskonstituierende Wirkung mit sich bringen: Je nachdem, wie Studierfähigkeit gefasst wird, weisen manche Bevölkerungsgruppen eine höhere Passung zu den vorfindlichen Konzepten auf als andere. So können sich soziale Gruppen abhängig von den normativen Erwartungen der Bildungseinrichtungen eine hohe Studierfähigkeit zuschreiben – oder ein Studium gar nicht erst in Erwägung ziehen, da sie sich von den Kriterien nicht angesprochen fühlen und dadurch von vornherein nicht an der Universität verorten. Durch die zugrunde liegenden Kategorien und Wahrnehmungen kann es darüber hinaus zu einem frühen Zeitpunkt zum Absprechen der Studierfähigkeit kommen, weshalb sich so etwas wie Studierfähigkeit in erster Linie gar nicht herausbildet.

Folgt man individualisierten Ansätzen, sollen sich die Studienbedingungen – aufgrund der »geringen Bedeutung« sozialer Strukturen – für alle Gesellschaftsmitglieder einheitlich gestalten, während kontextbezogene Ansätze die unterschiedlichen Ausgangsbedingungen zur Kenntnis nehmen und die Relevanz bedarfsgerechter und differenzierter Unterstützungsformen betonen. Demnach gilt es die genauen Verständnisse und ihre Wirkungen auf kollektive Möglichkeitsräume näher zu beleuchten. Vor diesem Hintergrund lautet die Forschungsfrage: *Wie wirken sich die Verständnisse von Studierfähigkeit auf kollektive Möglichkeitsräume zur Ausbildung der Studierfähigkeit aus?*

Durch die Analyse der Verständnisse von Studierfähigkeit soll die *zugrunde liegende Rationalität der sozialen Differenzierungen* aufgezeigt werden. Auch Durkheim und Mauss (1987) konstatieren, dass die Sozialordnung einer Gesellschaft in einer engen Verbindung mit kollektiven Vorstellungen steht. Mit Bourdieu gesprochen entfalten kollektive Vorstellungen bzw. Selbstverständnisse (*doxa*) insbesondere dann ihre Wirkmächtigkeit (*symbolische Gewalt*), wenn sie unhinterfragt angenommen werden. Um die Selbstverständnisse ihrer Wirksamkeit berauben zu können und die inhärenten kulturell-evaluativen Strukturen verändern zu

können, sind folglich dekonstruktive Ansätze vonnöten (Anderson, 2000; Fraser, 2001).

Die Untersuchung der Auswirkungen der Zu- und Abschreibungen einer Studierfähigkeit auf kollektive Möglichkeitsräume soll dazu beitragen, ein umfassendes Bild des Zusammenhangs zwischen bildungsbezogenen Konzepten und der Reproduktion und Verschärfung sozialer Ungleichheiten durch Bildungseinrichtungen zu schaffen. Durch die empirische Untersuchung nicht-traditioneller Verständnisse der Studierfähigkeit wird der traditionelle und von bestimmten Klasseninteressen geprägte Begriff im zweiten Schritt aus einer kritischen Perspektive heraus betrachtet. Die Studie soll schließlich und letztlich zur Neukalibrierung der strukturell-institutionellen Bedingungen und kulturell-evaluativen Bewertungsschemata, welche der Studierfähigkeit zugrunde liegen, beitragen. Nicht zuletzt aufgrund der Spezifika des Begriffs der Studierfähigkeit wird dabei notwendigerweise eine Einschränkung auf den deutschsprachigen Raum vorgenommen.

4. Theoretische Annahmen und Begriffsbestimmungen

Im Folgenden werden zentrale theoretische Bezugspunkte, welche die Analysen leiten, und Begrifflichkeiten, die im Zuge der Arbeit berücksichtigt und aufgegriffen werden, expliziert.

Über- und Unterordnungen im sozialen Feld

Zur Untersuchung der Entstehungsmechanismen und Persistenz *sozialer Ungleichheiten* dient *Bourdieu's theoretische Konzeption* als hilfreiches analytisches Instrumentarium. Für die Betrachtung der *gesellschaftlichen Struktur* greift Bourdieu (1981) auf die Metapher des *sozialen Raums* zurück. Innerhalb des sozialen Raums finden sich wiederum ausdifferenzierte *soziale Felder* (z.B. das Bildungswesen, die Wirtschaft, Justiz, Medizin). Jedes soziale Feld weist eine eigene (Macht-)Struktur auf. So kommt den *ökonomischen* (z.B. finanzielles Vermögen), *symbolischen* (z.B. soziales Prestige), *sozialen* (z.B. Netzwerke) und *kulturellen* (inkorporiert in Form von dauerhaften Dispositionen, objektiviert in Form von kulturellen Gütern und institutionalisiert, z.B. in Form von Titeln) Kapitalien eine unterschiedliche hohe Bedeutung im sozialen Feld zu. Je nach Kapitalstruktur und Kapitalvolumen nehmen die Akteure eine *relative Position* im sozialen Feld ein.

Die Über- und Unterordnungen im sozialen Feld sind wiederum nicht statisch; die sozialstrukturellen Positionierungen werden stattdessen permanent »ausgekämpft«. Die Kapitalbesitzer haben »entsprechend ihrem Lebenslauf und der Position, die sie im Feld aufgrund ihres Kapitalbesitzes (Volumen und Struktur) einnehmen, eine Neigung, aktiv auf den Erhalt oder eben den Umsturz der Kapitaldistribution hinzuarbeiten« (Bourdieu, 1996, S. 140). Bourdieu weist darauf hin, dass vor allem die Herrschenden dazu imstande sind, die Feldstruktur zu bestimmen, da ihren Aussagen und Wirklichkeitskonstruktionen eine hohe Wertschätzung und Gültigkeit entgegengebracht werden. Daraus ergeben sich folgende Problematiken:

1. **Die sozialen Felder sind geprägt von partikularen Interessen, die wiederum Über- und Unterordnungen hervorrufen:** Aufgrund der unterschiedlichen Interessen der sozialen Gruppen findet ein permanenter Kampf um die Vormachtstellung im sozialen Feld statt. Obgleich in der Gestaltung der Strukturen sehr unterschiedliche Interessen aufeinanderprallen, setzen sich mit Bourdieu (1992, 1998) jene Gruppen durch, welche mit den notwendigen Kapitalien ausgestattet sind, um den Beherrschten ihre Wahrnehmungen und Werte aufzuzwingen. Da die herrschenden Gruppen um ihre Vormachtstellung bemüht sind, gereichen ihre *partikularen Interessen* immer zu ihrem eigenen Vorteil. Die Manifestierung dieser partikularen Interessen finden in der Verteilungsordnung materieller Güter, Gesetzen, institutionellen Regelungen und in den unterschiedlichen Wertschätzungen, die den Gesellschaftsmitgliedern entgegengebracht werden, ihren Ausdruck. Die Machthaber können die »Regeln im sozialen Feld«, welche die kollektiven Möglichkeitsräume der einen einschränken und die der anderen erweitern, durch Ideologien, Entscheidungen oder Gesetze aufs Wesentliche beeinflussen und steuern.
2. **Die sozialen Felder halten für die einzelnen Bevölkerungsgruppen unterschiedliche Möglichkeitsräume bereit:** Für die unterschiedlich ausgeprägten sozialstrukturell bedingten Gelegenheiten führt Bourdieu (2000) den Begriff der *kollektiven Möglichkeitsräume* ein.¹ Demnach erfährt der Handlungsspielraum der untergeordneten AkteurInnen durch die spezifische Feldstruktur eine Einschränkung. Indem benachteiligte Gruppen, die von den Herrschaftsgruppen produzierten Wertemuster aufgreifen und verinnerlichen, ordnen sie sich den Mächteverhältnissen unter (Bourdieu, 2005, S. 27 f.). Da den Angehörigen der sozialen Gruppen nur spezifische Ausschnitte der sozialen Felder zur Verfügung stehen, teilen sie ähnliche Erfahrungen, die wiederum bestimmte Handlungs-, Bewertungs- und Wahrnehmungsschemata hervorbringen. Die verinnerlichten Dispositionen werden von Bourdieu als *Habitus* bezeichnet. Der Zusammenhang von Struktur und Handlungsfähigkeit wird mit dem Begriff der *Passung* verdeutlicht. Bei einer Passung ist eine hohe Übereinstimmung zwischen der Habitusform und der dominanten (institutionalisierten) sozialen Struktur gegeben.
3. **Die Struktur des sozialen Feldes wird durch (Bildungs-)Einrichtungen gestützt:** Mit seiner scharfsichtigen Beobachtung, dass Institutionen (indirekt) diskriminieren, indem sie selbst größtenteils aus akkumuliertem Mittel-

¹ Für die unterschiedlichen Verteilungen der Handlungsfähigkeiten und ungleichen Chancen, bestimmte Ziele zu erreichen, verweist Robert K. Merton (1938; 1968) mit dem Begriff der »Opportunitätsstrukturen« auf ein ähnliches Konzept.

schichtskapital bestehen, leistet Bourdieu einen bedeutenden Beitrag für die Analyse der Reproduktionsmechanismen sozialer Ungleichheiten. Vor diesem Hintergrund weisen jene Personengruppen, die aus der Ober- und Mittelschicht stammen, ein besonders hohes Passungsverhältnis zu den institutionellen Anforderungen auf. Andere kulturelle Kapitalien erfahren demgegenüber eine Abwertung. Somit kann es nur in Hinblick auf einen vordefinierten »Standard« zu Bildungsungleichheiten kommen. Da durch die Begriffe der »Bildungsferne« bzw. »Bildungsnähe« kulturell andersartige Bildungsprozesse degradiert werden, sollen statt ihrer die Bezeichnungen »Institutionenferne« bzw. »Institutionennähe« Verwendung finden. Institutionen erzeugen nicht nur soziale Kategorien, die mit einem unterschiedlichen Ausmaß an Anerkennung und Wertschätzung einhergehen (Neckel & Sutterlüty, 2008), sondern »kontrollieren auch den gesellschaftlichen ›Vollzug‹ des Unterscheidens: Institutionen oktroyieren der Gesellschaft *ihr* ›Denken‹« (Emmerich & Hormel, 2013, S. 48; Hervor. i. Orig.). Im Modus der Klassifikation ordnen sie das Denken und Wahrnehmen der Individuen. Gleichzeitig trägt das Bildungssystem durch die Ausblendung der unterschiedlichen Ausgangspositionen auf entscheidende Weise zur *Legitimierung* sozialer Ungleichheiten bei. Dadurch erklärt sich auch die »höchst erstaunliche Leichtigkeit, mit der die Herrschenden ihre Herrschaft« (Bourdieu, 1998, S. 119) legitimieren.

Da gesellschaftliche Strukturen interaktiv hergestellt werden, gestalten sie sich grundsätzlich dynamisch. Abweichende Verhaltensweisen oder neu hinzukommende Relationen (wie z.B. unerwartete Ereignisse oder technologische Entwicklungen) können schließlich dazu beitragen, dass die Machthaber ihre Interessen (gezwungenermaßen) an die neue Situation anpassen (müssen). Dadurch kann sich eine Strukturveränderung ergeben, welche wiederum Verschiebungen in den feldspezifischen Arrangements zur Folge hat. Anders formuliert: Mit dem Wandel der Feldstruktur ändern sich auch die einzelnen sozialstrukturellen Feldpositionen, welche die Akteure einnehmen. Hier knüpft eine zweite theoretische Perspektivierung, der *Agency-Ansatz* an, der (potenzielle) Veränderungsmechanismen in den Blick nimmt.

Mit dem Begriff *Agency* soll dem Umstand Rechnung getragen werden, dass selbst innerhalb der vorfindlichen Möglichkeitsräume gewisse (wenn auch eingeschränkte) Handlungsspielräume zu verzeichnen sind. Somit geben kollektive Möglichkeitsräume zwar Handlungsformen vor, determinieren diese aber nicht vollständig. Abhängig vom Zeitgeist und neu hinzukommenden Relationen können sich Möglichkeitsräume somit auch ändern. Da sich gesellschaftliche Strukturen durch bestimmte Regelmäßigkeiten im Denksystem häufig bereits etabliert

haben, wird ihnen jedoch eine prinzipielle Starrheit attestiert (z.B. Huinink & Schröder, 2008). Darüber hinaus wird die Sozialstruktur durch Institutionen gestützt, weshalb ihrer Beschaffenheit der Anschein der Legitimität zukommt.

Soziale Gerechtigkeit

Den Bildungseinrichtungen wird häufig eine »Monopolstellung in der Verteilung von Lebenschancen (auf der individuellen Ebene) und in der Reproduktion oder in Veränderungen sozialer Ungleichheiten (auf der gesellschaftlichen Ebene)« zugeschrieben (Solga, 2005b, S. 30). Das Bildungssystem stellt neben anderen politischen Feldern, ökonomischen Systemen und Wertsphären jedoch lediglich *einen* Teilbereich dar, der auf bedeutsame Weise zur Aufrechterhaltung sozialer Ungleichheiten beiträgt (Hartmann & Kopp, 2001; Schwinn, 2015; Solga & Becker, 2012). *Bildungsmaßnahmen allein können somit nicht zur sozialen Gerechtigkeit führen.* So ist davon auszugehen, dass soziale Gleichheit nicht ausschließlich durch den offenen Zugang zu Bildungsangeboten erlangt wird. Diese würden den Wettbewerb nur weiter befeuern, indem neue Distinktionsmerkmale (z.B. die Studiendauer oder Fächerwahl) zum Einsatz geraten. Um soziale Gerechtigkeit herzustellen, müssen somit auch andere (politische, ökonomische) Bereiche und ihre komplexen Wechselwirkungen in Betracht gezogen werden (Becker, 2017).

Das Ausmaß der sozialen Ungleichheit wird am normativen Maßstab der *sozialen Gerechtigkeit* gemessen. Den Definitionen von sozialer Ungleichheit wohnen wiederum normative Überzeugungen darüber inne, »welches Ausmaß an gesellschaftlicher Bevorzugung und Benachteiligung tolerabel ist und welche Lebenschancen für alle Menschen garantiert sein sollen« (Barlösius, 2004, S. 9). Gleichzeitig gilt es auf die gesellschaftliche Konstruiertheit all dessen, was unter Gerechtigkeit verstanden wird, hinzuweisen. Während Rawls (1975) sich mit dem Begriff der sozialen Gerechtigkeit auf die (bedarfsgerechte) Verteilung von Ressourcen und damit auf das Sozialsystem bezieht, meint Sen (1993) die individuelle Befähigung, Lebenschancen zu erkennen, wahrzunehmen und zu verwirklichen. Troyna und Williams (1986) betonen daher, dass jedes Maß für Ungleichheit zwangsläufig relativ ist und von der Wahl der Vergleichsgruppen abhängt.

Die vorliegende Arbeit lehnt sich an *Frasers Konzept der sozialen Gerechtigkeit* an. Fraser (2003) führt das Prinzip der *partizipatorischen Parität* an, demzufolge allen Menschen die Möglichkeit zur Verfügung stehen sollte, als gleichberechtigte Partner am Gesellschaftsleben teilzunehmen. Zur Sicherstellung partizipatorischer Parität müssen *ökonomische, kulturelle und politische Bedingungen* erfüllt werden, welche sich (1) auf die gerechte Verteilung von Ressourcen, (2) den gleichen Respekt und (3) die Möglichkeit der Repräsentation in demokratischen Entscheidungsprozessen beziehen.

Maßnahmen zur Verringerung sozialer Ungleichheiten

Um Anerkennung zu gewährleisten und der einseitigen Konzentration der Kapitalsorten entgegenzuwirken, bedarf es unterschiedlicher Maßnahmen, die auf unterschiedlichen Ebenen ansetzen. Tabelle 2 führt exemplarisch einzelne Maßnahmen zur Verringerung sozialer Ungleichheiten an.

Kapitalsorten	Beitrag zur sozialen Ungleichheit	Beispiele für Maßnahmen
Ökonomisch	Einseitige Konzentration vom ökonomischen Kapital, »Konvertierung« in andere Kapitalformen	Affirmative Maßnahmen (z.B. Umverteilung der Ressourcen)
Kulturell	Unterschiedliche Passungsverhältnisse zu Institutionen	Transformative Maßnahmen (z.B. Vervielfältigung der institutionellen Bewertungsschemata)
Sozial	Nepotismus	Soziale Durchmischung, politische Repräsentanz
Symbolisch	Abwertungen und Missachtungen durch Überordnungen	Soziale Anerkennung; Umgestaltung der Feldstruktur und Feldpositionen

Tab. 2: Maßnahmen zur Verringerung sozialer Ungleichheiten

Fischbach (1999) führt die ungleiche Vergabe sozialer Chancen in erster Linie auf Ungleichheiten, welche durch ökonomische Unterschiede erzeugt werden, und erst in zweiter Linie auf jene, die aus der unterschiedlichen Bildungsteilnahme resultieren, zurück. Aufgrund dieses Dilemmas könne soziale Gerechtigkeit in einer Gesellschaft Jencks (1973) zufolge nicht über Bildungs-, sondern höchstens über Verteilungspolitik befördert werden. Im Gegensatz dazu postuliert Anderson (2000), dass die Umverteilung der Vermögenswerte allein nicht zur sozialen Gerechtigkeit führt, da dadurch die einseitige Konzentration von Macht bestehen bleibt. Wirksamer sei es stattdessen, Ungerechtigkeiten »durch eine Veränderung der sozialen Normen und der Struktur öffentlicher Güter« (S. 170) zu korrigieren.

Zur Beförderung der partizipatorischen Parität spricht sich Fraser (2001, 2003) für die Kombination ökonomischer, kultureller und politischer Maßnahmen aus. Um die »ungerechte[n] Folgewirkungen gesellschaftlicher Verhältnisse auszugleichen« (Fraser, 2001, S. 47), bedarf es der Umverteilung von Ressourcen. Ausschließlich *affirmative Maßnahmen* würden jedoch dazu beitragen, dass der zugrunde liegende Rahmen, der diese Verhältnisse hervorbringt, nicht berührt wird. Auf diese Weise werden »sowohl gesellschaftliche Ungleichheiten als auch die Erwartungen der Institution unhinterfragt und unverändert« (Rothmüller, 2011, S. 131) hingenommen. Durch affirmative Maßnahmen würden benachteiligte Gruppen zudem dauerhaft von der »Wohltätigkeit« ihrer Gönner abhängig

gemacht werden. Eine Umverteilung würde die Tiefenstrukturen somit unberührt lassen, was die ständige Wiederholung der »oberflächlich vorgenommenen Umverteilungen« (Fraser, 2001, S. 52) zur Folge hätte. Erst *transformative Ansätze* tragen folglich dazu bei, »ungerechte Wirkungen gerade durch Restrukturierung des zugrunde liegenden allgemeinen Rahmens zu beseitigen« (Fraser, 2003, S. 102). Transformative Maßnahmen zielen auf die Neustrukturierung der sozialen Verhältnisse durch die Veränderung der zugrunde liegenden Bewertungsschemata ab. Indem transformative Maßnahmen Anerkennungsverhältnisse gründlich umstrukturieren, berühren sie die »Tiefenstruktur« der politisch-ökonomischen und kulturell-evaluativen Strukturen.

Der Fokus der vorliegenden Arbeit liegt folglich auf den *Bewertungsschemata*, die zur Hierarchisierung von Gruppen beitragen. Rommelspacher (2009) benennt vier Stufen, welche zu kategorialen Unterscheidungen führen: (1) *Naturalisierung*: Kategoriale Merkmale wie Geschlecht, Kultur oder sozialer Status rufen bestimmte Erwartungshaltungen hervor, die Vorurteile entstehen lassen, da sie mit kognitiven Elementen in Verbindung gebracht werden. Diese Fremdbilder können von den adressierten Personen angenommen und internalisiert werden und damit zur Subjektivierung führen. (2) *Homogenisierung*: Aufgrund der kategorialen Zuschreibungen (Geschlecht, soziale Klasse, Staatsbürgerschaft oder Religion) erfolgt eine »Gleichsetzung« der Gruppenmitglieder. Damit ist die Annahme verbunden, dass alle Angehörige einer Gruppe ungeachtet der Diversität innerhalb jeglicher Gruppen »gleichartig« sind. (3) *Polarisierung*: Es erfolgt eine Gegenüberstellung der damit konstruierten Gruppen, wobei eine grundsätzliche Verschiedenheit postuliert wird. (4) *Hierarchisierung*: Die Bewertungen gehen schließlich mit einem unterschiedlichen Ansehen der Gruppenmitglieder einher.

Auf Basis von kategorialen Merkmalen werden den Gesellschaftsmitgliedern somit gleichzeitig bestimmte Eigenschaften zugesprochen, die mit unterschiedlichen Formen der Wertschätzung einhergehen. »Akteure erfahren Anerkennung oder werden bewundert, finden kaum Beachtung oder werden auf ihre Plätze verwiesen. Soziale Ungleichheit, sofern sie den Erfahrungsraum unserer Lebenswelt durchzieht, wird maßgeblich erst durch solche kommunikativen Akte der Einstufung erzeugt und nimmt in ihnen eine konkrete Gestalt im Erleben an« (Neckel & Sutterlüty, 2008, S. 19). In diesem Zusammenhang stellen Neckel und Sutterlüty (2008) des Weiteren fest, dass die den gesellschaftlichen Strukturen zugrunde liegenden Bewertungsmuster

»einen restriktiven Einfluss auf die Handlungschancen und die Bedürfnisverwirklichung von Sozialgruppen haben. So macht es etwa einen bedeutenden Unterschied, ob materielle Armut mit Bewertungen verbunden ist, die Solidarität einfordern, oder mit solchen, die Armut zum

Anlass von Diffamierungen werden lassen. Dieselbe Sozialisation hat dann möglicherweise ganz unterschiedliche soziale Konsequenzen.« (S. 16)

Die unterschiedlichen »Wirklichkeitsdeutungen« können demzufolge wesentlich zur Aufrechterhaltung bzw. Verstärkung von sozialen Ungleichheiten beitragen. Auf ähnliche Weise geht die vorliegende Arbeit davon aus, dass über die Verständnisse der Studierfähigkeit eine realitätskonstituierende Wirkung auf kollektive Möglichkeitsräume ausgeübt wird. Um Denk- und Handlungsmuster aufzubrechen, bedarf es demgemäß einer grundlegenden Umorientierung (Krüger-Pottratz 2001), wobei davon auszugehen ist, dass dekonstruktive Ansätze zur Destabilisierung unhinterfragter Selbstverständnisse beitragen können.

Studierfähigkeit

Um ihre Vormachtstellung aufrechterhalten und legitimieren zu können, tragen die herrschenden Gruppen normative Anforderungen und Ansprüche an die beherrschten Gruppen heran. Indem die institutionellen *Gatekeeper* jene ausschließen, die diesen *normativen Erwartungen* nicht entsprechen, können sie als ÜberträgerInnen der partikularen Interessen bezeichnet werden. Um den normativen Erwartungen einer Zeit zu entsprechen, sind die Studierenden somit dazu angehalten, *hochschulspezifische Kulturtechniken* (mit Bourdieu: feldspezifische Kulturtechniken) auszubilden. Mit der Bezeichnung der hochschulspezifischen Kulturtechniken ist die Gesamtheit der Entsprechungen zu den normativen Verhaltens- und Handlungserwartungen in Bezug auf die Studierfähigkeit gemeint. Die Kulturtechniken umfassen jenes strategisch-technische Know-how, das vonnöten ist, um ein Studium (erfolgreich) bewältigen zu können. Sie setzen sich wiederum aus mehreren Teilbereichen (wie inhaltlichem und strategischem Wissen, Fähigkeiten und Haltungen) zusammen, wobei auch innerhalb dieser Techniken Variationen zum Vorschein treten. Die alleinige Bereitstellung von Ressourcen (z.B. zum wissenschaftlichen Arbeiten) reicht zur interaktiven Herstellung der Studierfähigkeit jedoch nicht aus. Stattdessen sind die hochschulspezifischen Kulturtechniken nicht immer verschriftlicht und müssen implizit erschlossen werden. Jene stillschweigend als selbstverständlich hingenommenen »Spielregeln des Feldes« werden von Bourdieu (1987) als *doxa* bezeichnet. Die strukturelle Beschaffenheit der hochschulspezifischen Kulturtechniken unterliegt gleichfalls, wie zu zeigen ist, *zeitspezifischen Verständnissen*.

Die hochschulspezifischen Kulturtechniken weisen strukturelle Ähnlichkeiten zum kulturellen Mittelschichtkapital auf. Auch außerhalb der Universität kann es zur Aneignung dieser Techniken kommen. So haben jene Personengruppen, welche analoge Kompetenzen zu den herrschenden Gruppen ausgebildet

haben, in vielen Fällen bereits vor der Hochschulzulassung entsprechende Kulturtechniken erworben. Demgegenüber können sich »institutionenferne« Personengruppen hochschulspezifische Kulturtechniken in der Regel erst dann aneignen, *nachdem* sie zur Universität zugelassen wurden. Dennoch müssen sie dafür zuerst eine gewisse »Schwelle« überschreiten, denn: Für die Zulassung muss ihnen zuallererst eine gewisse »Passung« zu den hochschulspezifischen Erwartungen attestiert werden.

Für die Attestierung der Studierfähigkeit ist es zudem vonnöten, die Kulturtechniken auf eine *hochschulspezifische* Art und Weise unter Beweis zu stellen. Diese kann sich etwa auf ein ausgeprägtes Selbstbewusstsein, spezifische Präsentationstechniken oder das Einfordern von Dingen beziehen. Zudem wird den Prüflingen überdurchschnittlich häufig ein sittsames Verhalten abverlangt. Die Entsprechung zu den normativen Erwartungen erfordert somit eine gewisse Haltung und Verinnerlichung bzw. Beherrschung einer bestimmten Denkweise (eines gewissen Habitus). Die Studierfähigkeit wird in der vorliegenden Arbeit folglich als *Erwerb und Zurschaustellung hochschulspezifischer Kulturtechniken* gefasst, wobei einigen Personengruppen diese Fähigkeit von vornherein abgesprochen wird. Dadurch kommt es allerdings, wie bereits erwähnt wurde, zur *mehrfachen Benachteiligung*: Weisen Personen diese Merkmale nicht auf, wird ihnen erst gar nicht die Möglichkeit zuteil, die entsprechenden Fähigkeiten auszubilden und unter Beweis zu stellen.

5. Methodisches Vorgehen

Durch das dynamische Zusammenwirken der gesamtgesellschaftlichen, ökonomischen, bildungspolitischen und organisationalen Ebenen unterliegt das Feld der Hochschulen dynamischen Wandlungsprozessen. Vor dem Hintergrund des jeweiligen Zeitgeistes gilt es somit, die Verständnisse von Studierfähigkeit in Hinblick auf ihre Auswirkungen auf kollektive Möglichkeitsräume zu betrachten. Auch Schröter (2003) bezeichnet den Begriff der Studierfähigkeit als »historisch variable Größe, die ihre Basis in dem jeweiligen bildungspolitischen Zeitgeist findet« (S. 102). Da die Feldlogik der Gegenwart durch Strukturen der Vergangenheit geprägt ist (Bourdieu, 1970, 1998), kann eine historische Analyse bedeutende Erkenntnisse mit sich bringen; durch den Blick in die Vergangenheit kommen schließlich sowohl überzeitliche Muster als auch Veränderungsmechanismen zum Vorschein.

Die vorliegende Arbeit spürt den Einschränkungen und Erweiterungen der kollektiven Möglichkeitsräume, welche durch die zeitspezifischen Verständnisse evoziert werden, anhand von *historisch-komparativen Analysen* nach. Diese werden mithilfe von Gesetzestexten, historischen Quellen und wissenschaftlicher Literatur durchgeführt. Um die Verständnisse von Studierfähigkeit miteinander vergleichen zu können, erfolgt eine Unterteilung in drei historische Abschnitte: (1) Mittelalter und Frühe Neuzeit, (2) aufgeklärter Absolutismus bis zur Nachkriegszeit und (3) europäische Integration bis zur Gegenwart. Diese zeitliche Einteilung begründet sich folgendermaßen: Obwohl die Studierenden im *Mittelalter und der Frühen Neuzeit* noch keine formalen Voraussetzungen für die Hochschulzulassung zu erfüllen hatten, ist unter der Studierendenschaft ein sozialer Filter evident. Somit gilt es den grundlegenden Mechanismen der sozialen Selektivität dieser Zeit nachzuspüren. Mit der Reifeprüfung wurde im *aufgeklärten Absolutismus* gezielt eine Schranke eingeführt, um die studentischen Zuströme stärker kontrollieren (und bei Bedarf auch limitieren) zu können. Ab Mitte des 20. Jahrhunderts kam es mit der *europäischen Integration* schließlich zu einem Paradigmenwechsel: Im Sinne der Humankapitaltheorie sollten von nun an so viele Personen wie mög-

lich erreicht werden und von den Bildungsmaßnahmen profitieren. Diese Bemühungen hatten einen explosionsartigen Anstieg der Studierendenpopulation zur Folge.

Eine vollständige Rekonstruktion all jener Kontextbedingungen, welche das Verständnis von Studierfähigkeit beeinflussen, kann die vorliegende Arbeit nicht leisten. Stattdessen erfolgt eine Fokussierung auf zentrale Bereiche, welche eine Einschränkung bzw. Erweiterung kollektiver Möglichkeitsräume zur Folge haben. Hierbei handelt es sich um eine – keineswegs erschöpfende – Auswahl an Bereichen, die als bedeutsam für die Perpetuierung sozialer Ungleichheit im und durch das Bildungswesen gelten (Bean & Metzner, 1985; Bernhard, 2017; Heublein et al., 2017; Kaelble, 1983; Langer, 2017; Miethe et al., 2015; Moraw, 1993; Titze, 1990; Quinn, 2013).¹ Die Verständnisse der Studierfähigkeit und ihr Niederschlag auf die Gestaltung der strukturell-institutionellen und kulturell-evaluativen Bedingungen werden anhand (1) partikularer Interessen, (2) Governance-Mechanismen zur Regulierung der Studierendenfrequenz, (3) der Studienfinanzierung, (4) der Bewertungsschemata für die Studienzulassung, (5) dem sozialen Status im Studienverlauf und (6) der sozialen Zusammensetzung der Studierendenschaft und AbsolventInnen untersucht:

1. **Partikulare Interessen.** Das Hochschulstudium geht für Studierende und AbsolventInnen mit zahlreichen Vorteilen wie der Besetzung gesellschaftsrelevanter Positionen und der Bildung eines einflussreichen Netzwerks einher. Aufgrund des hohen gesellschaftlichen Werts ist das Konzept der Studierfähigkeit, wie Huber (1986) feststellt, höchst anfällig für ideologische Instrumentalisierungen. Die herrschenden Gruppen beanspruchten die Definitionshoheit über den Studierfähigkeitsbegriff für sich. Anders formuliert: Abhängig von den »Wortführern einer Zeit« legen Gesellschaften unterschiedliche Verständnisse der Studierfähigkeit zutage. Neben den Gesetzgebern können die Kirche, Landesfürsten, Städte, das Militär, der Adel bzw. das gehobene Bürgertum, Großaktionäre, Finanzmagnaten, Industriemanager oder Arbeitgebende als machtvollere AkteurInnen fungieren.² Diese nehmen aufgrund ihrer partikularen Interessen spezifische Bewertungen der

1 Daneben sind noch weitere Faktoren relevant. Langer (2017) nennt etwa folgende institutionelle, gesellschafts- und wirtschaftspolitische Rahmenbedingungen, die einen entscheidenden Beitrag für Bildungsaufstiege leisten können: einschneidende kollektive Ereignisse und Wandlungsprozesse, die ökonomische Gesellschaftsordnung, die (nationale und welt)wirtschaftliche Lage und Situation auf Arbeitsmärkten, Bildungspolitik, öffentlicher Diskurs über Bildung, weltanschauliche Institutionen und Glück und Zufälle (S. 173 ff.).

2 Selbst wenn es den Rahmen der vorliegenden Arbeit sprengen würde, das Zustandekommen der wissenschaftlichen Standards zu rekonstruieren, legen Forschungsarbeiten zum Konzept der »epistemischen Gewalt« nahe, dass wissenschaftliche Erkenntnisse und Standards ebenso von ideologischen Gra-

Studierfähigkeit vor; gleichzeitig stehen ihnen unterschiedliche Mittel und Ressourcen zur Verfügung, »ihre Wertungen geltend zu machen und durchzusetzen« (Heid, 2012, S. 2). Selbst innerhalb der Eliten kommt es damit zu ständigen Wettkämpfen um die Vormachtstellung im sozialen Raum. Beim Kampf um die Definitionshoheit ist wiederum das relative Kräfteverhältnis der AkteurInnen entscheidend.

2. **Governance-Mechanismen zur Regulierung der Studierendenfrequenz.** Die Studierendenfrequenz steht in einem engen Interdependenzverhältnis zu gesamtgesellschaftlichen Ereignissen: Abhängig von politischen Entscheidungen, Kriegen, Pandemien, aber auch technologischen Fortschritten und sozialen Bewegungen wird die Studierendenfrequenz auf entscheidende Weise beeinflusst. So konnte selbst eine schlechte Ernte dazu beitragen, dass die Bereitschaft zur Immatrikulation aufgrund der hohen Getreidepreise zurückging (Schwinges, 1993a, S. 179). Durch die Analyse der Reaktionen der Machteliten auf die Schwankungen der Studierendenfrequenz und den Einsatz von Governance-Instrumenten, welche auf die Senkung bzw. Erhöhung der Studierendenschaft abzielen, kommt abermals die Bedeutung der partikularen Interessen für die Ausbildung der Studierfähigkeit zum Vorschein.
3. **Studienfinanzierung.** Die Studiengebühren stellen ein weiteres Steuerungsinstrument zur Regulierung der Studierendenströme dar. Dennoch wird dieser Bereich im Folgenden gesondert behandelt, um die Erwerbstätigkeit der Studierenden zu berücksichtigen. Denn auch hier treten deutliche Unterschiede zutage: Indem die einen Studierenden (z.B. vom Elternhaus) finanziell unterstützt werden, können sie sich voll und ganz dem Studium widmen. Demgegenüber sind weniger privilegierte Studierende zur Entrichtung der Studiengebühren oder Lebensunterhaltskosten auf (staatliche) Stipendien und/oder eine parallele Erwerbstätigkeit angewiesen. Die zeitlichen Ressourcen für ein Studium gestalten sich demnach höchst unterschiedlich, was wiederum einen wesentlichen Einfluss auf die Studierfähigkeit nehmen kann.
4. **Bewertungsschemata für die Studienzulassung.** Durch die Zu- und Abschreibungen der Studierfähigkeit kommt es zur Aufrechterhaltung einer bestimmten, von den herrschenden Gruppen beabsichtigten Ordnung. Auf der Basis von kulturellen Werteschemata überprüfen die institutionellen *Gatekeeper* die Entsprechung zu den Kriterien, welche für die Hochschulzulassung als notwendig erachtet werden.

benkämpfen geprägt sind (z.B. Brunner, 2020; Fricker, 2007; Knorr Cetina, 1988; Santos, 2018; Spivak, 2008).

5. **Sozialer Status im Studienverlauf.** Die sozialen Über- und Unterordnungen, welche in die Universität »hineingetragen« werden, erfahren dort keine Nivellierung, sondern werden vielmehr aufgegriffen und zusätzlich verstärkt. So kann der soziale Status eine verzerrte Wahrnehmung der schichtspezifischen Studierfähigkeit bewirken und bestimmte Begünstigungen (wie z.B. Höherbewertungen und Studienzeiterkürzungen) oder Benachteiligungen (wie z.B. zusätzliche Prüfungsleistungen) zur Folge haben.
6. **Soziale Zusammensetzung der Studierendenschaft und AbsolventInnen:** Schließlich sollen die studentischen Gruppen nach sozialstrukturellen Merkmalen untersucht werden. Das Datenmaterial lässt jedoch – wie im Weiteren zu zeigen sein wird – nicht immer präzise Aussagen zur Schichtzugehörigkeit zu.

Jeder historische Abschnitt wird mit einem Zwischenfazit abgerundet, das darauf abzielt, die Wechselwirkungen der genannten Bereiche mit den kollektiven Möglichkeitsräume zusammenfassend darzustellen. Insgesamt betrachtet folgen die Kapitel damit einem ähnlichen Aufbau. Innerhalb dieser Bereiche können sich allerdings Abweichungen ergeben, sofern diese sinnvoll erscheinen. So werden im Zeitraum von der Europäischen Integration bis zur Gegenwart Phänomene benannt, die trotz Bildungsexpansion zur Aufrechterhaltung und Legitimierung sozialer Ungleichheiten beitragen.

An die historischen Rekonstruktionen fügt sich ein *empirischer Teil* an. Mithilfe einer Interview-Studie wird untersucht, mit welchen Problematiken »nicht-traditionelle« Studierende durch das gegenwärtige »traditionelle« Verständnis der Studierfähigkeit und den daraus resultierenden strukturell-institutionellen Bedingungen und kulturell-evaluativen Bewertungsschemata konfrontiert sind. Während die historisch-komparativen Analysen notwendigerweise eine Eingrenzung auf zentrale Dimensionen mit sich bringen, wird der Blick durch die in der Praxis vorfindlichen facettenreichen Variationen wieder geöffnet. Das qualitative Forschungsdesign trägt demnach dazu bei, der hohen Mannigfaltigkeit des Phänomens der Studierfähigkeit wieder stärker gerecht zu werden (Emirbayer & Mische, 1998; Helfferich, 2012).

Gemäß Bourdieu weisen Studierende aus einem privilegierten Herkunftsmilieu eine hohe Passung zu den institutionellen Strukturen auf. Um die Perspektiven derjenigen Gruppen abzubilden, die tendenziell marginalisiert und vom Ausschluss bedroht sind, wird bei den Befragungen konsequenterweise eine Eingrenzung auf »nicht-traditionelle Studierende« vorgenommen. Auf diese Weise finden die vielfältigen Wahrnehmungen auf strukturelle Bedingungen Berücksichtigung. Anhand problemzentrierter Interviews mit narrativen Elementen (Schütze, 1983) mit fünfundfünfzig Personen (solche, die nicht-tra-

ditionell studieren; Personen, die nicht studiert hatten und Lehrgangseleitungen in der wissenschaftlichen Weiterbildung) werden bedeutende Strukturelemente zur Verhinderung bzw. Herstellung der Studierfähigkeit aus Sicht der Betroffenen rekonstruiert und herausgearbeitet. Um den Begriff der Studierfähigkeit von seiner meritokratischen Leitfigur lösen zu können, bedarf es schließlich sogenannter »nicht-traditioneller Verständnisse«. Angenommen wird, dass die Berücksichtigung nicht-traditioneller Perspektiven wesentlich zur Transformation des klassischen und reproduktiven Verständnisses von Studierfähigkeit beitragen kann. In der Zusammenschau der historisch-komparativen Analysen und subjektiven Sichtweisen wird abschließend ein theoretisch und empirisch begründetes Modell zur Rekonzeptualisierung des Verständnisses von Studierfähigkeit erstellt, welches darauf abzielt, der Verstärkung sozialer Ungleichheiten entgegenzuwirken.

6. Aufbau der Arbeit

Im zweiten Teil dieser Arbeit wird der theoretisch-heuristische Rahmen präsentiert, der zur Analyse der kollektiven Möglichkeitsräume und ihrer Veränderungen dient. Dabei wird auf die Habitus­theorie nach Bourdieu und die Agency-Analyse als theoretische Grundlage zurückgegriffen. Während Bourdieu zentrale Mechanismen beleuchtet, welche durch das Zusammenspiel von Struktur und Handlungsfähigkeit zur Reproduktion sozialer Ungleichheiten beitragen, betrachtet der Agency-Ansatz die Handlungsfähigkeit aus einer relationalen Perspektive, wobei einmal etablierte Strukturen durch transformative bzw. subversive Elemente wieder destabilisiert werden können.

Um den soziokulturellen Verständnissen einer Epoche nachzuspüren, erfolgt im dritten Teil die Betrachtung der Rahmenbedingungen zur Herstellung der Studierfähigkeit aus einer historisch-komparativen Perspektive. Anhand der Rückblicke, die bis in die Anfänge der Hochschulgeschichte zurückreichen, werden die partikularen Interessen, strukturell-institutionellen Bedingungen und kulturell-evaluativen Bewertungsschemata und ihre Einflussnahme auf kollektive Möglichkeitsräume rekonstruiert. Nach Analyse der drei historischen Zeitabschnitte werden die zentralen Erkenntnisse bilanzierend dargestellt.

Im vierten Teil werden die methodologischen Grundlagen und das methodische Vorgehen für die qualitative Interview-Studie erläutert und grundlegende ontologische und epistemologische Vorannahmen expliziert. Da die Arbeit auf die Entwicklung eines Modells für das Zustandekommen der Studierfähigkeit unter Berücksichtigung nicht-traditioneller Perspektiven abzielt, wurde für die Erhebung der subjektzentrierten Wahrnehmungen die Methode der problemzentrierten Interviews (Witzel, 1989; 2000) mit narrativen Elementen (Schütze, 1983) gewählt und die Auswertung nach der Grounded-Theory-Methodologie (Charmaz, 2006; Strauss & Corbin, 1996) vorgenommen. Obgleich die kollektiven Möglichkeitsräume zur Ausbildung der Studierfähigkeit je unterschiedlich ausgeprägt sind, unterliegen sie – wie zu zeigen ist – einer gewissen Dynamik. Folglich werden einzelne Aspekte benannt, welche sich aus Perspektive der be-

fragten Personen für die Ausbildung der Studierfähigkeit als förderlich bzw. hemmend erweisen.

Im fünften und letzten Teil findet eine Verbindung des historisch-komparativen Abschnitts (Teil III) und der qualitativen Interview-Studie (Teil IV) statt. Auf Grundlage der vorangegangenen Analysen werden Strukturelemente (wie die Ökonomisierung des Bildungswesens, die Individualisierung und Meritokratie), die dem gegenwärtigen Konzept der Studierfähigkeit zugrunde liegen und zur Stabilisierung der Gesellschaftsordnung beitragen, kritisch beleuchtet und problematisiert. Da die Passungsverhältnisse zwischen Habitus und Feld nicht »starr« sind, sondern einer permanenten Dynamik unterliegen, ist davon auszugehen, dass veränderte Bedingungen, welche sich an den Bedarfen der an den Hochschulen unterrepräsentierten Gruppen ausrichten, zur Erhöhung der Passungsverhältnisse für dieselben Gruppen führen können. Basierend auf den theoretischen und empirischen Analysen werden transformative und affirmative Maßnahmen präsentiert, welche auf die gleichberechtigte Teilhabe marginalisierter Gruppen abzielen. Da die Verständnisse von Studierfähigkeit nicht kontextunabhängig sind und demzufolge nicht »wertfrei« sein können, plädiert die vorliegende Arbeit für den Einbezug einer gesellschaftskritischen Perspektive. Im Resümee werden zentrale Erkenntnisse zum Verhältnis von Struktur, dem Verständnis der Studierfähigkeit und kollektiven Möglichkeitsräumen abschließend zusammengefasst.

TEIL II: THEORETISCH-HEURISTISCHER
RAHMEN

7. Methodologischer Relationalismus

Über den theoretisch-heuristischen Rahmen werden zum einen sozialtheoretische Annahmen zum Zusammenspiel von Struktur und Handlungsfähigkeit expliziert, zum anderen bietet er ein analytisches Instrumentarium, das im Zuge der Arbeit laufend aufgegriffen wird. Der theoretische Bezugsrahmen setzt sich aus zwei verschiedenen Konzeptionen zusammen: Zum Verständnis des Zusammenwirkens von Struktur und Handlungsfähigkeit werden einerseits zentrale Prämissen der Agency-Theorie entlehnt, andererseits wird auf die theoretische Konzeption Bourdieus recurriert. Während Bourdieu zentrale Mechanismen analysiert, die zur Reproduktion sozialer Ungleichheiten beitragen, betrachtet der Agency-Ansatz die soziale Verwobenheit der Handlungsfähigkeit in »zeitlich eingebetteten Prozessen« (Emirbayer & Mische, 1998).

Beide Ansätze sind wissenschaftstheoretisch dem *methodologischen Relationalismus* zuzuordnen. Der methodologische Relationalismus ist epistemologisch zwischen dem akteurszentrierten Individualismus (AkteurInnen als erklärendes Prinzip) und methodologischen Holismus (Strukturen als erklärendes Prinzip) anzusiedeln (Diaz-Bone, 2018b). Während der methodologische Individualismus suggeriert, dass Individuen »kontextunabhängige« Entscheidungen treffen, geht der methodologische Holismus wiederum – gleichfalls einseitig – von einer strukturell gesteuerten Handlungsfähigkeit aus, bei der die Einflussmöglichkeit des Individuums auf ein Minimum reduziert ist. Im Gegensatz dazu werden im methodologischen Relationalismus die Struktur und Handlungsfähigkeit nicht als voneinander unabhängige, sondern dialektische und sich bedingende Entitäten verstanden (Abb. 1).

Im methodologischen Relationalismus bilden Individuen und größere Formationen, an denen sie beteiligt sind (Kollektive, Institutionen, soziale Systeme) Teile derselben Wirklichkeitsordnung, einer relationalen Ordnung. Die Über- und Unterordnungen in dieser Ordnung werden durch gesellschaftliche Strukturen gestützt. Gesellschaftliche Strukturen *strukturieren* demnach soziale Prozesse, indem sie einen Rahmen für Handlungen setzen, der für kollektive Gruppen un-

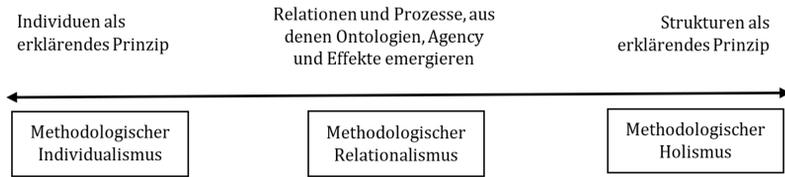


Abb. 1: Methodologische Positionen

Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Diaz-Bone, 2017, S. 397

terschiedliche Möglichkeitsräume bereithält. Aufgrund der Habitualisierung und partikularen Interessen der herrschenden Klasse können sich Strukturen als widerspenstig gegenüber Veränderungen erweisen. Die der Struktur innewohnenden Machtdimensionen mitsamt Unter- und Überordnungsverhältnissen werden über einen längeren Zeitraum hinweg perpetuiert.

Institutionen können zudem dazu auf entscheidende Weise dazu beitragen, dass sich Strukturen in einer Gesellschaft (langfristig) verfestigen, indem diese die vorherrschenden Wissensbestände (z.B. durch Gesetze und Richtlinien) »objektivieren« und »legitimieren« (Berger & Luckmann, 2018). Da Strukturen, um aufrechterhalten zu werden, auf permanente reziproke Handlungsmuster angewiesen sind, betont der methodologische Ansatz die potenzielle Dynamik von Strukturen. Auf ähnliche Weise wie die Praxeologie versteht der methodologische Relationalismus somit Strukturen nicht als überindividuelle Gebilde, sondern als durch Handlungen und Interaktionen permanent hervorgebracht. Zur näheren Betrachtung des dialektischen Verhältnisses zwischen Struktur und Handlungsfähigkeit dienen die Agency-Analyse und Bourdieus Praxistheorie als geeignete Heuristiken, welche im Folgenden näher dargelegt werden.

8. Bourdieus theoretische Konzeption zur Reproduktion sozialer Ungleichheiten

Da die Handlungen der Gesellschaftsmitglieder bis zu einem gewissen Grad im gegenseitigen Einvernehmen vollzogen werden, beschäftigt sich Bourdieu (1987) mit der Frage, wie die Praktiken der sozialen Klassen »ohne jede strategische Berechnung und bewusste Bezugnahme auf eine Norm objektiv aufeinander abgestimmt und ohne jede direkte Interaktion und damit erst recht ohne ausdrückliche Abstimmung einander angepasst werden können« (S. 109). Er gelangt zur Erkenntnis, dass das Prinzip, das alle AkteurInnen eint, die Übereinstimmung (*Passung*) zwischen ihren sozialen Positionen und den verinnerlichteten Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Handlungsschemata (*Habitus*) ist.

Mit dem Begriff des *Habitus* bezeichnet Bourdieu (1983, 1989) ein System an *Dispositionen*, das direkt oder indirekt durch *ökonomische* (z.B. Eigentum), *symbolische* (z.B. Prestige), *soziale* (z.B. Netzwerke) und *kulturelle* (inkorporiert in Form von dauerhaften Dispositionen, objektiviert in Form von kulturellen Gütern und institutionalisiert, etwa in Form von Titeln) *Kapitalarten* geformt wird. Der primäre *Habitus* wird durch das Herkunftsmilieu geprägt, während die Aneignung des sekundären *Habitus* im Bildungswesen erfolgt. Die Struktur und das Volumen der Kapitalien bestimmen die *Position* der AkteurInnen in einem *sozialen Raum* (Bourdieu, 1985). Der soziale Raum unterteilt sich wiederum in einzelne (z.B. ökonomische oder wissenschaftliche) »*Felder*«, in denen jeweils unterschiedliche Kapitalformen von Bedeutung sind.

Gemäß Bourdieu und Passeron (1971) ruft die Position im sozialen Feld klas-senspezifische Dispositionen hervor, die etwa den Geschmack, das Auftreten, die Verhaltensweisen oder Prioritätensetzung betreffen. In diesem Zusammenhang legen politische und ökonomische Mächte fest, welches Kapital als wertvoll und erstrebenswert gilt (Bourdieu, 1998). Abhängig von den Positionen im sozialen Feld werden die Kapitalien unterschiedlich verteilt, wodurch sich Über- und Unterordnungen ergeben. Bourdieu (2005) konstatiert weiter, dass die Kapitalverteilung »objektive« Beziehungen erzeugt, wobei es zu einem ständigen Kampf um die Vormachtstellung im sozialen Raum kommt:

»In der Alltagspraxis besteht ein permanenter Kampf zwischen Objektivismus und Subjektivismus. Jeder versucht, seine subjektive Vorstellung von sich als objektive Vorstellung durchzusetzen. Herrschender ist der, der über die Mittel verfügt, dem Beherrschten aufzuzwingen, ihn so wahrzunehmen, wie er wahrgenommen werden will.« (Bourdieu, 2004, S. 89)

Aus der Perspektive ihrer Position verinnerlichen die AkteurInnen die Struktur des sozialen Feldes. Der »permanente« Kampf zwischen Herrschenden und Beherrschten wird nicht ununterbrochen ausgetragen; in seiner theoretischen Perspektivierung erläutert Bourdieu stattdessen, dass die gesellschaftliche Ordnung im sozialen Raum zumeist widerstandslos hingenommen wird. Mit dem Konzept der *doxa* bezeichnet er unhinterfragte Selbstverständlichkeiten, die uns »mit allen Fasern des Unbewußten an die bestehende Ordnung binde[n]« (Bourdieu, 1998, S. 119). Anders formuliert ist die *doxa* das, »was unausgesprochen funktioniert und was, mangels eines zur Verfügung stehenden Diskurses, nicht ausgesprochen werden kann« (Bourdieu, 2012, S. 333). Die Objektivierung entfaltet insbesondere dann ihre Wirkmächtigkeit, wenn sie nicht weiter hinterfragt wird und die gesellschaftlichen Machtverhältnisse akzeptiert und verinnerlicht werden. Gleichzeitig verschleiert die herrschende Sicht ausschließende Praktiken, »und zwar auch vor denjenigen, die von sozialem Ausschluss betroffen sind« (Rothmüller, 2011, S. 83). Durch die Verkennung der zugrunde liegenden Machtmechanismen wird *symbolische Gewalt* ausgeübt (Bourdieu, 2001). Da die Angehörigen einer Gesellschaft zur Legitimierung der herrschenden Sicht beitragen, ohne die symbolische Gewalt als solche zu erkennen, unterliegen sie einer *Illusio*. Die Verinnerlichung der Herrschaftsstrukturen führt wiederum zur Ausbildung einer der sozialen Position entsprechenden Verhaltensweise. Denn um in einem sozialen Feld »mitspielen« zu können müssen die AkteurInnen die vorherrschenden Spielregeln akzeptieren. Mit anderen Worten: Die Art des Handelns (*modus operandi*) richtet sich an den bereits bestehenden Spielregeln (*opera operata*) aus (Bourdieu, 1987, S. 98).

Durch ihre Positionierung und die »habituell antizipierten Erfolgsaussichten« (Altreiter, 2019, S. 137) nehmen AkteurInnen nur einen Teilaspekt des sozialen Raums wahr. Die unterschiedlichen Perspektiven im sozialen Raum bezeichnet Bourdieu (2000) als *Möglichkeitsräume* (S. 58). Bestimmte Möglichkeitsfelder bleiben unerschlossen, da die Inkorporation der Erfahrungen zur »praktischen Vorwegnahme dieser Grenzen« (Bourdieu, 1989, S. 734) führt. Der wahrgenommene Ausschnitt im sozialen Raum bietet wiederum greifbare Lebensstilorientierungen. Abhängig von den zur Verfügung stehenden Kapitalien entscheiden sich Individuen für jene Optionen, die zu ihnen »passen« und »für die sie von vornherein zugeschnitten sind« (S. 189). Der soziale Raum verfügt demnach über eine innere Struktur, die den sozialen AkteurInnen vordergründig

jene »homologen« Positionen in Aussicht stellt, die ihren Ausgangspositionen entsprechen.

Demnach ist es nicht gänzlich beliebig, zu welchen (sozialen oder beruflichen) Positionen die Mitglieder einer Gruppe im Laufe ihres Lebens gelangen. Indem das soziale Umfeld milieuspezifische Deutungsmuster und »habituusspezifische Bildungsstrategien« (S. 115) hervorbringt, gestalten sich manche Verläufe – abhängig von den Ausgangspositionen der AkteurInnen – vielmehr wahrscheinlicher als andere. Anders formuliert: »Was vernünftig ist, lässt sich nicht objektiv festschreiben, sondern variiert mit den spezifischen Präferenzen und Wertschätzungen in sozialen Milieus« (Lange-Vester & Teiwes-Kügler, 2006, S. 62). Dieses Phänomen erfasst Bourdieu (1989) als *Anlage-Sinn* (S. 734). Durch die Übernahme der herkunftsbezogenen und klassenspezifischen Wertvorstellungen werden die Positionen im sozialen Raum übernommen und reproduziert.

Indem Bildungseinrichtungen den kulturellen Habitus der gehobenen Mittelschicht favorisieren, erzielen Personen aus AkademikerInnenhaushalten eine höhere *Passung* zu den Hochschulen als Personen aus einem Nicht-AkademikerInnenhaushalt (Bourdieu & Passeron, 1971; Rolff, 1997). Bourdieu (1985) spricht in diesem Zusammenhang von einer *ontologischen Komplizenschaft* zwischen Habitus und Feld. Aufgrund der strukturellen Ähnlichkeiten zum Mittelschichtskapital können Personen mit geringem bzw. andersgeartetem kulturellen Kapital an Bildungseinrichtungen mit Habitus-Struktur-Konflikten bzw. »Passungsproblematiken« konfrontiert werden. Personen, die eine geringe Passung zur Bildungseinrichtung aufweisen, erachten die institutionelle Kultur als fremdartig und messen ihr weniger Bedeutung zu als Personen mit einer hohen Passung. Da die Lebenswelten der Lernenden im institutionellen Kontext keine Berücksichtigung finden, lassen sich Bildungsbenachteiligungen folglich auch auf die strukturelle Beschaffenheit der Bildungseinrichtung zurückführen (Dravenau & Groh-Samberg, 2005; Grundmann et al., 2003, 2016).

Um erfolgreich zu sein, müssen sich Personen aus der Unterschicht – zusätzlich zu dem in ihrem Herkunftsmilieu erworbenen kulturellen Kapital – die erwarteten kulturellen Standards der Einrichtung erst sukzessive aneignen. Die Bildungsinstitutionenferne wird wiederum (abwertend) mit einer vermeintlichen Bildungsferne gleichgesetzt (Dravenau & Groh-Samberg, 2005). Kompetenzen erlangen demgemäß erst dann gesellschaftliche Gültigkeit, wenn sie sich formal abbilden lassen. Die Diskreditierung anders gearteter kultureller Kapitalien trägt somit gleichermaßen zur Reproduktion sozialer Ungleichheiten bei. Denn über die Hierarchisierung der Wissensformen üben Bildungseinrichtungen nicht nur symbolische Gewalt aus, sondern legitimieren gleichzeitig auch die Positionierungen der AkteurInnen im sozialen Raum.

9. Handlungsfähigkeit und Transformation von Strukturen: Der Agency-Ansatz

Bei Bourdieu bildet die relationale Perspektive den Ausgangspunkt seiner soziologischen Theorie. Seine Analysen richten sich weniger auf die Änderungsbedingungen bzw. Dynamiken der gesellschaftlichen Strukturen als vielmehr auf Reproduktionsmechanismen, welche zur Persistenz sozialer Ungleichheiten beitragen. Folglich soll – zusätzlich zu Bourdieus Konzeption – auf die theoretischen Annahmen des Agency-Ansatzes zurückgegriffen werden. Der Agency-Ansatz¹ beschäftigt sich mit den strukturellen Bedingungen des Handelns auf der einen Seite und den Entstehungs- und Transformationsbedingungen von Handlungsmöglichkeiten auf der anderen Seite (Emirbayer & Mische, 1998; Raithelhuber, 2008).

Zu analytischen Zwecken wird die dualistische Perspektivierung zwischen Struktur und Agency beibehalten. Dies weist den Vorteil auf, dass die subjektive Handlungsfähigkeit nicht essentialistisch an individuellen »stabilen« Persönlichkeitseigenschaften (wie etwa Ehrgeiz, Neugierde oder dem kognitiven Auffassungsvermögen) festgemacht wird; sie wird stattdessen in Relation zur sich wandelnden Sozialstruktur betrachtet (Helfferrich, 2012). Raithelhuber (2022) bezeichnet Strukturen »als eine Vielzahl von sich überlappenden Relationen [...] einschließlich der sozialen Beziehungen, in denen Individuen jeweils verortet sind« (S. 43). Relationen kommen zustande, wenn zumindest zwei Gegenstände (Subjekte oder Objekte) aufeinandertreffen und sich auf eine bestimmte Art und Weise zueinander verhalten.

Indem »das Subjekt als gleichsam handlungsfähig und -mächtig und immer schon eingebunden in ihm vorgängige Strukturen« (Wischmann, 2017, S. 199 ff.) verstanden wird, liegt dem Agency-Ansatz eine dialektische Betrachtungsweise zugrunde. Dennoch ist die individuelle Handlungsfähigkeit durch die jeweiligen historisch-politischen, sozioökonomischen und kulturellen Lebensbedingungen limitiert (Helfferrich, 2012; Lucius-Hoene & Deppermann, 2002). In diesem Sinne

¹ Als deutsche Übersetzung wird mitunter der Begriff »Handlungsfähigkeit« gewählt.

versteht Dépeltau (2013) die Menschheitsgeschichte als »the effect of interactions between the properties of social structures and human agency« (S. 172). Da die individuelle Handlungsfähigkeit durch »soziale Ereignisse« bzw. »kollektive Errungenschaften« herbeigeführt wird, bilden sich die vorherrschenden Strukturen in den Handlungsmöglichkeiten ab (Barnes, 1999; Raithelhuber, 2011; Scherr, 2012).

Die Kontingenz des Geschehens impliziert jedoch nicht notwendigerweise, dass das Subjekt einen freien Willen aufweist oder ihm gar unendlich viele Handlungsoptionen zur Verfügung stehen. Stattdessen schätzen AkteurInnen ihre Handlungsmöglichkeiten und die Wirksamkeit der Struktur unterschiedlich ein. Der Begriff *Agency* wird folglich als Oberbegriff für die (wahrgenommenen) Handlungsmöglichkeiten in Relation zur Struktur verwendet. Demnach nimmt das Agency-Konzept Abstand von der Vorstellung eines freien Willens oder der Überbetonung der individuellen Gestaltungsmöglichkeiten (Gurr, 2017). Der theoretische Ansatz zielt damit nicht auf die komplette Abschaffung, sondern vielmehr auf die Dezentrierung des Subjekts ab. Gleichzeitig grenzt er sich von einer sozialdeterministischen Perspektive ab. So steht nicht bereits von vornherein fest, was als Nächstes geschieht, da »in einer gegenwärtigen Situation alternative Handlungsmöglichkeiten gegeben sind, ohne dass durch die vorgängig erworbenen psychischen Dispositionen und/oder die gegenwärtigen Bedingungen festgelegt ist, wie zwischen solchen Optionen entschieden wird« (Scherr, 2012, S. 109). Auch wenn Subjekte bei der Reaktion auf ein Gegenüber auf bereits bekannte Muster zurückgreifen, gestalten sich die situationsspezifischen Handlungen niemals komplett ident (Emirbayer & Mische, 1998, S. 963). Genauso wie Strukturen werden strukturelle »Funktionsveränderungen« somit durch (sich verändernde) Praktiken herbeigeführt. Aus historisch-kultureller Sichtweise unterliegen gesellschaftlich konstruierte Strukturen einem ständigen Wandel, »wobei die Prozesse ihre Dynamik aus Relationen generieren« (Diaz-Bone, 2018a, S. 395).

Die wahrgenommenen »Freiheitsgrade« sind abhängig von den historisch-politischen, sozioökonomischen und kulturellen Wirkmächten. Eine neu hinzukommende Relation kann den Möglichkeitsraum demnach wesentlich verändern. Soziale Phänomene werden diesem theoretischen Ansatz gemäß nicht losgelöst vom Kontext betrachtet, da ihre Relationalität ansonsten missachtet wird (Churchill, 2011). Stattdessen gilt es, das Handlungsvermögen als »vernetztes, verteiltes, sich in einem Gesamtmilieu konstituierendes Phänomen zu untersuchen, das möglicherweise [...] den einzelnen Menschen in seiner biologischen Lebenszeit und Körperlichkeit überschreitet« (Raithelhuber, 2022, S. 45). Im Zentrum der Agency-Analyse steht die *Dynamik des Zusammenwirkens der Relationen*, welche wiederum für die unterschiedlichen Handlungsfähigkeiten und sozialen Strukturen von Bedeutung sind. Die Relationen sind stark miteinander

der verwoben und beeinflussen den Handlungsspielraum in ihren spezifischen Konstellationen.

Emirbayer und Mische (1998) bezeichnen Agency als die Fähigkeit, »vergangenheitsbedingte Gewohnheiten und Routinen mit zukunftsbezogenen Projekten im Kontext der Kontingenzen der Gegenwart in Beziehung zu setzen« (S. 970) und konstatieren, dass die Handlungsfähigkeit durch das Zusammenspiel von Gewohnheiten, Vorstellungen und Urteilsvermögen in einem *temporal-situativen Kontext* zustande kommt. Im Gegensatz zu entscheidungstheoretischen Ansätzen berücksichtigt der Agency-Ansatz nicht ausschließlich den Moment der Entscheidungsfindung, sondern nimmt vielmehr eine prozessuale Perspektive ein. Die Einschätzung der zur Verfügung stehenden Handlungsmöglichkeiten wird von vergangenen Erfahrungen, der Zukunftsgerichtetheit und situativen Kontextfaktoren wesentlich beeinflusst:

1. *Vergangene Erfahrungen*: Als Kumulation der vorgängigen Ereignisse bilden soziale Strukturen den Ausgangspunkt der unterschiedlichen Entscheidungsgrundlagen (Helfferich, 2012). Durch die sozialstrukturelle Eingewöhnung entstehen wiederum »sozialtypische« Verhaltensweisen. Die Sozialisation stellt somit eine entscheidende Basis für habitualisierte Praktiken, situationstypische Deutungen und wahrgenommene Möglichkeitsräume dar (Schütz, 1971; Schütz & Luckmann, 2018).
2. *Zukunftsgerichtetheit*: Basierend auf den vorhandenen Gewohnheiten und Erfahrungen gehen Individuen davon aus, dass sie mit der Ausübung einer Handlung eine bestimmte Wirkung erzielen. Emirbayer und Mische (1988) zufolge umfasst die Projektivität daher »die imaginäre Hervorbringung von AkteurInnen möglicher künftiger Handlungspfade, wobei übernommene Denk- und Handlungsstrukturen in kreativer Weise in Relation zu den zukunftsbezogenen Hoffnungen, Befürchtungen und Wünschen der AkteurInnen gesetzt werden« (S. 971).
3. *Situative Kontextfaktoren*: Bei der Beurteilung einer Situation werden vielfältige Relationen (wie die AdressatInnen der Handlung oder die materielle Umwelt) berücksichtigt. Die Einschätzung einer Situation variiert demgemäß nach sozialisatorischen Aspekten (Bandura, 1995; Grundmann, 2017). So kann »die Auffassung von der Selbstverständlichkeit [einer Handlung] in verschiedenen Schichten unterschiedlich stark ausgeprägt« sein (Krieg, 2014, S. 297).

Durch die Reaktion auf ein »Problem«, das durch eine Situation hervorgerufen wird, werden Strukturen wiederum *stabilisiert* oder *transformiert*:

- *Strukturstabilisierende Praktiken*: Im Prozess der Entscheidungsfindung werden gewohnte Deutungsmuster, die sich im Laufe der Sozialisation etabliert

haben, abgerufen. Handelt es sich um bekannte Situationen, greifen AkteurInnen vielfach auf bewährte Handlungsmuster zurück. Aufgrund der als »normal« konstruierten, selbstverständlich geltenden Verhaltensmuster können Situationsdefinitionen zu Handlungsweisen führen, deren »objektiv« denkbare Alternativen subjektiv irrelevant sind und die deshalb ohne jegliches Wahlhandeln ausgeführt werden (Schütz, 1970). Selbst wenn die Subjekte in ihren Handlungen nicht vollständig determiniert sind, treten damit bestimmte »Handlungsmuster« zutage. Diese Handlungen müssen außenperspektivisch betrachtet nicht immer intentional sein bzw. einer instrumentellen Vernunft folgen. Habitualisierte Praktiken weisen wiederum den Vorteil auf, dass sie nicht ständig vergegenwärtigt werden müssen, sondern bis zu einem gewissen Grad bereits internalisiert wurden.

- *Strukturtransformierende Praktiken:* Bestimmte Ereignisse (wie neu hinzugekommene soziale Netzwerke) können zur Irritation bzw. Störung etablierter Gewohnheiten beitragen. Die Einschätzung einer neuen Situation wird abgeschlossen und die Handlung vollzogen, »wenn das Subjekt eine nach seinen Maßstäben akzeptable Lösung und so die Basis für die Ausbildung einer der neuen Situation angepassten Routine entwickelt hat« (Schröer, 2014, S. 57). Werden die AkteurInnen mit neuen Relationen konfrontiert, so können sie demnach von den gewohnten Mustern abweichen.

Die unterschiedlichen Relationen werden in einem »inneren Monolog« reflektiert. Der Agency-Ansatz vermeidet es jedoch, in ein essentialistisches Denken zu verfallen, da die Psyche als *eine*, wenn auch nicht *die* ausschlaggebende Relation in den dynamischen Prozessen betrachtet wird, die zur Handlungsbefähigung führen. Gergen (2011) geht einen Schritt weiter, indem er konstatiert, dass die Psyche aus dem spezifischen Zusammenspiel der Relationen resultiert: »From this standpoint, it would not be selves who come together to form relationships, but relational process out of which the very idea of the psychological self could emerge« (S. 112). Vor diesem Hintergrund kann die Reflexionsfähigkeit durch relationales Denken befördert werden. Scherr (2012) weist demgegenüber darauf hin, dass die »psychischen Strukturen von Individuen eigendynamisch und eigengesetzlich, also mehr und anderes sind als eine bloßes Abbild [sic!] sozialer Erfahrungen« (S. 107), weshalb eine Handlung durch die soziale Einflussnahme nie vollständig determiniert ist. Dennoch resümiert Scherr, dass die Handlungsfähigkeit weder durch gegenwärtige Bedingungen noch den psychischen Dispositionen vollständig determiniert ist. Hierin besteht ein wesentlicher Unterschied zwischen einer essentialistischen und relationalen Sichtweise: Aus dem spezifischen Zusammenspiel der Relationen emergiert die Handlungsfähig-

keit, weshalb Agency nicht als gleichbleibend und dem Körper eingeschrieben, sondern als veränderbar und kontextabhängig verstanden wird.

10. Gegenüberstellung der theoretischen Ansätze

Bourdieu (1987, 2001) hat mit seiner theoretischen Konzeption eine dialektische Sichtweise auf das Verhältnis von Struktur und Handlung entwickelt. Sein Ansatz weist in vielerlei Hinsicht Parallelen und Gemeinsamkeiten zur Agency-Theorie auf. In beiden Ansätzen basieren soziale Unterschiede nicht auf individuellen (>rationalen<) Entscheidungen, die Ungleichheiten sind den unterschiedlichen Bewertungen einer Situation vielmehr vorgelagert. Indem die beiden theoretischen Konzeptionen die Wirkmächtigkeit der Struktur und die eingeschränkte Handlungsfähigkeit vor dem Hintergrund dieser Struktur beschreiben, stellen sie eine sich ergänzende Perspektivierung dar.

Die Habitus Theorie kann jedoch keine Aussage darüber treffen, weshalb und auf welcher Grundlage sich Handlungsschemata ändern. Auf diese Weise bleibt das Transformationspotenzial des Habitus unterbelichtet. An dieser Stelle setzt der Agency-Ansatz an, demgemäß neu hinzukommende Relationen dazu imstande sind, kulturelle Schemata so zu verändern, dass es zur Neuinterpretation und Mobilisierung der Situationen kommt. Die kontinuierlichen Interaktionsprozesse und Neuinterpretationen tragen demnach zur Dynamisierung der Strukturen bei. Im Agency-Ansatz stellen die AkteurInnen damit keine passiven Wesen dar, die den Strukturen hilflos ausgesetzt sind, sondern Personen, die in die Lage versetzt werden können, ihre Möglichkeitsräume zu verändern.

In den Untersuchungen im Anschluss an Bourdieu erscheint das Wechselverhältnis zwischen sozialem Feld und Habitus im Gegensatz dazu vielmehr statisch. Kritisiert wird, dass eine »vollkommene Passung« zwischen Position und Disposition nur in einer idealisierten Welt zustande kommt und Nicht-Passungen eher die Regel als die Ausnahme darstellen (Sewell, 1992). Analysen der sozialen und kulturellen Prägungen von Gruppen sind vor allem dann verkürzend, wenn sie eine Beharrungstendenz des Habitus nachweisen, anstatt den Dynamiken zwi-

schen den Kontextbedingungen und subjektiven Handlungsstrategien nachzuspüren.¹

Studien in Anlehnung an Bourdieu berücksichtigen zumeist nur die Einflussnahme kultureller, ökonomischer, symbolischer und sozialer Kapitalformen auf soziale Ungleichheiten, ohne dabei auf andere, gleichsam bedeutende Relationen und gesellschaftspolitische Dynamiken Bezug zu nehmen. Auch Lahire (2011) konstatiert, dass soziale Kontexte außerhalb der Kapitalsorten wie etwa unerwartete Ereignisse oder berufliche Umstände in Bourdieus Theorie nur unzureichend berücksichtigt werden:

»By considering certain major shifts in social space only in terms of the volume and structure of distribution of capital possessed (cases of social decline or great upward social mobility), one ends up forgetting that there are also shifts and/or changes in the world of the family (becoming a parent, divorcing after being married ...), the world of friends, etc., as well as those of a socio-professional order (losing one's job, changing employers, moving from one kind of work or employment to another).« (S. 45)

Um auf die Vielfalt der Relationen hinzuweisen, veranschaulichen Studien unter Rückgriff auf den Begriff der *multiplicity* (Altreiter, 2019; Karrer, 1998; Lahire, 2011; McNay, 1999; Silva, 2016a, 2016b), wie Menschen Regelsysteme situativ ausgestalten und durch die Übertragung auf andere Kontexte verändern. Argumentiert wird, dass in der Moderne keine klar abgrenzbaren Habitusformen vorliegen und stattdessen eine Pluralität von fragmentierten Habitusformen zutage tritt.

In der Agency-Theorie wird der Blick auf zahlreiche relevante Phänomene ausgeweitet. Auf diese Weise kann analysiert werden, wie die Handlungsfähigkeit durch soziale Formationen (wie Bildungsreformen oder soziale Bewegungen) transformiert wird. Ein weiteres Merkmal des Agency-Ansatzes liegt in Anlehnung an Homfeld, Schröder und Schweppe (2006) in der expliziten Zielsetzung, die darin bestünde, »soziale Prozesse zur Stärkung der Handlungsmächtigkeit der AkteurInnen zu betrachten und diese in gesellschaftlichen und politischen Kontexten zu verorten sowie danach zu fragen, wie Handlungsmächtigkeit gesellschaftlich gefördert und abgesichert werden kann« (S. 11). Agency-Analysen beschränken sich somit nicht ausschließlich auf die Beschreibung bzw. Rekonstruktion kollektiver Handlungsbedingungen; stattdessen zielen sie darauf ab, aus der Analyse *handlungsfördernde Bedingungen* abzuleiten.

1 Dem wird entgegengehalten, dass Bourdieu die (Un-)Veränderbarkeit des Habitus in zweierlei Hinsicht berücksichtigt: Erstens über den *Hysteresis-Effekt* (die These, dass sich der Habitus bei größeren strukturellen Umwälzungen weiterhin als stabil erweist, da habituelle Dispositionen nur sehr träge auf externe Veränderungen reagieren) und zweitens den *Habitustransformationen*, die bei einem sozialen Aufstieg vonstattengehen.

Für die vorliegende Arbeit wird die Verbindung der beiden theoretischen Ansätze fruchtbar gemacht: Einerseits wird die Handlungsfähigkeit durch gesellschaftliche Strukturen geformt, andererseits werden gesellschaftliche Strukturen von den AkteurInnen auch permanent mitgestaltet. Vor diesem Hintergrund scheint das Agency-Konzept ergänzende theoretische Annahmen zur Untersuchung sozialer Ungleichheiten nach Bourdieu bereitzuhalten. Doch auch der Agency-Ansatz bietet nur ungefähre Vorstellungen davon, wie die dialektische Beziehung zwischen Struktur und Handlungsfähigkeit zu denken ist, auf welche Weise die Vormachtstellung in einem sozialen Feld erlangt wird, wie Handlungen strukturiert werden, wodurch Handlungsspielräume konkret zustande kommen und schließlich, wie strukturelle Transformationen vorstattengehen. Festzuhalten ist, dass diesbezüglich noch ein Forschungsbedarf zu verzeichnen ist.

Wendet man die beiden theoretischen Zugänge auf das Konzept der Studierfähigkeit an, so zeigt sich, dass das Individuum nicht losgelöst vom gesellschaftlichen Kontext handeln *kann*. Durch eine individualisierte Zuschreibung der Verantwortung für die Herstellung der Studierfähigkeit würde der Blick wiederum von sozialen Ungleichheitsrelationen abgewandt werden. Die vorliegende Arbeit geht stattdessen davon aus, dass kontextrelevanten Relationen wie der Bildungspolitik oder institutionellen Rahmenbedingungen eine entscheidende Rolle für das Zustandekommen der Studierfähigkeit zukommt. Anstatt zu fragen, wie die individuellen Merkmale (im Sinne von Kapazitäten, Merkmalen, Kompetenzen etc.) einer Person beschaffen sind, geraten damit jene soziogenerativen Mechanismen in den Blick, welche die Handlungsfähigkeit hervorbringen; eine Überbetonung der individuellen Gestaltungsmöglichkeit wird stattdessen bewusst vermieden.

TEIL III: HISTORISCH-KOMPARATIVE
ANALYSEN: NORMATIVE VERSTÄNDNISSE
DER STUDIERFÄHIGKEIT

II. Quellenanalyse

Die Analyse der unterschiedlichen Verständnisse und semantischen Verschiebungen des Begriffs der Studierfähigkeit erforderte eine ausführliche Recherche in digitalisierten und nicht-digitalisierten Archivbeständen. Nicht alle historischen Quellen (z.B. Gesetzesordnungen, Verlautbarungen, Satzungen, Manuskripte, Zeitungsberichte) waren der Autorin zugänglich, oft genug musste stattdessen auf Sekundärliteratur zurückgegriffen werden. Als Analyserahmen diente der österreichische Raum, doch aufgrund der geografischen Nähe und historischen Verschränkung wurde in einigen Fällen auf Gesetzestexte, Dokumente und Studien aus Deutschland zurückgegriffen. Ein deutlicher Einfluss zeigte sich etwa durch das preußische Abiturreglement von 1778, das als Wegbereiter für die Einführung der österreichischen Maturitätsprüfung von 1849 diente.

Die Materiallage zur Rekonstruktion der strukturell-institutionellen und kulturell-evaluativen Bedingungen gestaltete sich äußerst disparat. Zum einen wurden zahlreiche Universitätsbibliotheken und Datenbanken durchforstet, zum anderen folgte die Recherche dem Schneeballsystem und nahm Zufallsfunde in Kauf. Diese stammten nicht ausschließlich aus der Hochschulforschung und den Sozialwissenschaften, sondern auch aus anderen Disziplinen wie der Erziehungswissenschaft, Psychologie, Geschichte, den Politikwissenschaften oder Wirtschaftswissenschaften. Die sehr unterschiedlichen sozialwissenschaftlichen, philosophischen und psychologischen Ansätze wurden auf ihre Fruchtbarkeit hinsichtlich der Analyse der Rahmenbedingungen zur Herstellung der »Studierfähigkeit« untersucht; die vorfindlichen Komponenten wurden im weiteren Verlauf auf ihre Relevanz in Hinblick auf die Forschungsfrage überprüft. Grundsätzlich wurden damit sehr unterschiedliche Schriftstücke auf ihre Brauchbarkeit hin geprüft. Konnte das bestehende Material ein Phänomen nicht ausreichend erklären, war es mitunter hilfreich, weitere Quellen zu berücksichtigen und gegebenenfalls zur Theoriebildung heranzuziehen. Indem die Daten miteinander verglichen wurden, erfolgte entweder eine Detailanalyse – oder es

wurde bewusst Distanz zum unmittelbaren Gegenstand eingenommen, um die Phänomene aus der Metaperspektive heraus zu betrachten.

Die Theoriebildung erfolgte schließlich durch die Identifikation von Gemeinsamkeiten, welche durch die Analyse der unterschiedlichen Textsorten zum Vorschein traten. Die bestehende Theorie konnte sich durch neu hinzukommendes Datenmaterial darüber hinaus auch verändern und neugestalten, weshalb eine grundsätzliche Offenheit gegenüber unerwarteten Erkenntnissen vonnöten war. Deutlich wurde zum Beispiel, dass selbst Abweichungen von der dominanten Struktur (z.B. Sonderwege, Bildungsaufstiege, Stipendiensysteme) eine strukturstabilisierende Wirkung entfalten konnten. Die gemeinsamen Strukturelemente, die auf diese Weise herausdestilliert wurden, sollen in den nachfolgenden Kapiteln näher dargestellt werden.

12. Mittelalter und Frühe Neuzeit

Unsere heutigen Vorstellungen des Universitätsstudiums lassen sich nicht ohne Weiteres auf frühere Zeiten übertragen. So wurden im Mittelalter und der Frühen Neuzeit andere Erwartungen an die Studierenden herangetragen. Obwohl keine expliziten (formalen) Zulassungskriterien vorherrschten, sollte es dennoch nur einem kleinen Personenkreis vorbehalten bleiben, eine »Passung« zu den hochschulischen Normen zu erzielen. Die soziale Schließung erfolgte durch verschiedene Mechanismen und Prozesse, die im Folgenden näher erläutert werden.

12.1 Partikulare Interessen

Im 14. Jahrhundert wurden die ersten Universitäten im mitteleuropäischen Raum gegründet.¹ Die Errichtung einer Universität erforderte die Zustimmung des Papstes und Kaisers einerseits und der Landesherren und Städte andererseits. Der Zusammenschluss zu »Korporationen« wies für die einzelnen Gelehrten wiederum den Vorteil auf, dass sie unter dem Schutz geistlicher, weltlicher und lokaler Mächte standen. Durch die doppelte Privilegierung des Papstes und Kaisers galt die Universität in der mittelalterlichen Gesellschaft als »dritte Universalmacht« (Stichweh, 2016, S. 22). Ihre Funktion kann jedoch nicht ausschließlich auf die Vermittlung von Wissen reduziert werden; dieses konnte man auch außerhalb der Universitäten erwerben (North, 1993). Stattdessen dienten die »Körperschaften von Wissenschaftlern mit eigenen Freiheiten den Interessen von Päpsten und Königen besser als Lehrer, die nur unter der lokalen Kontrolle von Orden oder Bischöfen standen« (Rüegg, 1993, S. 33). Demnach hatten Universitäten die Erwartungen der Machthaber einer Zeit zu erfüllen.

¹ 1348 wurde in Prag die erste Universität im Heiligen Römischen Reich gegründet, 1364 die Jagiellonen-Universität in Krakau, 1365 entstand die Universität Wien und 1386 die Universität Heidelberg als die älteste Universität Deutschlands (Moraw, 2008).

Diese Funktion zeigte sich etwa darin, dass bei einem Herrscher- bzw. Konfessionswechsel neue Hochschulen gegründet – oder bestehende Universitäten einer neuen Konfession unterworfen wurden (Frijhoff, 1996a). Im Laufe der Geschichte kam es somit fortwährend zur Instrumentalisierung und De-Funktionalisierung von Universitäten.

In Folge wird näher ausgeführt, welche Erwartungen von den Machteliten im Mittelalter und der Frühen Neuzeit an Universitäten herangetragen wurden. Gleichzeitig ist davon auszugehen, dass ihre partikularen Interessen zum Teil miteinander vereinbar oder gar deckungsgleich waren: So konnte der Staat ein zumindest ebenso großes Interesse an der Verbreitung der Konfession wie die Kirche am Aufbau eines Verwaltungsapparates hegen, wenn dies ihren Zwecken ebenso dienlich war.

(1) Verbreitung der Religion

Den von Herzog Rudolph IV. besiegelten Stiftungsurkunden ist zu entnehmen, dass die Universität Wien der Verbreitung und Verteidigung des wahren Glaubens zu dienen habe (zit. n. Kink, 1854, S. 129). Tatsächlich bestand die *universitas magistrorum et scholarium* (Gemeinschaft der Lehrenden und Lernenden) im europäischen Mittelalter beinahe ausnahmslos aus Klerikern. Die Frequentanten an den Hochschulen waren formalrechtlich dem Rechtskreis der Kirche zuzuordnen, welcher alle Reihen vom Papst bis zum »Inhaber der sogenannten niederen Weihen unterhalb des Subdiakonats« umfasste (Schwings, 1993b, S. 186). Insofern überrascht es auch nicht, dass die meisten Studenten nach dem Studium in den kirchlichen Dienst übertraten und die Kirche als »der größte spätere Arbeitgeber mittelalterlicher Universitätsbesucher« (ebd.) galt.

Gemäß Rüegg (1993, S. 33) verfolgte die Kirche mit ihrer starken Involviertheit und Beteiligung an der Universität drei Ziele: Erstens die Sicherung ihrer Glaubenslehre, zweitens die geistliche Vorherrschaft gegenüber weltlichen Machtansprüchen und drittens die Rekrutierung der zu diesen Zwecken erforderlichen Führungskräfte. Aufgrund der engen Verbindung zur kirchlichen Organisation wiesen selbst Universitätsstifter religiöse Beweggründe auf: Ihre Wohltätigkeit war zumeist in der Sorge um ihr eigenes Seelenheil begründet (Schwings, 1993b, S. 200 f.). Dass der kirchlichen Einrichtung an den Universitäten eine bedeutende Rolle zukam, spiegelt sich auch in der Zusammensetzung des Konsistoriums, einem zentralen universitären Entscheidungsgremium, wider: So wurde der Universitätskanzler von einem kirchlichen Vertreter gestellt (Denk, 2013, S. 52). Zudem wurden die Disputationen und Promotionen gewöhnlich in einer Kirche vorgenommen, wobei die Absolventen nach der Promotion einen Eid auf die Universität und den katholischen Glauben zu leisten hatten (Denk, 2018; Kink, 1854).

Schließlich mussten sich die Anwärter auf das Lizenziat (die Lehrbefugnis) vor der Zulassung zur Prüfung noch dem Universitätskanzler stellen, der »die Unbedenklichkeit des Kandidaten in religiöser Hinsicht« prüfte (Denk, 2018, o. S.).

Das missionarische Ziel der Verbreitung des »wahren Glaubens« und des Erhalts der Rechtgläubigkeit zeigt sich auch darin, dass lange Zeit nur Katholiken mit Taufschein und von ehelicher Geburt an Universitäten zugelassen wurden und die Angehörigen anderer Konfessionen (wie Juden oder Protestanten) systematisch ausgeschlossen waren. Oppositionelle Gedanken und Abweichungen von der kirchlichen Dogmatik waren nur bedingt möglich. Die Wissenschaft konnte demgegenüber eine Gefährdung für die »theologisch geprüften« Glaubenswahrheiten darstellen, wenn sie im diametralen Gegensatz zu den kirchlichen Grundsätzen stand. Die »wissenschaftlichen« Erkenntnisse oblagen somit der Kontrolle der Kirche. Im schlimmsten Fall wurden die Wissenschaftler als Ketzer hingestellt und mussten um ihr Leben fürchten (Gramsch-Stehfest, 2018).²

(2) Stabilisierung und Legitimierung der Gesellschaftsordnung

Zahlreiche Universitäten wurden in einer Zeit gegründet, in der das Papst-, und Kaisertum vom politischen Verfall bedroht waren (Fischer & Strasser, 1973a). Durch die Legitimierung der bestehenden Herrschaftsansprüche sollten Universitäten schließlich dazu beitragen, die brüchig gewordenen Universalismächte wieder zu stabilisieren. Die Entscheidungsmacht der Hochschulen wurde hingegen dann eingeschränkt, wenn »die Normproduktion sich mit einer gewissen Konsequenz gegen die Zentralgewalt richtet[e]« (Fischer & Strasser, 1973a, S. 34). Vor diesem Hintergrund weisen Fläschendräger et al. (1981) darauf hin, dass Hochschulen zur Ausbildung von Kräften gegründet worden seien, »die zur Aufrechterhaltung der Klassenherrschaft nötig waren« (S. 12). Sie weisen die Behauptung, dass Hochschulen jemals völlig autonom agiert hätten, demgegenüber zurück. Die Geschichtsschreibung habe nachgewiesen, dass es nie eine »frei über der Gesellschaft schwebende reine Gelehrsamkeit und Universitätsidee ohne Bezug zu Klassen und Klassenkämpfen gegeben« (ebd.) habe.

Da die Universitätsbesucher über das Studium zu sozialen Positionen gelangten, die mit gesellschaftlichen Privilegien und Ermächtigungen einhergingen, waren die politischen Machthaber darum bemüht, die Lehre an den Universitäten auf sorgfältig ausgewählte Dogmata zu beschränken, welche der Aufrechterhaltung und Legitimierung ihrer Ideologien dienlich waren. Der Rhetorik der Universitätsangehörigen kam in diesem Zusammenhang eine wichtige Rolle zu.

² Ein berühmtes Beispiel stellen in diesem Zusammenhang die Prozesse gegen Galileo Galilei dar (siehe Fölsing, 1996; Schanz, 1878).

Zur Legitimierung der Herrschaftsansprüche galt es schließlich, missionarische Überzeugungsarbeit zu leisten. So vertrat man die Auffassung, dass über die Ständeordnung eine gottgewollte Gesellschaftsordnung bewahrt werde: In der feudalen Gesellschaft sollten nur jene Personen ein Studium ergreifen, die vermeintlich dazu auserkoren bzw. von Geburt an dazu berechtigt waren (Fleury, 1726). Indem Universitäten dazu beitrugen, »die feudalen oder kommunalen Werte anpassungs- und überlebensfähig zu machen«, wirkten sie, gesamtgesellschaftlich betrachtet, tendenziell »eher systemstabilisierend als systemstörend oder gar -sprengend« (Moraw, 1993, S. 253).

(3) Errichtung einer Herrschafts- und Verwaltungsform und Bindung an Territorialpolitik

Auch die Landesfürsten hatten ein Kontrollorgan an der Universität inne: An der Universität Wien galt der Superintendent als Vertreter des Fürsten. Seine Bedeutung zeigte sich etwa darin, dass ihm die Verwaltung der Universitätsfinanzen oblag. Dieser »landesfürstliche Beamte« legte vor dem Herrscher seinen Diensteid ab und galt als das »Auge und Ohr« des Landesfürsten. »Die Universität stand somit unter Kontrolle und Aufsicht des landesfürstlichen Hofes« (Denk, 2021, o. S.). Jene Universitätsabgänger, welche weltliches Recht studiert hatten, sollten dazu beitragen, einen Verwaltungsapparat aufzubauen, um damit ihre Herrschaftsform gegenüber »den zentrifugalen Kräften des Feudal- und Stadtadels« (Rüegg, 1993, S. 35) zu festigen. Aufgrund dessen zielten die Landesherren auf die Bindung der gebildeten Universitätsbesucher an ihr Territorium ab.

Dass Universitäten künftige Beamte auszubilden hatten, wurde etwa in der *Reformatio Nova* von 1554 unter dem habsburgischen Landesfürst Ferdinand I. expliziert: In »einer Zeit der sich verdichtenden Verwaltungsstrukturen auf Reichs- und Länderebene« sollten Universitäten zur »Pflanzstätte der richtigen Staatsführung« (*reipublicae recte gubernandae seminarium*) werden (zit. n. Maisel, 2021, o. S.). Auch in anderen Ländern wurden die Hochschulabsolventen dem staatlichen Dienst unterstellt: So soll das britische Königshaus im 12. Jahrhundert sogar mehr Magister als die Kirche selbst beschäftigt haben (Baldwin, 1976, zit. n. Rüegg, 1993, S. 30).

Die *scholares* hatten bei der Immatrikulation einen Eid zu leisten. Diesem Akt kam eine derartige Bedeutung zu, dass er einen verpflichtenden Bestandteil des Aufnahmeverfahrens darstellte. Selbst wenn sich die Inhalte dieses Schwurs an den europäischen Universitäten nicht vollkommen gleich gestalteten, weist Schwinges (1993a, S. 170) auf einige Gemeinsamkeiten hin: Die Universitätsbesucher schworen dem amtierenden Rektor Gehorsamkeit und Treue, die Achtung der Statuten, die lebenslange Förderung der Universität und die Aufrechterhaltung der friedlichen Ordnung, sodass sie bei persönlich erlittenem Unrecht auf

jeglichen Racheakt verzichteten. Neben der Treue zur *Alma Mater* finden sich auch Hinweise darauf, dass die Bindung an die Territorialpolitik des Landesfürsten ein ebenso wichtiges Ziel darstellte: Beim Prager Generalstudium versprach man *zuerst* dem König und dem Reich und *erst dann* dem Rektor Gehorsamkeit. Die Besucher an der Universität Freiburg im Breisgau, die seit 1460 als Landesuniversität Vorderösterreichs galt, versprachen zudem, nichts zu unternehmen, was der Ehre Österreichs abträglich sein konnte.

(4) *Städtische Prosperität*

Die Städte versprachen sich von der Partnerschaft mit der Universität gleich mehrere Vorteile: Während den Universitätsangehörigen kollektiver Schutz, ihre eigene Gerichtsbarkeit und rechtliche Privilegien (wie Zoll- und Steuerbefreiungen) zukamen und sie von der örtlichen Bevölkerung toleriert und zum Teil auch finanziert wurden³, konnten die Städte ihren ansässigen Bürgern im Gegenzug dazu ein Studium zukommen lassen und sie an ihre Region binden (Rüegg, 1993). Zudem ist davon auszugehen, dass die Stadt durch den Universitätsstandort über die Grenzen hinaus Bekanntheit erlangte und mehr Reisende anzog. Die akademisch gebildeten Juristen trugen wiederum dazu bei, etwaigen wirtschaftsrechtlichen Problemen in den Handelsstädten zu begegnen. Den Beamten mit Universitätsgraden war es zudem gestattet, »den fürstlichen Behörden auf gleichem Fuß zu begegnen« (S. 35). So konnten sich die Absolventen für die Stadt auf vielfache Weise als (zweck)dienlich erweisen.

(5) *Folgsamkeit und Disziplin*

Die Folgsamkeit der Studenten stellte eine zentrale Komponente der Hochschulbildung dar. Die Besucher sollten mit den Doktrinen der Universität konformgehen und ihre Loyalität gegenüber den Machthabern zur Schau stellen. Schließlich wurde von ihnen erwartet, dass sie die gewünschten Normen in der Gesellschaft verfestigten und keineswegs destabilisierten. Auch aufgrund der Abhängigkeit von der städtischen Gunst waren Universitäten darauf bedacht, dass ihre Angehörigen ein besonders sitztes Verhalten an den Tag legten. Die Studenten wurden vor diesem Hintergrund erst dann weiter »gefördert« bzw. »promotet«, nachdem sie die hochschulischen Lehren tiefgreifend verinnerlicht hatten; der akademische Abschluss diente dann als eine Art »Garant« für ihre Konformität.

³ Dem rudolfnischen Stiftungsbrief zufolge sollte der Universität Wien sogar ein ganzes Stadtviertel übertragen werden (zit. n. Fischer & Strasser, 1973a, S. 26).

Das Wort »Bildung«, welches im deutschsprachigen Raum wesentlich von Meister Eckhart geprägt wurde, sollte daran erinnern, dass der Mensch nach dem *Ebenbild* Gottes geformt sei (Bechthold-Hengelhaupt, 1990). Der christlichen Lehre zufolge könne man als Diener Gottes mithilfe eines streng geregelten Tagesablaufs und regelmäßiger katechetischer Einheiten zur Vollkommenheit gelangen. Der Bildungsanspruch nach Vollkommenheit und einem gesitteten Lebenswandel spiegelt sich auch in den Universitätsstatuten wider, welche darauf abzielten, das Verhalten der Studierenden zu regeln und zu zügeln. So enthielten die Konstitutionen von 1555 und Statuten von 1590 der Universität Wien allgemeine Verhaltensregeln, denen zufolge das Waffentragen, Fluchen, Raufen sowie Karten- und Würfelspiele untersagt waren, die Studenten ein dezentes, schlichtes Gewand tragen und schließlich niemanden beleidigen sollten (Denk, 2013, S. 232 ff.).

Dennoch kam es zwischen den Studenten und ansässigen Einwohnern regelmäßig zu Konflikten (Denk, 2013; Schwinges, 1993b). Obwohl die Universität einer eigenen Gerichtsbarkeit unterstand, hatten die Universitätsbesucher bei Nichteinhaltung der Regeln mit hohen (monetären) Strafen zu rechnen. Ein Vergehen konnte letztlich gar zum Ausschluss aus der Universitätsgemeinschaft führen (Schwinges, 1993b, S. 208 f.). Die Zugehörigkeit zur akademischen Gemeinschaft hielt zwar in der Regel ein Leben lang, dennoch finden sich in den Matrikeln der Studenten vereinzelt Anmerkungen über die Gründe der Exmatrikulation und Aberkennungen der akademischen Grade wieder, die »von Verstößen gegen die universitären Disziplinarbestimmungen bis hin zu strafrechtlich relevanten Delikten wie Diebstahl, Urkundenfälschung, Ketzerei, Ehebruch und Mord« (Denk, 2017, o. S.) reichten.

(6) *Redekunst und Überzeugungskraft*

Im Mittelalter bestand die zentrale Funktion der Wissenschaften in der Bekräftigung der christlichen Glaubenslehre. Die Universitätsbesucher hatten im Zuge ihres Studiums die widersprüchlichen (bzw. widersprechenden) Dogmen aufzulösen und die Gültigkeit des wahren Glaubens unter Beweis zu stellen. Auch Rüegg (2010) weist darauf hin, dass die Universität »intellektuelle Sicherheit [lehrte], indem Widersprüche zwischen Doktrinen untereinander und zu den Erfahrungen des praktischen Lebens als Thesen und Antithesen einem dialektischen Schlußverfahren unterzogen und in einer logischen Synthese aufgelöst wurden« (S. 24). Die wissenschaftlichen Erkenntnisse sollten damit »zur Verminderung rationaler Unsicherheit bei der Ausübung intellektueller Berufe in einer gesellschaftlich verunsicherten Situation von Politik, Kirche, Rechts-, Gesundheits- und Bildungswesen« (ebd.) beitragen.

Die Beherrschung der Redekunst erwies sich dann als besonders vorteilhaft, wenn man einen gesellschaftlichen Einfluss erzielen wollte. Vor diesem Hintergrund stellen Fischer und Strasser (1973a) fest, dass die Universität gewissermaßen »verbale Kämpfer für normative Rechtfertigungen« (S. 72) heranzog. So vergleicht Kink (1854) die Universität Wien sogar mit einem »offenen Feldlager«, in dem die Gelehrten ihre »Waffen« (Argumente) gegenüber ihren Feinden »schärfen«:

»Nicht das Wissen allein, sondern vorzugsweise der geistige Kampf war das Hauptaugenmerk der Schule, die sich deshalb als Uebungsstätte (Gymnasium), und ihre Lehrer als Kämpfer (*agomistas*) erklärte. Ihre Aufgabe war es, zuvörderst die Glaubens-Sätze gegen jeden Angriff, und die Kirche selbst gegen Abtrünnigkeit, Irrglauben und Aberglauben durch Wort und Schrift [...] zu vertheidigen. [...] Die Schüler in die Gesetze der Logik und Dialektik einzuweihen, sie wehrhaft zu machen, und endlich kampffgeübte Streiter an ihnen heranzuziehen, galt als höchstes Ziel der Schule; der Vortrag, die Lehre war nur Mittel, um den Stoff hierfür herbeizuschaffen. Nicht der, welcher am meisten wusste, sondern der, welcher am gewandtesten damit focht, war der Tüchtigste. [...] So glich denn die Gemeinde der Lehrer und Lernenden einem offenen Feldlager, in welchem die Streiter ohne Unterlass beschäftigt waren, ihre Waffen zu schärfen, in ihrem Gebrauche sich zu üben und wachsam zu sein zur Abwehr gegen jeden Feind.« (S. 74 f.)

Zur Aufrechterhaltung der sozialen Verhältnisse wurden handverlesene Personen mit einer Art »Geheimwissen« ausgestattet, welches sie wiederum in die Lage versetzte, die Vormachtstellung der herrschenden Klasse zu sichern. In diesem Zusammenhang galt das mittelalterliche *Trivium* (Grammatik, Dialektik und Rhetorik) als Mittel zur politischen Durchsetzung. Gemäß den Grundsätzen der Scholastik gab es im Mittelalter zwei Unterrichtsmethoden, die *lectio* (Vorlesung zur Wissensvermittlung) und *disputatio* (Anwendung des Stoffes). Die Universitätsbesucher waren im Studienverlauf dazu angehalten, sich über die Disputation in der Anwendung des in der Vorlesung erworbenen Wissens zu üben. Die Disputation fand allwöchentlich statt, zudem kam es auch zu öffentlichen Demonstrationen. »Man übte sich im Umgang mit Autoritäten, Kommentaren und rationaler Beweisführung und – nicht zu vergessen – im ständigen Gebrauch des gelehrten Lateins« (Schwinges, 1993b, S. 214). Gindhert und Kundert (2010) zählen die Disputation daher zu »denjenigen Formen schriftlichen und mündlichen sozialen Handelns, in denen der Kampf um Deutungshoheit besonders klar vor Augen tritt. Die Form selbst und die Art ihrer Anwendung sind geeignet, diskursive Macht oder gar Gewalt auszuüben« (S. 16).

(7) Soziale Distinktion

Obwohl der Großteil der Universitätsbesucher das Studium nicht abschloss, erwarb er im Studium bedeutende Lateinkenntnisse. Mit der Ausdehnung des Rö-

mischen Reiches auf große Teile Europas, Nordafrikas und des Nahen Ostens etablierte sich Latein als allgemeine Verkehrssprache in Wissenschaft, Kirche, Medizin und Verwaltung (Bruckmüller, 2004; Mitterauer, 2011). Zur *Ausübung* des Berufs waren Lateinkenntnisse jedoch nicht vonnöten, stattdessen diente die Sprache vielmehr als ein *soziales Distinktionsmerkmal* der Geistlichen, des Adels und gebildeten Bürgertums. So bemerkt Ringer (1979), dass sich Latein als Gelehrtensprache insbesondere deshalb so lange halten konnte, da ihre Sprecher durch die geringe unmittelbare Verwertbarkeit Souveränität und Überlegenheit ausstrahlten:

»What mattered, apparently, was precisely that Latin was not a practical skill, a specialized expertise. For the ability to do without any particular competence was clearly honorific. It suggested the power to direct others, as against having to be useful and usable oneself. It evoked aristocratic leisure as against the need to work. It demonstrated a certain independence from market considerations, a quality shared by most members of the preindustrial and nonentrepreneurial elites: gentlemen, officials, clergymen, teachers, and members of the liberal professions. These groups possessed a substantial degree of social autonomy, if not of power generally. This social advantage became associated with the cultural ideal of the educated man as rationally autonomous, self-directed, unspecialized, fully human.« (S. 21)

Die Aneignung einer nicht unmittelbar nützlichen und verwertbaren Kompetenz entsprach dem Sinnbild für aristokratische Muße. Eine Person galt demnach erst dann als gebildet, wenn sie über nicht unmittelbar praxisrelevante »Universal-Kompetenzen« verfügte. Nur wenige Gesellschaftsmitglieder konnten sich diesen elitären Anspruch auf »Bildung als Selbstzweck« jedoch leisten.

Durch den Studienabschluss signalisierte man schließlich Zugehörigkeit zu einer elitären Gesellschaft und zeigte, dass man die entsprechenden Codes beherrschte. Da es den Wert der akademischen Titel jedoch verunglimpfen würde, wenn diese für alle zugänglich wären, sollte die Anzahl der Bewerber (z. B. über hohe Prüfungstaxe) bewusst geringgehalten werden. Auch der akademische Titel diente damit der sozialen Distinktion und Abgrenzung von den gewöhnlichen Massen, wobei der Universität das alleinige Recht zukommen sollte, akademische Grade zu verleihen (Schwinges, 1993a).

(8) Besetzung beruflicher Positionen

Die Studiengänge Theologie, Medizin und Jura (und das grundlegende Philosophicum) führten im Mittelalter nicht zu einer *offiziellen* Berufsbefähigung. Eine Ausnahme stellte die Berufsausübung an der Universität selbst dar: Der Abschluss eines akademischen Studiums ging mit der Befugnis zur eigenständigen Abhaltung von Vorlesungen einher. Außerhalb der Universität berechtigten akademische Grade zunächst keineswegs zu einer beruflichen Laufbahn:

»Das Studium der Theologie war keine Voraussetzung für das Priesteramt, könnte aber als Ersatz für adliges Herkommen oder charismatische Eigenschaften den Aufstieg in höhere Kirchenämter erleichtern. Ärzte mit Universitätsausbildung bildeten [...] im Mittelalter eine Minderheit, die sich selbst als Elite fühlte, in den Ärztegilden jedoch gegenüber Nichtakademikern keine Vorzugsstellung einnahm. In einzelnen italienischen Universitätsstädten mußte für das Richteramt ein Rechtsstudium, freilich nicht durch einen akademischen Grad, sondern nur durch den Besitz der wichtigsten Rechtsbücher nachgewiesen werden. Im allgemeinen bedurfte die Ausbildung des Richteramtes und des Notariates oder die Lehrtätigkeit an gelehrten Schulen keines akademischen Grades.« (Rüegg, 1993, S. 38)

Dennoch wurden den Studenten ausreichend berufliche Positionen im außerhochschulischen Umfeld in Aussicht gestellt, weshalb nur die wenigsten eine universitäre Laufbahn anstrebten. Für die vielversprechenden Berufsaussichten war der Studienabschluss nicht zwingend erforderlich. So genügte es, wenn man für die Dauer von ein bis zwei Jahren an der Universität inskribiert war (Schwings, 1993b, S. 182). Das Studium konnte den beruflichen Aufstieg vor allem dadurch maßgeblich befördern, indem sich die Universitätsbesucher die hochschulspezifischen Kulturtechniken aneigneten, sich im Umgang mit Autoritäten übten und auf Latein lesen, schreiben und argumentieren lernten (Schwings, 2008b). Darüber hinaus konnte der Universitätsbesuch maßgeblich zur Bildung eines einflussreichen Netzwerks beitragen. In einigen Fällen reichte es aber auch bereits aus, wenn man mithilfe der Immatrikulation an einer Korporation von Lehrenden und Studierenden die Zugehörigkeit zu einem elitären Personenkreis nach außen hin signalisierte.

Im Zuge des Humanismus erlangten akademische Grade für die Besetzung weltlicher und klerikaler Ämter zunehmend Relevanz. Die Hochschulabschlüsse wiesen schließlich den unübertrefflichen Vorteil auf, dass sie in allen christlichen Ländern anerkannt wurden (Verger, 1993). Ab dem 15. Jahrhundert entwickelte sich das Hochschulstudium immer mehr zur Voraussetzung, um auch außerhalb der Universität bestimmte Berufe (z.B. als Ärzte, Rechtsanwälte oder höhere Richter) ausüben zu *dürfen*. Zu dieser Zeit ist eine Verschiebung der theoretischen hin zur stärker praktisch orientierten Ausbildung zu bemerken (Rüegg, 1994, S. 159). Da das Studium in Hinblick auf die Kosten und Zeit mit hohen Investitionen verbunden war, kam jenen Berufstätigen, die sich im selben beruflichen Umfeld bewegten, aber an keiner Universität studiert hatten, plötzlich eine untergeordnete Rolle zu (Frijhoff, 1996a, S. 67). Auf diese Weise diente die Hochschulbildung als Rechtfertigung für das hohe Sozialprestige, das den akademischen Berufen zukam, und der Legitimierung bereits existierender Privilegien.

12.2 Governance-Mechanismen zur Regulierung der Studierendenfrequenz

Zahlreiche Strukturmerkmale der europäischen Hochschulen, die bis heute Bestand haben, stammen ursprünglich aus dem Mittelalter, einer Zeit, die im höchsten Maße vom Standesdenken geprägt war. Dies betrifft etwa die Immatrikulationspflicht, die an mitteleuropäischen Universitäten ab der zweiten Hälfte des 14. Jahrhunderts eingeführt wurde und sich gemäß Schwinges (1993a) auf *juristische* und auf *fiskalische* Motive und damit auf die Kontrolle der Studierendenströme und ihrer Zahlungen zurückführen lässt: Die Erfassung der Namen diente *zum einen* der Kennzeichnung der privilegierten Zugangsberechtigten und Kontrolle über die Vergabe der akademischen Titel. *Zum anderen* konnten mithilfe der Einschreibungen die Einzahlungen der Immatrikulationstaxe überprüft werden. Diese bildeten die wichtigste Einnahmequelle der Universitäten, da die öffentliche Finanzierung zumeist gering ausfiel.

Die Nationenzugehörigkeit stellte demgegenüber kein gewichtiges Kriterium für die Studienaufnahme dar. Da sich mittelalterliche Universitäten als Einrichtungen mit »Weltgeltung« verstanden, waren die Angehörigen anderer Nationen stattdessen gern gesehen (Denk, 2019).⁴ Ein Vermerk in den Hauptmatrikeln der Studierenden unterteilte die Neuinskribierten ab 1385 in »Österreichische, Rheinische, Ungarische und Sächsische Nationen«⁵. Von 1385 bis 1519 stammte beinahe die Hälfte (45 Prozent) der 49.745 inskribierten Studenten aus der Rheinischen Nation, 34 Prozent wurden der Österreichischen Nation, 18 Prozent der Ungarischen und 3 Prozent der Sächsischen Nation zugeordnet (Denk, 2017).

Anhand der Matrikeln konnte Schwinges (1984) die Anzahl der Studierenden an der Universität Wien bemessen. Zwischen 1385 und 1505 wurden an der Universität Wien insgesamt 40.683 Studierende eingeschrieben.⁶ Im Laufe des 14. und

4 Die Nationsvertreter wiesen in der Universitätsverwaltung Mitgestaltungsrechte auf, da sie Teil des Wahlgremiums für den Rektor bildeten. Im Laufe des 15. Jahrhundert wurden die Studenten, die ursprünglich gleichberechtigt mit den Doktoren an der Verwaltung dieser Gremien teilhaben sollten, sukzessive von der Mitbestimmung ausgeschlossen. Das Wahlrecht durfte fortan nur mehr von graduierten Mitgliedern ausgeübt werden (Denk, 2019). Damit gingen eine stärkere Differenzierung und Hierarchisierung zwischen Graduierten und Nicht-Graduierten einher.

5 »Diese Gliederung wurde bis Beginn des 17. Jahrhunderts konsequent durchgeführt und dann allmählich aufgegeben. Ein Grund dafür waren wohl vor allem die immer stärkere Beschränkung des Einzugsgebiets auf Wien und Umgebung; auch die Übergabe der Philosophischen und Theologischen Fakultät an die Jesuiten dürfte Einfluss auf die Gestaltung der Matrikel gehabt haben.« (Denk, 2019, o. S.)

6 Bis 1520 wies die Universität Wien eine vergleichsweise hohe Besucherfrequenz im Heiligen Römischen Reich auf. Zum Vergleich: Für die zwölf Universitäten im deutschsprachigen Raum (Wien, Heidelberg, Köln, Erfurt, Leipzig, Rostock, Löwen, Greifswald, Freiburg, Basel, Ingolstadt, Tübingen) beläuft sich die Zahl im selben Zeitraum auf insgesamt 204.832 Immatrikulationen. Für die Universitäten in Prag,

15. Jahrhunderts kam es zu einem deutlichen Studierendenanstieg: Waren im Jahr 1385 noch 278 Neueinschreibungen zu verzeichnen, sollten es im Jahr 1425 bereits 1364 Neueinschreibungen und im Jahr 1465 sogar 2447 Neueinschreibungen sein.

Die Studierendenfrequenz stieg im Mittelalter und der Frühen Neuzeit jedoch nicht kontinuierlich an, sondern unterlag permanenten Schwankungen, welche auf *gesellschaftspolitische Ereignisse* zurückzuführen waren. 1532 wurden etwa lediglich zwölf Namen in den Matrikeln erfasst, wobei dieser drastische Rückgang auf den Thesenanschlag Martin Luthers von 1517 und das Zeitalter der Reformation zurückgeführt wird (Maisel, 2017). Wie Abbildung 2 entnommen werden kann, bewegte sich die Anzahl der Immatrikulationen an der Universität Wien seit Beginn der Matrikelführung 1377 bis 1633 somit stets zwischen einer Handvoll Studierenden und etwa 750 Studienanfängern pro Jahr.

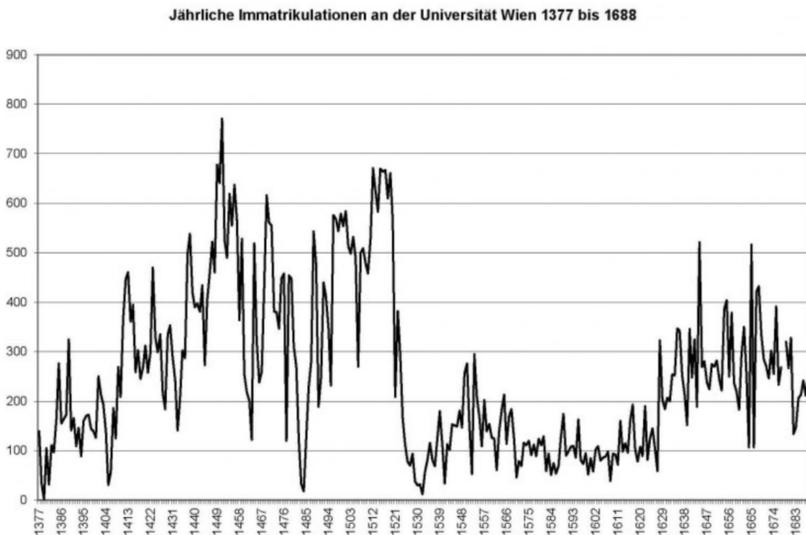


Abb. 2: Immatrikulationen an der Universität Wien 1377 bis 1688

Quelle: Archiv der Universität Wien, 2015

Aufgrund der Matrikelvermerke kann eine vorsichtige Kopplung der Frequenzeinbrüche nach Nationen mit gesellschaftspolitischen Ereignissen vorgenommen werden. Ein starker Einbruch der Studierendenzahlen ist grundsätzlich

Trier und Mainz gingen die Matrikel verloren, geschätzt werden etwa 30.000 bis 35.000 Einschreibungen (Schwinges, 1984, S. 11).

auf mehrere Phänomene zurückzuführen: Zu den Epidemien, ungünstigen wirtschaftlichen Entwicklungen und Bedrohungen durch die militärische Expansion des Osmanischen Reiches kam die erhöhte Konkurrenz durch neu gegründete Universitäten im Heiligen Römischen Reich hinzu (Fischer & Strasser, 1973a, S. 61 f.). Da nicht alle Dynamiken rekonstruiert werden können, dienen die folgenden Beispiele nach Denk (2017; 2021) und Maisel (2018b) zur Veranschaulichung der Schwankungen der Studierendenpopulation, welche mitunter durch gesamtgesellschaftliche Einflüsse herbeigeführt wurden:

- Bei gleichbleibender Frequenz der Studierenden aus anderen Nationen ging der Anteil der Studierenden aus der Österreichischen Nation zwischen 1461 und 1463 drastisch zurück. Zur selben Zeit fanden die Auseinandersetzungen zwischen Friedrich III. und seinem Bruder Albrecht VI. um die Aufteilung der österreichischen Länder statt.
- Die Belagerung Wiens durch den Ungarnkönig Matthias Corvinus 1477 führte zu einem deutlichen Einbruch der Ungarischen Nation.
- Die Reformation und Lehre Martin Luthers spaltete 1517 die christliche Glaubensgemeinschaft. Somit kam es im Laufe des 16. Jahrhunderts im Zuge der Gründung zahlreicher protestantischer Universitäten zu einem starken Rückgang der Studenten an der Universität Wien aus der Rheinischen Nation. Einen nicht unwesentlichen Beitrag zu diesem Frequenzeinbruch spielten zudem die Reformbemühungen von Ferdinand I., welcher sich die Umfunktionalisierung der Universität zu einer Kadenschmiede römisch-katholischer Absolventen zum Ziel setzte.

Der dramatische Rückgang der Immatrikulationszahlen ab den 1520er Jahren gefährdete den Fortbestand der Universität Wien, da diese hohe Einkommensverluste zu beklagen hatte, »die nicht durch die mangelhafte landesfürstliche Dotation ausgeglichen werden konnten« (Denk, 2021, o. S.). In der Folge kam es zu zahlreichen gezielten *Gegenmaßnahmen*:

Universitätsreformprozesse: Der habsburgische Landesfürst Ferdinand I. erkannte die hohe Bedeutung, welche den schulischen und universitären Einrichtungen zur Ausbildung künftiger Beamter und loyaler Gefolgsleute zukam. Die Ausbildung sollte auf Basis der katholischen Lehre vonstattengehen und verhindern, dass reformatorisches Gedankengut verbreitet wurde. Um anderen Universitäten gegenüber konkurrenzfähig zu bleiben, sollte das Unterrichtsniveau über die Reformierung der Studienpläne angehoben werden. Darüber hinaus durften die Vorlesungen nur mehr von öffentlich besoldeten Dozenten und nicht mehr länger von »freien Magistern« abgehalten werden (Denk, 2021). Die *Reformatio Nova* bildete 1554 den Kulminationspunkt der universitären Transformation in eine

»Pflanzstätte der richtigen Staatsführung«. So wurden Hochschulen immer mehr staatlichen Einrichtungen unterstellt (Maisel, 2021).

Rekatholisierung. Im Zuge der Destabilisierung der konfessionellen Verhältnisse durch die Lehren Luthers wurde der Jesuitenorden 1551 nach Wien berufen und mit der Mission beauftragt, sich der katholischen Reformierung der Universität Wien und des gesamten Schulwesens zu widmen. Indem sich die Jesuiten der formbaren Jugend annahmten und auf die konfessionelle Indoktrinierung künftiger Eliten abzielten, sollten die vormaligen Machtverhältnisse wiederhergestellt werden (Denk, 2021; Mühlberger, 2022).

Hochschulfusionen: 1553 kam es in Wien zur Gründung eines eigenen Jesuitenkollegs. Da sich das Kolleg in den nachfolgenden Jahren aufgrund des kostenlosen Unterrichts zunehmender Beliebtheit erfreute und bis zu tausend Schüler beherbergte, stellte es eine ernstzunehmende Bedrohung für die Universität Wien dar (Mühlberger, 2003, 2022). Auf Geheiß des Kaisers Ferdinand II. wurde das Jesuitenkolleg 1623 schließlich in die Universität Wien eingegliedert. Somit stieg die Studierendenpopulation an der Universität Wien um die Anzahl der Theologie-Studenten weiter an.

Regionalisierung des Einzugsbereiches: Bis 1519 hatten die Wiener Studenten unter den Angehörigen der Österreichischen Nation nur eine kleine Minderheit dargestellt, »lediglich 1,73 % (841 Personen) aller Immatrikulierten [stammten] aus der Stadt selbst« (Denk, 2017, o. S.).⁷ Im Zuge der ferdinandeischen Reformen kam es zur »Rekrutierung« von Bürgern aus der Stadt Wien und ihrer Umgebung (Maisel, 2018b, o. S.). Die Bemühungen um die Steigerung der Attraktivität der staatseigenen Universität sind mitunter darauf zurückzuführen, dass sich die Territorialherren der konfessionellen Konformität ihrer Untertanen versichern wollten. Darüber hinaus hatten die Studenten Lebensunterhaltskosten zu entrichten, was wiederum der Stadt zugutekam (Maisel, 2018a). So wurde ab 1548 das Studium im Ausland durch Verbote weitgehend eingeschränkt. Selbst wenn diese Regulierung auf Geheiß des ständischen Adels einige Jahre später wieder aufgehoben werden sollte (Maisel, 2017, 2018b; Denk 2021), trugen die Maßnahmen wesentlich dazu bei, dass die Studierendenpopulation an der Universität Wien ab Mitte des 16. Jahrhunderts erneut wuchs (Mühlberger, 2003). Bis zum Ende des 17. Jahrhunderts stieg der Anteil der Wiener Studenten an der Universi-

⁷ Über die ursächlichen Gründe der geringen Teilnahme der Stadtbewohner kann nur spekuliert werden. So ist es denkbar, dass sie die Universität und ihre Angehörigen als Fremdkörper wahrnahmen. Dass der Universität als rechtlich selbstständiger Korporation von der Stadt zahlreiche Privilegien wie Zoll- und Steuerfreiheit zugesprochen wurden, konnte den Neid der Bürger zusätzlich schüren. Da die Universität zudem einer eigenen Gerichtsbarkeit unterstand, kam es mitunter zu Auseinandersetzungen mit den ansässigen Bürgern, wobei in vielen Fällen zuungunsten der Stadtbewohner entschieden wurde (Denk, 2017).

tät Wien auf 36 Prozent. Zu Beginn des 18. Jahrhunderts wurde beinahe die Hälfte der Studenten von den Bewohnern der Stadt Wien gestellt (Maisel, 2018b).

Nicht immer wurde der Anstieg von Studenten jedoch befürwortet. Dies war insbesondere dann der Fall, wenn die Universitätsbesucher aus einfachen Haushalten stammten. So fiel die hohe Nachfrage am Theologiestudium im Königreich Hannover unangenehm auf, da für nicht einmal die Hälfte der Theologiestudenten Predigerstellen zur Verfügung standen. Als hauptverantwortlich für diesen Missstand erachtete man den starken Zustrom der Söhne aus den unteren Ständen. Zudem befürchtete das Konsistorium gravierende Folgen für den geistlichen Stand, da dieser durch die niederen Anlagen »mittelmäßiger und nicht gesitteter Subjecte aus den niederen Ständen herabgewürdigt werden dürfte« (Salfeld, 1828, S. 286).

Um den hohen Andrang stärker kontrollieren zu können, führten die kirchlichen Obrigkeiten fünf Steuerungsmaßnahmen ein: *Erstens* wurde die Problematik des Studierendenüberschusses in der Theologie dem gesamten Kirchenapparat kundgetan, *zweitens* sollten an den Schulen strengere Prüfungen eingeführt werden und diejenigen, die ein unsittliches Verhalten an den Tag legten, vom geistlichen Fach ausgeschlossen werden. Zudem sollten *drittens* diejenigen abgewiesen werden, die nicht das Zeugnis der Tüchtigkeit mitbrachten. Auch die Prediger waren *viertens* dazu angehalten, den Söhnen »unbemittelter Schullehrer und Handwerker, armer Ackers-, und Bergleute und anderer dürftiger Eltern, welche sich doch durch vorzügliche Anlagen keineswegs auszeichnen, auch wegen Mangels an Vermögen und wegen vernachlässigter früherer Erziehung, weder wissenschaftliche Bildung noch feine Sitten, wie der geistliche Stand sie erfordert, an den Tag legen« (S. 283) vom Studium abzuraten. Schließlich sollte *fünftens* explizit darauf hingewiesen werden, dass »unvermögende Jünglinge aus niederen Ständen ohne frühere Bildung nicht einst auf Beneficia von Stipendien und Freitischen werden rechnen dürfen« (S. 286).

Bilanzierend ist festzuhalten, dass die Machthaber die Studierendenfrequenz durch den Einsatz von Governance-Instrumenten wie der Reformierung des Bildungssystems, der Fusionierung von Bildungseinrichtungen oder gar Verboten stark beeinflussten. Der erneute Anstieg der Studierendenpopulation nach dem Frequenzeinbruch Anfang des 16. Jahrhunderts ist auf politisches Handeln zurückzuführen. Das mittelalterliche Niveau sollte jedoch erst nach Einleitung der Unterrichtsreformen unter Maria Theresia und der Einführung der Allgemeinen Schulpflicht 1774 wieder erreicht werden (Maisel, 2018b). Als die Bemühungen fruchteten, kam die Angst vor einer »Akademikerschwemme« zurück und man versuchte die Zuströme wieder stärker in den Griff zu bekommen. Zu diesem Zweck sollte ein Zertifikat eingeführt werden, das dem Anschein nach

von allen Gesellschaftsmitgliedern gleichermaßen erlangt werden konnte: die Reifeprüfung (siehe Kap. 13.4.2.).

12.3 Studienfinanzierung

Die Universitätsbesucher hatten sowohl für *Studienkosten* (Immatrikulationsgebühr, Veranstaltungshonorare, Bücher, Papier, Schreibgeräte, Prüfungskosten) als auch *Lebensunterhaltskosten* (z.B. Mahlzeiten, Kleidung, Reisen) aufzukommen (Schwings, 1993b). Aufgrund der hohen Ausgaben erhielt die überwiegende Mehrheit der Studenten von ihren Verwandten finanzielle Zuschüsse. Andernfalls waren die Universitätsbesucher auf Kollegstiftungen bzw. kirchlichen Pfründe oder ein eigenes Einkommen angewiesen (Moraw, 1993). Die Erhebung der *Studiengebühren* erfolgte aliquot dem Stand entsprechend. So hatten Söhne aus adeligen Familien die höchsten Taxen abzuführen. Da sie einerseits höhere Gebühren entrichteten bzw. als Stifter fungierten und andererseits zur hohen Reputation der Institution beitrugen, waren Adelige an den Universitäten prinzipiell gern gesehen.

Studierende mit dem Matrikelvermerk *p.* für *pauper* (arm) waren indes von der Entrichtung der Immatrikulationsgebühr befreit. Dabei handelte es sich im Grunde um einen *Zahlungsaufschub*, da man davon ausging, dass die *pauperes* die versäumten Gebühren zu einem späteren Zeitpunkt beglichen (Denk, 2013, S. 105 f.). Selbst wenn man den »armen Studierenden« die Immatrikulationsgebühr an der Universität (vorübergehend) erlassen hatte, mussten sie ebenso für ihre Lebensunterhaltskosten aufkommen. Die jährlichen Studienkosten der *pauperes* beliefen sich an der Universität Wien auf geschätzte vier bis sechs Gulden – anstatt der regulären 14 bis 21 Gulden. Dennoch sollte dieser Betrag für Bürger aus dem Dritten Stand noch immer über ihren Jahreslohn hinausgehen: »So erhielt ein Knecht im Wiener Bürgerspital eine Jahresbesoldung von nicht ganz einem Gulden oder ein Koch dreieinhalb Gulden, während der Spitalsverwalter 15 Gulden bekam« (Denk, 2018, o. S.). Trotz der Möglichkeit, als *pauper* eingestuft zu werden, konnte sich der überwiegende Teil der mittelalterlichen Bevölkerung das Studium daher auf Dauer nicht leisten.

Auch die Vergabe von Stipendien ging sozial selektiv vonstatten. Die Bewerber für ein Stipendium mussten einerseits über die Fördermöglichkeiten Bescheid wissen, andererseits hatten sie ein spezifisches Auswahlverfahren zu durchlaufen. Hierfür war es vonnöten, dass sie bestimmte Kriterien erfüllten, »die ihre Befähigung und ihre Bedürftigkeit betrafen, ihre konfessionelle, regionale, soziale und familiäre Herkunft, die Studienrichtung, die zu besuchende Universität sowie die spätere berufliche Tätigkeit« (Ebner, 2007, S. 525 f.). Für den Erhalt

eines Stipendiums war es besonders förderlich, wenn der Student oder seine Erziehungsberechtigten die Verwalter der Stipendien kannten, denn:

»Wer informell Bescheid wusste, wann wieder ein Stipendienplatz frei wurde, konnte durch eine Bewerbung zum richtigen Zeitpunkt seine Chancen auf Berücksichtigung erheblich steigern beziehungsweise die Zeit der ›Expectanz‹ verkürzen. Dies hatte zur Folge, dass keineswegs immer die ›bedürftigen‹ ›armen‹ Studenten bevorzugt berücksichtigt wurden, sondern nicht selten diejenigen, welche die geeignete Vorgehensweise zum Erlangen von Stipendien am besten kannten.« (S. 526)

Die Vergabe der Studienchancen ging letztlich auf Basis der Kongruenz der Günstlinge mit den Ansprüchen ihrer Gönner vonstatten. Da es nur wenige Stiftungen gab, die ausdrücklich den mittellosen Studenten gewidmet waren (Schwinges, 1993a), gingen *pauperes* neben dem Studium häufig einer Berufstätigkeit nach – oder mussten betteln, um weiterhin studieren zu können (Denk, 2013, S. 121 f.). Für den Erwerb der akademischen Titel mussten zumeist mehrere Monatslöhne und in manchen Fällen sogar (je nach akademischen Graden, Fakultäten, Universitäten) über ein Jahresgehalt entrichtet werden. Die Promotion kostete nicht selten ein kleines Vermögen. Der Preis wurde bewusst hochgehalten, um den Wettbewerb zu beschränken (Frijhoff, 1996b, S. 293). Aufgrund der fehlenden finanziellen Mittel wurde das Studium von den Universitätsbesuchern schließlich häufig abgebrochen (Maisel, 2018b). Studierende mit einem hohen ökonomischen Kapital wiesen im Gegensatz dazu den klaren Vorteil auf, dass sie neben dem Studium keinen zusätzlichen Verpflichtungen nachgehen mussten, um für den Lebensunterhalt aufzukommen.

12.4 Bewertungsschemata für die Studienzulassung

Gemäß der bildungshistorischen Bibliografie von Heldmann (2013b), welche über 27.500 Titel und Texte zur Entwicklung und Aufgabe des Bildungswesens im Zeitraum von 1500 bis 1850 verschlagwortet, taucht der Begriff der »Studierfähigkeit« im deutschsprachigen Raum erstmals zu Beginn des 18. Jahrhunderts zur Bewertung der Studieneignung auf.⁸ Bereits die ersten Schriftstücken, welche das Konzept »Studierfähigkeit« umfassen, legen den Entscheidungsträgern die

⁸ »Zur Erfassung des Quellenmaterials (u.a. Bücher, Verordnungen, Berichte u. dgl.) sind folgende Bibliotheken im Zeitraum 1963 bis 1965 aufgesucht worden: Die Universitätsbibliotheken Erlangen, Halle, Jena, Köln, Leipzig, Prag, Rostock, Bayerische Staatsbibliothek München, Bibliothek der Ungarischen Akademie der Wissenschaften Budapest, Comenius-Bibliothek bei der Tschechischen Akademie der Wissenschaften Prag, Deutsche Staatsbibliothek Berlin, Landesbibliothek Dresden, Mecklenburgisches Landesarchiv Schwerin, Nationalbibliothek und Bibliothek des Österreichischen Unterrichtsministe-

sorgfältige und frühzeitige Trennung zwischen studierfähigen und studierunfähigen Aspiranten nahe (z.B. Arnold, 1708; Pfeiffer, 1705). In diesen Schriftstücken plädieren die Autoren in der Regel für die Aufrechterhaltung einer »natürlichen« Ständeordnung.

Nur wenige Ausnahmen weichen von diesem allgemeinen Tenor ab. Als ein Beispiel sei die Schrift »Beantwortung der Frage: Wer soll studieren?« von Büsching (1784) genannt. Darin werden eine anhaltende Anstrengung, die Begierde zu lernen und eine gute Gesinnung als wesentlich erachtet, um Studierfähigkeit unter Beweis zu stellen. Diese Eigenschaften seien wichtiger als der »Ort und Stand der Jünglinge«, ihr grundsätzliches Vermögen oder gar ihre natürliche Begabung. Die tendenziell meritokratischen Bewertungskriterien wurden jedoch nicht von allen gleichermaßen befürwortet. Stattdessen war man der Ansicht, dass die Zugehörigkeit zum höheren Stand das ausschlaggebende Kriterium für die Hochschulzulassung darstellen sollte.

Die Ständegesellschaft prägte das Denken im Mittelalter und der Frühen Neuzeit auf entscheidende Weise. Dass dieses System ein hohes Maß an »Bildungsvererbung« beförderte und die soziale Mobilität weitestgehend verunglimpfte, wird durch das folgende Beispiel verdeutlicht: 1726 wurde die vom französischen Pädagogen und Kirchenhistoriker Claude Fleury veröffentlichte Schrift mit dem Titel »Klugheit zu studiren oder Gründliche Nachricht wie ein junger Mensch bey den gelehrten Wissenschaften eine kluge Wahl beobachten und selbige vermöge einer geschickten Lehr=Art begreifen soll«, welche ursprünglich 1687 auf Französisch erschienen ist, ins Deutsche übersetzt. Darin führt Fleury Überlegungen zur Frage, wer für ein Hochschulstudium berechtigt sein solle, an. Er rät armen Eltern dringend davon ab, ihre Kinder zu einem Studium zu verleiten, denn sie haben »weder das Naturel noch die Zeit dazu, daß sie ihren Kindern einen aparten Lehr-Meister halten können« (S. 207). Nachdrücklich wird darauf hingewiesen, dass das Studium kein Mittel darstelle, um zu einem Vermögen zu gelangen und es ohnehin nur für Leute mit der benötigten Unterkunft und ausreichend Zeit vorgesehen sei:

»Ihr seid auf den Dorffe gebohren worden, so bleibet auch daselbst, bauet die Felder eurer Eltern, oder wo sie euch keine gelassen haben, so begeben euch bei einem Herren in Dienste, geht auf die Tage Arbeit, lernet ein Handwerk, treibt Handelschafft, wenn ihr Mittel darzu habt, leset euch eine Profession aus, haben ihr euch auf eine abständige Art ernähren könntet, und überlasset die Gelehrsamkeit, Leuten die müßige Stunden, und Geld haben, aber die sich um das Reichthum nicht groß bekümmern.« (S. 209)

Nichtsdestotrotz sollte den unteren sozialen Klassen der Zugang zur Universität nicht zur Gänze verwehrt werden, andernfalls würden sich »wenige Leute finden, denen es gelegen wäre die Mühe auff sich zu nehmen und Kinder zu infomiren, und selbige anzuführen, ingleichen noch wenigere die sich mit einer Dorff-Pfarre begnügen wurden« (S. 209 f.). Obgleich sich Fleury damit explizit für den Beibehalt der gottgegebenen Ständeordnung ausspricht, gelangt er zur Ansicht, dass einer Handvoll an besonders begabten Aspiranten aus den niederen Ständen der Hochschulzugang gewährt werden solle, da sich ansonsten niemand mit den kleinen Pfarren begnügen würde. Bei der Zulassung der wenigen Ausnahmen aus den niederen Ständen sei wiederum eine überaus sorgfältige Selektion vonnöten, damit es »nicht so gar viel Studierende geben, und daß man solche Köpffe, die ein Geschicke, und Fähigkeit genug besitzen, heraussuchen möchte, und solche Köpffe die nur aus geringen und schlechten Absichten sich auf die Gelehrsamkeit legen wollten, abgewiesen würden« (S. 209 f.).

Zu vermuten ist, dass die Möglichkeit der sozialen Mobilität in der Habsburgermonarchie bis zu einem gewissen Grad toleriert und sogar befördert wurde, damit »ein neuer österreichischer Adel [...] zum treuen Diener seines Landesherrn erzogen werden« (Mühlberger, 2007, S. 610) konnte. Diese Maßnahmen zielten letztlich auf die Heranbildung einer loyalen Elite ab. Selbst wenn sich keine umfassende rechtliche Grundlage dazu aufspüren lässt, fanden an den Universitäten sogar Adelsverleihungen statt. Das Studium diene dann dem »Ausgleich fehlender Standesqualität« und den »Nobilitierungen von nichtadeligen Absolventen« (S. 610). Im Spätmittelalter galten Adelsverleihungen schließlich nicht mehr länger als erforderlich, da die wissenschaftliche Bildung derart ins Gewicht gefallen war, dass der Doktorgrad sogar dem Adelstitel gleichkam (Rüegg, 1993, S. 38). Auf diese Weise sollte es einem kleinen auserkorenen Personenkreis erstmals ermöglicht werden, »eine von Geburt und Besitz in gewisser Weise oder gar weitgehend unabhängige Qualifikation zu erwerben« (Moraw, 1993, S. 234).

Dennoch stellte der soziale Aufstieg durch ein Universitätsstudium tendenziell die Ausnahme dar. Der Aufstieg in einen höheren Stand wurde in der mittelalterlichen Gesellschaft aufgrund des Glaubens, dass diese Ordnung »gottgegeben« und »gottgewollt« sei, nur in wenigen Einzelfällen gestattet. Stattdessen galt es als natürlich, wenn die Söhne den Beruf ihrer Väter übernahmen, weshalb innerhalb der einzelnen Schichten ein hoher Grad an Selbstrekrutierung vorherrschte. Dieses (Selbst-)Verständnis (*doxa*) spiegelt sich auch am Konzept der Studierfähigkeit wider: Die niederen Klassen sollten vom Studium ferngehalten werden und jene Arbeiten verrichten, die ihnen zustanden. So hält der Leiter der Studienhofkommission, Johann Melchior von Birkenstock, fest, es sei tunlichst zu vermeiden, »die geringsten zu den beschwerlichsten Arbeiten bestimmten Klassen« zu einem Rasonieren über Sachverhalte zu verleiten, »die den gewöhnlichen

Wirkungskreis dieser Menschen und ihrer Verhältnisse überstiegen« (zit. n. Wangermann, 1978, S. 16). Auch der böhmische Schuloberaufseher Ferdinand Kindermann konstatiert, dass zu viel Bildung den niederen Klassen schade. Andernfalls könnten sie ja dazu verleitet werden, »dasjenige, was ihnen obliegt, nicht mehr [zu] tun« (S. 15).

Obwohl es im Mittelalter nicht erforderlich war, ein formales Zeugnis für die Zulassung an der Artistenfakultät zu erbringen, setzte sich die Studierendenschaft, wie bereits erwähnt, zum Großteil aus den Angehörigen der privilegierten Stände zusammen. Die Kenntnisse der Studienanfänger in Fächern wie Latein, Lesen, Schreiben und Rechnen gestalteten sich dennoch höchst unterschiedlich. Dies ist mitunter darauf zurückzuführen, dass die städtischen und christlichen Bildungseinrichtungen nebeneinander bestanden und die Bildungsstufen nicht aufeinander aufbauten (Denk, 2013). Vereinzelte (Ausnahme-)Fälle deuten sogar darauf hin, dass die Studierenden Latein und Lese- bzw. Schreibkenntnisse erstmals an der Universität erworben hatten (Schwinges, 1993a). Dies war vor allem deshalb möglich, da die Magister selbst entscheiden konnten, welche Anwärter sie als Zöglinge annahmen (Denk, 2013, S. 98; Rüegg, 1993, S. 163).

Die Scholaren hatten sich an den Universitäten sogenannten »Magisterfamilien«, anzuschließen, die aus einem Magister und den ihm untergeordneten Scholaren bestanden (Maisel, 2018a). Gemäß den Universitätsstatuten stellten die eheliche Geburt, die Taufe und ein gesitteter Lebensstil die notwendigen Voraussetzungen für die Hochschulzulassung dar. De facto ist jedoch davon auszugehen, dass durch die »Magisterfamilien« eine bestimmte Art des Nepotismus befördert wurde: Angehörige der eigenen Bevölkerungsgruppe, der Verwandtschaft oder Personen mit einer ähnlichen Verhaltensweise (einem ähnlichen Habitus) wurden von den Magistern bevorzugt aufgenommen.

Als Voraussetzung für die *Zulassung zu den höheren juristischen, medizinischen oder theologischen Fakultäten* hatten die Studenten den dreijährigen philosophischen Vorstudienlehrgang an der Artistenfakultät zu absolvieren (Meister, 1963; Stachel, 1999). Das grundlegende Philosophiestudium fand an den Universitäten oder eigens dafür eingerichteten »Lyceen« statt und wurde ausschließlich auf Latein abgehalten. Nach Abschluss des Philosophicums war es erforderlich, dass die Aspiranten eine umfassende Prüfung in den philosophischen, historischen und mathematisch-naturwissenschaftlichen Disziplinen – das Rigorosum – ablegten (Meister, 1963, S. 33). Die Jünglinge mussten daher auch der lateinischen Sprache mächtig sein, um dem Hochschulstudium folgen zu können.

Die Teilnahme von Frauen an einem Hochschulstudium stand zu dieser Zeit demgegenüber nicht zur Debatte. Auch Andersgläubige waren an den Universitäten nicht willkommen. Da Kaiser Maximilian II. (1564–1576) dem Protestantismus grundsätzlich tolerant gegenüberstand (Denk, 2021), waren Lutheraner

an Universitäten lediglich im Zeitalter der Reformation geduldet, sofern der »römisch-katholische« Charakter der Universität bewahrt blieb. Unter Rudolf II. und Ferdinand II. wurden die österreichischen Universitäten jedoch erneut zu streng katholischen Bildungseinrichtungen umfunktioniert. So sollte mit den gegenreformatorischen Maßnahmen die Studienmöglichkeit für Protestanten abermals eingeschränkt werden.

12.5 Sozialer Status im Studienverlauf

Die *universitas magistrorum et scholarium* betrachtete sich nicht als egalitäre Gesellschaft. Stattdessen wurde, wie Schwinges (1993b) feststellt, die Standeszugehörigkeit auch innerhalb der »Gemeinschaft der Lehrenden und Lernenden« aufrechterhalten: »Wie jede andere gesellschaftliche Gruppierung unterlag auch die Universität jeweils zeitüblichen sozialen und ökonomischen Kriterien der Schichtung« (S. 188). Dem Adel wurden an den Hochschulen vielfache Privilegien zuteil: Er musste nicht zwangsläufig die Artistenfakultät durchlaufen, um zu den höheren Fakultäten zugelassen zu werden. Zudem war er von den Bekleidungs Vorschriften ausgenommen und nahm auch bei Vorlesungen und universitären Feierlichkeiten eine Vorrangstellung ein, um sich vom restlichen »Pöbel« abzugrenzen (Maisel, 2018b).

Der Beibehalt der vertikalen Differenzierung an den Universitäten wird auch anhand der Sitzordnung evident: Die Adligen nahmen die vorderen Sitzreihen ein, deren Mobiliare besser ausgestattet waren, während die Studenten in den hinteren Reihen »kaum über eigene Bücher und deutlich weniger modische Kleidung« verfügten (Denk, 2013, S. 103 f.). Den Statuten von Orléans von 1307 ist zu entnehmen, dass zehn Schillinge für den Platz auf der ersten Bank fällig waren, während ab der vierten Bank nur mehr zwei Schillinge zu entrichten waren, wenn man nicht aufgrund von Armut von der Entrichtung dieser Gebühren befreit war (zit. n. Schwinges, 1993b, S. 191). Erst durch eine Zahlung durften die Studenten in der Reihung weiter nach vorne rücken.

Die als selbstverständlich geltende Bevorzugung, die dem Adel in der Ständegesellschaft qua Geburtsrecht zukam, gelangt auch in der Prüfungsordnung zum Vorschein: Der Adel war nicht zwingend dazu angehalten, sich den Examina zu stellen (di Simone, 1996; Hesse, 2007; Schwinges, 2008a). Gleichzeitig weist Verger (1993) darauf hin, dass »es besonders geschickten oder reichen Studenten [gelang], durch Betrug, Bestechung oder Vergünstigungen verhältnismäßig leicht einen akademischen Grad zu erwerben« (S. 141). Diese Bevorzugungen führten wiederum dazu, dass die »nicht standesgemäße« Herkunft der Studierenden bei den Prüfungen mitunter verschwiegen oder sogar »erwartungsgemäß korrigiert«

wurde. Dies ging so weit, dass das hannoversche Konsistorium am 19. April 1836 bei der Meldung zur Prüfung den Nachweis eines Geburtsscheins verlangte, damit bei der sozialen Herkunft »keine Zweifel und Bedenklichkeiten« entstanden, »wie bisher in einigen Fällen vorgekommen« (zit. n. Titze, 1990, S. 313).

In den Examina und Promotionen kam den Studierenden eine bestimmte Rangfolge zu. Die Platzierung bestimmte sich jedoch – entgegen herkömmlichen Annahmen – keineswegs nach Prüfungsleistung. So weist Schwinges (1993b) darauf hin, dass man die Erstplatzierten nicht mit den Jahrgangsbesten verwechseln dürfe: »Vielmehr gaben Lebensalter, Immatrikulationsdatum, Studiendauer, Patronage und nicht zuletzt der persönliche und familiäre Status den Ausschlag für die Lozierung, die für den Zeitpunkt weiteren Aufstiegs in der akademischen Hierarchie durchaus folgenreich sein konnte« (S. 216). Bedeutender als die Qualität der Arbeiten waren der soziale Stand, ein Fürsprecher (Promotor), ein ordentliches Benehmen, die Entrichtung der Prüfungstaxe und die Dauer des Studiums (Frijhoff, 1996b, S. 290). Aufgrund ihrer hohen sozialen Stellung belegten Adelige und kirchliche Pfründner auch in den Examina die ersten Plätze. Anders gesagt: Allein durch die Tatsache, dass bestimmte Gruppen von vornherein mehr Chancen aufwiesen, Studierfähigkeit auszubilden, wurde ihnen eine höhere Passung attestiert, ohne dass sie die hochschulspezifischen Kulturtechniken notwendigerweise zur Schau stellen mussten.

Einige Universitätsbesucher zielten darauf ab, mithilfe der Promotion ihr Sozialprestige zu erhöhen. Strebten diese »Praktiker« keine akademische Laufbahn an, so kam es in einzelnen Fällen vor, dass Professoren die lateinische Dissertation für ihre Studenten verfassten, da diese vermeintlich nicht dazu in der Lage waren (Rasche, 2007, S. 282 ff.). Die Studenten hatten sich dann lediglich der Disputation zu unterziehen, welche wiederum ein Spiegelbild der formal erbrachten schriftlichen Prüfungsleistung darstellte. Jenen Studenten hingegen, die von den Studiengebühren befreit waren, wurden im Rigorosum zusätzliche Fächer aufgelegt, was ihnen »gleichsam den Charakter von Strafarbeiten verlieh« (Stachel, 1999, S. 3).

12.6 Soziale Zusammensetzung der Studierendenschaft und Absolventenschaft

Um typische Merkmale und Motive der Universitätsbesucher darzustellen, benennt Schwinges (1993b) *fünf Typen* von Studenten, die im Mittelalter eine europäische Universität besucht hatten:

1. **Scholaris Simplex.** Der *erste Typ* wird als *scholaris simplex* bezeichnet. Er ist mit vierzehn bis sechzehn Jahren relativ jung, stammt überwiegend aus der gehobenen Mittelschicht und hat die heimatliche Lateinschule besucht. Er beabsichtigt nicht, sich zu einem späteren Zeitpunkt an den höheren Fakultäten einzuschreiben, sondern verbringt eine mittlere Verweildauer von 1,8 Jahren an der Artistenfakultät. Zudem legt er auch keine Examina ab und erwirbt keine akademischen Grade. Dieser Typus macht etwa die Hälfte der gesamten Besucherschaft aus.
2. **Bakkalar.** Der *zweite Typ* weist ähnliche Merkmale auf wie der *scholaris simplex*, jedoch ist der Anteil der *pauperes* innerhalb dieser Gruppe im Vergleich zum *scholaris simplex* leicht erhöht. Dieser Typ hegt mit dem Bakkalariat an der Artistenfakultät⁹ den Wunsch nach einem gesellschaftlichen Aufstieg. So will er nicht nur seine Fähigkeiten ausbilden, sondern strebt auch den Abschluss der Artistenfakultät (*Baccalaureus artium*) an. Zwischen 1350 und 1500 stellen die Bakkalare der Künste mit etwa 20 bis 40 Prozent die zweitgrößte Gruppe unter den Studierenden dar.
3. **Magisterstudent.** Der *dritte Typ*, der in der Regel mit 19 bis 21 Jahren schon etwas älter ist, erwirbt nach dem Abschluss des Bakkalariats an der Artistenfakultät den Magistergrad der Freien Künste. Nach einer Lehrtätigkeit beginnt er das Studium an den höheren Fakultäten. Dieser Typus strebt das Studium an einer höheren Fakultät an, um nach dem Abschluss eine offizielle Funktion als Professor, Dekan oder Rektor zu übernehmen und stellt nur mehr ein Fünftel bis ein Zehntel aller Besucher.
4. **Standesstudent.** Der *vierte Typ*¹⁰ ist adelig und von hoher Geburt. Er bezieht die Universität »im Kreise seiner *familiares*, seiner Diener, vom Privatlehrer bis zum Pferdeknecht« (S. 183). Dem Standesstudenten ist in der Regel bereits eine Vorbildung durch Privatunterricht zugekommen. Auch an der Universität genießt er unhinterfragt weitere Privilegien: So kann er gleich die höhere Fakultät anstreben und muss die Artistenfakultät nicht mehr durchlaufen oder seine Kenntnisse durch Examina gar unter Beweis stellen. Zudem greift er keine Lehrtätigkeit auf, denn dies würde seinem sozialen Status abträglich sein. Er studiert zumeist Rechtswissenschaften an der Fakultät der Juristen. Der hohe Adel strebt mit dem Studium keinen sozialen Aufstieg oder den Erwerb eines akademischen Grades an. Unter Umständen erklärt sich der Standesstu-

⁹ Das Bakkalariat konnte nach zwei Jahren an der Artistenfakultät erworben werden. Der nächsthöhere Grad stellte das Lizenziat (die Voraussetzung für die Lehrbefugnis) dar. Anschließend konnten die Studenten an der Artistenfakultät das Magisterium und an den höheren Fakultäten die Promotion erlangen (Denk, 2018).

¹⁰ Bei dieser Aufzählung wurde die Reihung von Schwinges (1993b) übernommen, selbst wenn diese nicht mit den Anteilen der Universitätsbesucher übereinstimmt (siehe Abb. 3).

dent (großzügigerweise) dazu bereit, die Position des Rektors einzunehmen. Schwinges (1993b) weist darauf hin, dass die Universität regelrecht stolz darauf gewesen sei, den Standesstudenten aufnehmen zu dürfen, weshalb ihm die gewohnten Vorrechte wie selbstverständlich eingeräumt wurden (S. 184). Bei der Teilnahme dieses Typus an der Hochschulbildung stellt Schwinges eine sehr unterschiedliche Frequenz fest. Der Anteil der Adelsstudenten an deutschen Universitäten wird im 15. Jahrhundert – dem Anteil an der Gesamtbevölkerung entsprechend – auf rund zwei Prozent geschätzt.

5. **Fachstudent.** Der *fünfte Typ* gleicht am ehesten dem modernen Studenten: Er zielt auf den Abschluss der höheren Fakultäten und womöglich sogar auf die Doktorpromotion ab. Über den Abschluss erwirbt der Fachstudent die Lehrerlaubnis an den höheren Fakultäten. Von der Altersstruktur ist er in den Zwanzigern und Dreißigern angelangt und stellt nur mehr zwei bis drei Prozent der gesamten Besucherschaft. »Gehobene soziale Herkunft, Ritterbürtigkeit oder Zugehörigkeit zur städtischen Oberschicht und oberen Mittelschicht zeichnen den Typus aus. Für einen armen Universitätsbesucher würde das Erreichen dieser Stufe einen gewaltigen Sprung bedeuten, der ohne intensive Förderung und soziale Hilfestellung kaum denkbar wäre« (S. 185). Der Fachstudent ist längst in der Gesellschaft beruflich verankert und studiert aus einer bedeutenden Position heraus, »zum Beispiel der eines Kanonikers an einer Kathedralekirche. Dazu hat ihn der Papst auf bestimmte Zeit von seiner Residenzpflicht entbunden« (ebd.).

Schwinges (1993b) weist darauf hin, dass diese fünf Typen in einem sehr unterschiedlichen Ausmaß an der Universität vertreten waren. Da die Anteile der »Studierendentypen« stets Schwankungen unterlagen, stellen die Prozentwerte in Abbildung 3 damit nur ungefähre Orientierungswerte dar.

Die Universitätsbesucher an den mittelalterlichen Universitäten können im Wesentlichen in drei *Herkunftsgruppen* unterteilt werden (Denk, 2013; Schwinges, 1986, 1993b):

1. *Nobiles*

Die Standesstudenten setzten sich aus dem weltlichen und geistlichen hohen Adel, kirchlichen Würdenträgern und anderen Statushaltern zusammen und stellten den kleinsten Teil der Studierendenschaft. Gemäß Schwinges (2008a) entsprach der Anteil der höheren Adelsstudenten im Spätmittelalter etwa jenem der Gesamtbevölkerung, für Wien waren dies 1,3 Prozent (S. 324). Für die *nobiles* an der Universität Wien sind im Mittelalter und der Frühen Neuzeit weiterhin Fächerpräferenzen zu bemerken. So stellt Maisel (2018a) fest, dass Adelige bevorzugt das Studium der Rechtswissenschaften aufgriffen.

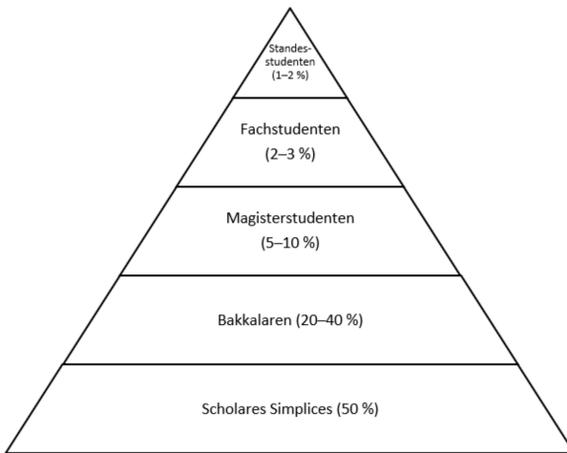


Abb. 3: Anteile der Universitätsbesucher nach Typen

Quelle: Eigene Darstellung nach Schwinges, 1993b, S. 182 ff.

2. *Divites*

Die überwiegende Mehrheit der Studenten gehörte der (gehobenen) Mittelschicht an. Diese studentische Gruppe entstammte »den jeweiligen wirtschaftlichen und politischen Führungsschichten ihrer Herkunftsorte« oder »dem Patriziat, den wohlhabenderen Handwerksfamilien sowie ab dem 16. Jahrhundert der bürgerlichen Beamtenschaft« (Denk, 2013, S. 104 f.) und war somit stets in der Lage, die notwendigen Gebühren zu entrichten. Gemäß Schwinges (1993b) waren die meisten *divites* nicht nur Nachfahren von Beamten und Kaufleuten, sondern befanden sich auch bereits als »Ritterbürtige, Stiftsherren, Pfarrer, Kapläne, Notare oder Schullehrer« (S. 192) in Amt und Würde.

3. *Pauperes*

Einige Universitätsbesucher waren von der Entrichtung der Gebühren befreit, da sie von einer sogenannten »Standesarmut« betroffen waren, der zufolge sie »nicht das für ein standesgemäßes Studentenleben notwendige Budget« (Denk, 2014, o. S.) aufbringen konnten. Der Begriff der Armut entspricht jedoch nicht unserem heutigen Verständnis; selbst Angehörige des niederen Adels konnten aufgrund einer »temporären Geldnot« als *pauperes* eingestuft werden. Die sozialen Hintergründe der Personen mit dem Matrikelvermerk *pauper* variierten somit stark. Unter den als mittellos Immatrikulierten fanden sich sowohl Vertreter des (verarmten) Adels als auch bäuerlicher Familien. »Das einzige verbindende Merkmal war die Unfähigkeit, die von den Univer-

sitäten geforderten Gebühren im vollen Ausmaß zu bezahlen. Darüber hinaus war diese Gruppe ebenso heterogen wie jene der *divites* und verfügte vermutlich ebenso wenig wie diese über ein soziales Zusammengehörigkeitsgefühl« (Denk, 2013, S. 107).

Die Universität Wien wies einen besonders hohen Anteil an minderbegüterten Studenten auf: Zwischen 1377 und 1450 entrichteten von den etwa 20.000 Universitätsbesuchern 41 Prozent keine oder nur ermäßigte Matrikeltaxen. Von 1451 bis 1518 war nur mehr ein Sechstel der Studierenden von den Immatrikulationsgebühren befreit. Die sinkende Teilnahmequote der *pauperes* setzt sich auch in den nachfolgenden Jahrzehnten fort und ist gemäß Denk (2013) auf eine verstärkte Kontrolle der Zahlungsfähigkeit zurückzuführen.

Da die Zuordnung zu den *pauperes* auf Grundlage der Eigenaussagen der Studienanwärter und Einschätzung der Universitätsangehörigen getroffen wurde, kam der Verdacht auf, dass sich die Studenten ärmer darstellten, als sie tatsächlich waren. Hinzu kam die ständige Geldknappheit vieler Universitäten. Im 15. Jahrhundert wurden folglich genaue Kriterien für die Gebührenbefreiungen festgelegt: »Neben der Aussage des Studenten selbst, dass er die geforderten Taxzahlungen nicht aufbringen konnte, wurden Zeugen sowie schriftliche Bestätigungen verlangt. An vielen Universitäten wurden eigene Taxatoren eingesetzt, welche die finanziellen Ansprüche der Universität auch gegenüber den Armen durchzusetzen suchten« (S. 119). Zudem wurde 1509 an der Universität Wien ein jährliches Höchstekommen festgelegt, über das *pauperes* für den Zahlungsaufschub nicht hinauszukommen hatten.

Zwischen 1518 und 1579 wurden rund zehn Prozent der 9164 Immatrikulierten gänzlich bzw. teilweise von den Studiengebühren befreit. Erst gegen Ende des 16. Jahrhunderts ist erneut ein deutlicher Anstieg der *pauperes* zu bemerken, was vermutlich auf das Wirken des Jesuitenordens zurückzuführen ist, welcher das Studium mittelloser Studierender unterstützte. Zwischen 1579 und 1633 war beinahe die Hälfte aller Immatrikulierten von der Zahlung der Taxen befreit, während weitere sechs Prozent reduzierte Taxen entrichteten (Abb. 4).

Trotz des temporär hohen Anteils der zahlungsbefreiten Studenten weist Denk (2013) darauf hin, dass *pauperes* an den Universitäten wenig Beachtung fanden und ihnen keine speziellen Förderungen oder Unterstützungsmaßnahmen zukamen. Vielmehr studierten sie unter erschwerten Bedingungen. Sie strebten den Abschluss zwar eher an als *nobiles* und *divites* und studierten in kürzerer Zeit, erreichten aber in der Regel keine höheren Bildungsstufen – und gelangten auch nicht zu denselben sozialen oder beruflichen Positionen wie etwa Standes- oder Fachstudenten:

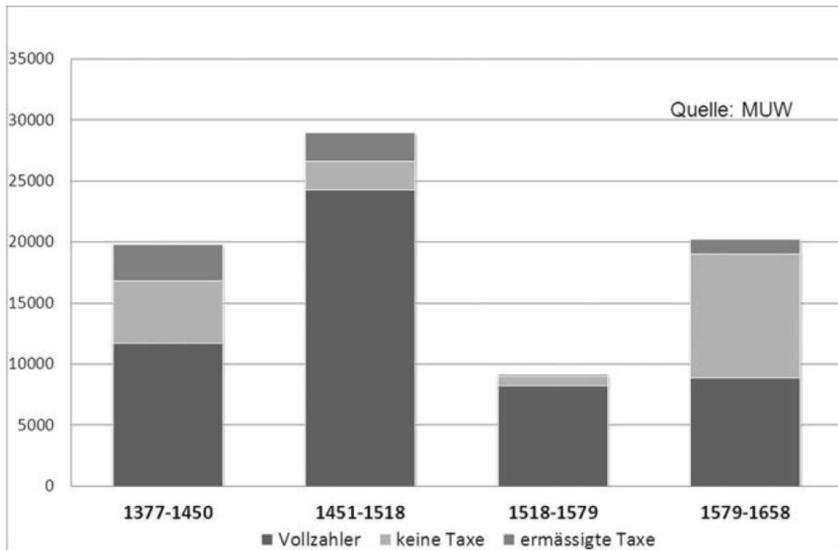


Abb. 4: Immatrikulationen an der Universität Wien 1377–1658

Quelle: Denk, 2013, S. 123; Quelle: Matrikel der Universität Wien

»Von wenigen Ausnahmen abgesehen, erreichten die Absolventen bestenfalls rangniedrige Schreiber oder Klerikerposten. Soweit es sich verfolgen lässt, trat der Großteil der graduierten *pauperes* (ca. 60%) in den Dienst der Kirche. Etwa ein Viertel ergriff weltliche Berufe wie Schreiber oder Notar. Die restlichen 15% blieben als Lehrer an der Universität, machten aber nur sehr eingeschränkt Karriere. Kaum ein ehemaliger *pauper* schaffte es, eine Professur zu erlangen.« (S. 117)

Wenngleich Studierende mit dem Immatrikulationsvermerk *pauperes* im 16. und 17. Jahrhundert an den Universitäten geduldet waren, wurden die Bettler von den ansässigen Stadtbewohnern als lästig, aufdringlich und mitunter sogar übergriffig dargestellt. Nur jene Bettler, welche die Normierungen des Almosensammelns nicht übertraten, sollten bis zum 18. Jahrhundert noch geduldet werden. Ab Ende des 17. Jahrhunderts und im Laufe des 18. Jahrhunderts wurde das Bettelwesen, wie Denk (2013) feststellt, immer weiter zurückgedrängt. Auch die landesfürstlichen Behörden betrachteten das Almosensammeln zunehmend argwöhnisch, weshalb sich die Universität dazu gedrängt fühlte, die Fähigkeiten der Studierenden und ihre finanzielle Lage gründlich zu überprüfen. So änderte sich das Ansehen der *pauperes* im Laufe des 18. Jahrhunderts stark, indem ihre Studieneignung immer mehr infrage gestellt wurde:

»Falls die Geldmittel für das Studium fehlten, wurde den Betroffenen auch die intellektuelle Fähigkeit dazu abgesprochen. In diesem Fall hatte die Universität die Studieneignung deutlich

strenger zu überprüfen. Jene *pauperes*, die nach diesen Auslesekriterien noch an der Universität zugelassen wurden, sollten mit Stipendien versorgt werden, damit sie der Allgemeinheit nicht zur Last fielen. Aufgrund des verstärkten Ausschlusses der Armen von der Universität scheinen diese ab der Mitte des 18. Jahrhunderts kaum mehr in den Universitätsquellen auf.« (Denk, 2013, S. 304)

Eine konkrete Aufschlüsselung der sozialen Herkunft der Studierenden bieten die Matrikelvermerke der Universität Graz (Andritsch, 1980). Zwischen 1630 und 1662 belief sich der Anteil des Adels (höherer Adel, Landstand und niederer Adel) auf 27 Prozent. Gemeinsam mit den Bürgersöhnen (16 %) war beinahe die Hälfte der Studenten dem höher gestellten Kreis zuzuordnen. Die restlichen 52,1 Prozent verblieben ohne genaue Angaben (Tab. 3).

Soziale Zugehörigkeit	Anteil
Höherer Adel (Herzöge, Grafen, Barones)	6,4%
Landstand (<i>provinciales</i>)	3,6%
Niederer Adel (<i>nobiles</i>)	16,9%
Bürgersöhne (<i>cives</i>)	16,0%
Ärmere Schicht der Stadtbevölkerung (<i>plebeius, pauper, operarius</i>)	1,8%
Bäuerlich-leibeigene Schicht (<i>rusticus</i>)	1,4%
Geistliche (ohne Angabe des Standes)	1,8%
Ohne Angaben	52,1%

Tab. 3: Soziale Zugehörigkeit der Studenten an der Universität Graz (1630 – 1662)

Quelle: Andritsch, 1980, S. 30

Die ärmere und bäuerlich-leibeigene Schicht war zu nur 3,2 Prozent an der Universität Graz vertreten. Nur vereinzelt finden sich in den Matrikeln die Bezeichnungen für den Sohn eines Arbeiters bzw. Knechts (*operarii filius*) oder eines Soldaten (*militis filius*) (Andritsch, 1980). Die Angehörigen dieser sozialen Gruppen waren somit im Vergleich zur Gesamtbevölkerung deutlich unterrepräsentiert (Weigl, 2001).

Stattdessen sollte es nur einer kleinen Elite vorbehalten sein, am Studium teilzunehmen – und es auch *abzuschließen*. Zwischen 1402 und 1519 gehörten etwa 85 Prozent der Frequentanten an der Universität Wien der artistischen Fakultät an, während nur 15 Prozent an den höheren Fakultäten inskribiert waren (davon im Schnitt nur acht Prozent an der juristischen Fakultät, knapp sechs Prozent an der theologischen und knapp ein Prozent an der medizinischen Fakultät) (Schwinges, 2008b, S. 559). Gemäß Maisel (2018a) erwarb ein Drittel der insgesamt 35.000 Universitätsbesucher, die im 15. Jahrhundert der Universität Wien eingeschrieben waren, den niedrigsten akademischen Grad, das Bakkalaureat, an der Artistenfakultät. Der Anteil der Absolventen an den höheren Fakultäten ist noch geringer: Zwischen 1460 und 1509 hatten sich 19.058 Personen an der Universität Wien

inskribiert, wobei nur 940 Personen (4, 9%) das Studium mit einem artistischen Magister oder einer Promotion abschlossen (Hesse, 2007, S. 250).¹¹ Darunter ist ein hoher Adelsanteil zu verzeichnen: Anhand einer Auswertung der Graduiertenmatrikel der Universität Wien gelangt Mühlberger (2007) zum Schluss, dass in der ersten Hälfte des 18. Jahrhunderts etwa die Hälfte der Promovenden an der Philosophischen Fakultät dem Adel angehörte. An den höheren Fakultäten bestand somit gewissermaßen ein »sozialer Numerus Clausus«: »Entweder handelte es sich bei den Studenten um Angehörige des Adels oder der vermögenden städtischen Oberschicht« (Hesse, 2007, S. 242).

Da die Universitätsbesucher für das Studium hohe Kosten zu entrichten hatten, konnten sich die meisten das Studium über mehrere Jahre hinweg hingegen nicht leisten. Hinzu kam, dass viele Universitätsbesucher den Studienabschluss gar nicht erst anstrebten. So konnte die kurzzeitige Zugehörigkeit zum privilegierten Personenkreis für die berufliche Karriere bereits ausreichen. Im Mittelalter wiesen Universitäten zudem die Funktion eines vor staatlichen Mächten geschützten Raumes auf. Der rechtliche Schutz »vor dem Zugriff lokaler Obrigkeiten« (Maisel, 2018a, o. S.) kam insbesondere jenen zugute, die »ortsfremd« waren, da die Immatrikulation mit dem Beitritt in den Personenverband einherging. So wurden den Universitätsangehörigen und Besuchern in der ersten Gründungsurkunde der Universität Wien von 1365 folgende Protektionen zugesprochen: »Sicherheit und freies Geleit von und nach Wien in den habsburgischen Ländern«, »Befreiung von allen städtischen Abgaben und Diensten (Maut, Zoll, Steuer etc.), »Exemption von jeder weltlichen Gerichtsbarkeit« (Stiftbriefe der Universität Wien, zit. n. Maisel, 2020). Ein möglicher Beweggrund für die Immatrikulation bestand somit im Erwerb politischer Immunität durch die Zugehörigkeit zur Gemeinschaft der Lehrenden und Lernenden. Schrieben sich Personen zum Zwecke der politischen Immunität an der Universität ein, ist zu vermuten, dass dem Studienabschluss demgegenüber eine untergeordnete Rolle zukam.

¹¹ Im selben Zeitraum hat sich von insgesamt 801 Personen etwa ein Fünftel der Studenten an der juristischen Fakultät der Universität Wien einem Examen gestellt (156 Bakkalars-, 27 Lizentiats-, 24 Doktorexamen und 17 Promotionen mit unbekanntem Grad) (Hesse, 2007, S. 244). Wie oben erwähnt stellte das rechtswissenschaftliche Studium jedoch das bevorzugte Studium des Standesstudenten dar, weshalb dieser Studiengang wiederum hohe Abschlussquoten zu verzeichnen hatte (Maisel, 2018a; Schwinges, 1993b).

12.7 Zwischenfazit

Da die Schulen im Mittelalter nicht aufeinander aufbauten, wurde der Begriff der Studierfähigkeit nicht schon immer mit der Zulassung zu den mittelalterlichen Universitäten in Verbindung gebracht (Schwinges, 1993a, S. 163). Stattdessen galten im Mittelalter und der Frühen Neuzeit andersartige Voraussetzungen, die wiederum nur von bestimmten Gruppen erfüllt werden konnten:

1. *Erstens* gehörten die Studenten den Kategorien »männlich« und »römisch-katholisch« an und waren ehelich geboren. Die Zulassung von Andersgläubigen stand indes nicht zur Debatte. Nur unter der Herrschaft des Kaisers Maximilian II., der dem Gedankengut der Reformation offen und tolerant gegenüberstand, wurden auch Protestanten geduldet. Demzufolge konnten sich durch einen Herrscherwechsel neue Gelegenheiten für einzelne Bevölkerungsgruppen ergeben. Lange Zeit war es darüber hinaus nicht vonnöten, Frauen explizit vom Universitätsstudium auszuschließen, denn »die Jahrhunderte lang vorherrschende Zuweisung von Geschlechterrollen reichte aus, um dies zu verhindern« (Maisel, 2018b, o. S.).
2. *Zweitens* hatten die Studenten den Ansprüchen der Magister und Doktoren zu genügen. Vor diesem Hintergrund bezeichnet Schwinges (1993a) die Bindung an den Magister als das »einzige, ernsthafte Kriterium der Aufnahme in die Universitätsgemeinschaft« (S. 163). Da die Universitätslehrer ihre Lernenden selbst wählten, war ein gewisses Passungsverhältnis vonnöten. Über die strukturell ähnlichen Wahrnehmungs-, Handlungs- und Denkschemata kam zudem ein sozialer Filter zum Tragen.
3. *Drittens* mussten die Studenten ein sitzames Verhalten an den Tag legen, da sie ansonsten von der Gemeinschaft ausgestoßen wurden. Da mit dem Studium die Möglichkeit der gesellschaftlichen Einflussnahme einherging, hegten die Machthaber großes Interesse daran, dass dieser Personenkreis ähnliche Werte und Vorstellungen aufwies wie sie selbst. Aus Sicht der Herrschenden mussten jene Subjekte, denen eine Studierfähigkeit zugeschrieben wurde, dazu bereit sein, die dominante Ideologie zu verinnerlichen und sie gleichermaßen zu »predigen«. Um die Weltsicht der herrschenden Gruppen durchzusetzen bzw. geltend zu machen, erwarben die Studenten an den Universitäten daher die benötigten rhetorischen Mittel.
4. *Viertens* mussten die Universitätsbesucher der lateinischen Sprache mächtig sein, um das dreijährige Philosophiestudium an der Artistenfakultät durchlaufen und das Rigorosum bestehen zu können, bevor sie zu den höheren Fakultäten zugelassen wurden. Diejenigen, denen bereits vor Studienbeginn

gewisse Bildungsangebote zuteilwurden, befanden sich dadurch deutlich im Vorteil.

5. *Fünftens* mussten die Studierenden über ausreichend finanzielle Mittel verfügen, um sich dem Studium im ausreichenden Maße widmen zu können. Selbst wenn mittellose Söhne von der Immatrikulationsgebühr befreit werden konnten, hatten sie für ihre Lebensunterhaltskosten aufzukommen und Prüfungstaxe zu entrichten. So war es nicht unüblich, dass jene Studenten, die von einer Standesarmut betroffen waren, dazu gedrängt waren, neben dem Studium zu betteln. Diese Tätigkeit sollte später unterbunden werden, da die Bettler den Stadtbewohnern zur Last fielen. Da sie unangenehm auffielen, verloren *pauperes* immer weiter an Ansehen, bis ihnen sogar die Studieneignung abgesprochen wurde.

In der Zusammenschau wird deutlich, dass die Zu- und Abschreibungen der Studierfähigkeit nicht ausschließlich auf Basis der Beherrschung und Zurschaustellung hochschulspezifischer Kulturtechniken, sondern auch aufgrund askriptiver Merkmale (wie Geschlecht, soziale Klasse, Konfession oder Herkunft) getätigt wurden. Da es unweigerlich zur Kopplung von sozialen mit kognitiven Elementen kam (Barlösius, 2005; Emmerich & Hormel, 2013), konnte ein hoher sozialer Status für die Attestierung einer Studierfähigkeit bereits genügen. Die askriptiven Merkmale der Studierenden entsprachen somit vielfach den Merkmalen der herrschenden Gruppen einer Zeit. Durch die Auswahl der *scholares* wurde in den Magisterfamilien eine bereits bestehende Ordnung reproduziert.

Auch aufgrund der *ungleichen Kapitalverteilungen* lagen für die mittelalterlichen Bevölkerungsgruppen unterschiedliche Möglichkeitsräume vor, um ein Studium aufzugreifen und dieses auch abschließen zu können. Mit Bourdieu gesprochen war zunächst *ökonomisches Kapital* vonnöten, um die Taxen entrichten und Lebensunterhaltskosten aufbringen zu können. Andernfalls benötigte man *soziales Kapital*, um zu den finanziellen Mitteln oder einem Stipendium zu gelangen. Da die Ständeordnung in die Universität hineingetragen wurde und es nicht zur sozialen Durchmischung kam, waren die Chancen, durch das Studium soziales Kapital aufzubauen (Netzwerke zu bilden), für privilegierte Studenten höher als für benachteiligte Gruppen. Zudem war ein bestimmtes *kulturelles Kapital* für das Passungsverhältnis zu den Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Handlungsschemata der Universitätsangehörigen ebenso zentral. So mussten die Studienanwärter einen ähnlichen (Mittelschicht-)Habitus wie die Lehrenden zur Schau stellen. Um Unterstützung zu finden, hatten die Universitätsbesucher nicht nur zu den Professoren, sondern auch zu den machtvollen Akteuren und finanziellen Fördergebern ein hohes Passungsverhältnis aufzuweisen. Schließlich konnte auch die

Zugehörigkeit zu einem gewissen Stand (*symbolisches Kapital*) zu einem höheren Ansehen an der Universität beitragen.

Die Zugehörigkeit zu einer Klasse innerhalb der Ständeordnung wurde im Mittelalter als gottgegeben erachtet, was sich unweigerlich auf die sozial ungleiche Behandlung im Studienverlauf auswirkte. Durch das »Honorieren und Präferieren bestimmter Personengruppen« (Schwinges, 1993b, S. 190) wurde die ohnehin bereits privilegierte Schicht an der Universität somit bevorzugt behandelt. Innerhalb der Studierendenpopulation führten die sozialen Über- und Unterordnungen schließlich dazu, dass manche Gruppen unter härteren Bedingungen studierten als andere: »Auch hierin waren die alten Universitäten so differenziert wie die Gesellschaft an den Höfen, in den Städten und Dörfern: Man studierte zwar im gleichen Raum, aber doch unter höchst unterschiedlichen qualitativen Bedingungen« (S. 191).

Die bestehende Gesellschaftsordnung sollte keinesfalls unterminiert werden, stattdessen wurde die vertikale Differenzierung der Ständeordnung auch während des Studiums beibehalten, die in diversen Begünstigungen wie in der Vorreihung der Prüflinge mit einem hohen symbolischen Kapital ihren Ausdruck fand. Da nur privilegierte Personen diese Kapitalsorten mit sich brachten, führte dieses System zur Reproduktion sozialer Schichten. Insbesondere an den höheren Fakultäten entstammten die Universitätsbesucher überwiegend dem höheren Stand. Obwohl keine *formalen* Zeugnisse für den Hochschulzugang erforderlich waren, ist an den mittelalterlichen Universitäten somit insgesamt eine *hohe soziale Selektivität* zu vermerken.

In Summe setzten sich die österreichischen Studentenschaften im Mittelalter und der Frühen Neuzeit damit ausschließlich aus katholischen Männern mit sittsamem Verhalten zusammen, die in den meisten Fällen derart gut betucht waren, dass für ihre Gebühren und Lebensunterhaltskosten gesorgt wurde. Die Mehrheit der mittelalterlichen Gesellschaft verortete sich demgegenüber vorneweg nicht an einer Universität, da die Eltern die benötigten finanziellen Ressourcen nicht bereithielten – oder für ihre Nachkommen andere berufliche Pläne aufwies, welche nicht mit derart hohen Kosten verbunden waren. Zudem mussten sich die Personen das Studium auch zutrauen, was Bourdieu (1989) mit dem Phänomen des *Anlage-Sinns* (S. 734) fasst. So konnten gezielte Governance-Mechanismen und Strategien (wie die Verschärfung der Qualifikationskriterien für ein Stipendium, der Ausschluss vom Fach oder die Anhebung der Prüfungskriterien) deutlich zur Entmutigung und zum »Cooling-Out« (Clark, 1974) anfänglicher Ambitionen beitragen.

Für die Studenten galt das Studium grundsätzlich auch deshalb als erstrebenswert, da sie dadurch die Zugehörigkeit zu einer elitären Personengruppe signalisieren konnten. Darüber hinaus erlernten sie, sich von den Nicht-Studenten

durch soziale Distinktionsmerkmale (z.B. über die Sprache oder Kleidung) abzugrenzen und dadurch ihre Vormachtstellung zu legitimieren. Selbst wenn Hochschulen nicht schon immer auf die Berufsvorbereitung abzielten, entschied sich somit auch bereits im Mittelalter die Mehrheit der Studenten nicht aus Ehrfurcht vor den Wissenschaften, sondern aufgrund der absehbaren sozialen Positionierung für den Universitätsbesuch (Frijhoff, 1996b). So verwundert es auch nicht, dass die Universitätsabsolventen ihren Lebensstil zunehmend an jenen des Adels anglich (Denk, 2013, S. 117).

Aufgrund der genannten Bedingungen war es im Mittelalter und der Frühen Neuzeit nur einem Bruchteil der Bevölkerung möglich, ein Studium aufzunehmen und es auch abzuschließen: An der Universität Wien sollte die Zahl der Neueinschreibungen bis zur Mitte des 18. Jahrhunderts nicht über 800 Immatrikulationen hinausreichen, selbst wenn die Studenten stets aus mehreren Ländern stammten (Archiv der Universität Wien, 2015; in Maisel, 2018b). Bis über die Mitte des 19. Jahrhunderts hinaus sollte es sich bei den Studierenden um weniger als ein Prozent eines Altersjahrgangs handeln (Cohen, 2015, S. 506). Bei einem so geringen Anteil führte das Studium auch außerhalb des kirchlichen Bereichs zur Besetzung elitärer Posten (z.B. im höheren Staatsdienst oder als Bedienstete, Funktionäre oder Ratgeber der weltlichen Fürsten). Da sich ein relativ kleiner Bevölkerungskreis um den Erhalt seiner Privilegien bemühte, sollten Personen aus anderen Schichten von den Universitäten möglichst ferngehalten werden, da sie andernfalls ihre Interessen oktroyieren konnten. So hatten die Studenten bestenfalls aus der Elite selbst zu stammen.

Gleichzeitig wehrten sich die privilegierten Stände gegenüber den etwaigen Ambitionen der ärmeren Schichten und suchten deren sozialen Aufstieg zu unterbinden. Deutlich wird dies anhand der Governance-Mechanismen (wie Bildungsreformen, Hochschulfusionen oder der Verschärfung von Prüfungskriterien), welche zur Erhöhung bzw. Einschränkung der Studierendenpopulation beitragen sollten. Den *pauperes* mangelte es zudem am ökonomischen Kapital, sodass sie zum Erhalt der Lebensunterhaltskosten einer parallelen Erwerbstätigkeit nachgehen mussten. Auch im Studienverlauf wurden sie benachteiligt, indem sie in den hinteren Reihen sitzen mussten oder in der Rangfolge der Prüflinge automatisch zurückgestuft wurden. Da die mittelalterliche Ständeordnung in die Universität hineingetragen wurde, wurde den Mittellosen zur Teilnahme am Studium somit ein Vielfaches an Leistung abverlangt.

13. Aufgeklärter Absolutismus bis zur Nachkriegszeit

Der zeitliche Abschnitt vom aufgeklärten Absolutismus bis zur Nachkriegszeit ist geprägt von zahlreichen gesellschaftsrelevanten Ereignissen und Entwicklungen, die zwar außerhalb der Universität vonstattengingen, das universitäre Selbstverständnis aber wesentlich erschütterten. Um nur einige von ihnen zu nennen: Die industrielle Revolution läutete die bis heute andauernde Epoche des Kapitalismus und das Zeitalter der Technologisierung ein, welche die Differenzierung und Spezialisierung der Berufssparten zur Folge hatten und einen hohen Bedarf an qualifizierten Mechanikern und Technikern mit sich brachten (Kaelble, 1983). Der aufkommende Qualifikationsbedarf spiegelt sich darüber hinaus in der Gründung zahlreicher Realschulen und der Aufwertung Polytechnischer Institute zu Technischen Hochschulen und damit in einer schrittweisen Akademisierung der beruflichen Bildung wider.

Im Zeitalter der Aufklärung kam der Gedanke auf, dass alle Bevölkerungsgruppen die Gesellschaft mitgestalten und einen sozialen Wandel herbeiführen können. Folglich formierten sich zunehmend antifeudale Bewegungen: ab dem 18. Jahrhundert sozialistische Arbeiterbewegungen, ab der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts Frauenvereine. Da das Ständedenken nicht mehr zeitgemäß war, sollte es nun durch ein meritokratisches System ersetzt werden. 1907 wurde in Österreich das allgemeine Wahlrecht für männliche Staatsbürger ab 24 Jahren eingeführt, 1918 das allgemeine Frauenwahlrecht. Vor dem Hintergrund des Zerfalls des Habsburgerreichs und einer zunehmenden Arbeitslosigkeit kam es zu Beginn des 20. Jahrhunderts zur Erstarkung der Nationalsozialisten. Die beiden Weltkriege stellten eine gravierende Zäsur in der Menschheitsgeschichte dar. In der Nachkriegszeit war die Gesellschaft schließlich mit dem Wiederaufbau und der Aufarbeitung der Geschehnisse konfrontiert, jedoch nicht, ohne den Schrecken des Kalten Krieges ausgesetzt zu sein.

13.1 Partikulare Interessen

Im aufgeklärten Absolutismus erkannten die Monarchen die zentrale Bedeutung, welche den Universitäten zur Durchsetzung ihrer Werte und Ziele zukam. Da die politische Ideologie nicht immer mit der katholischen Dogmatik vereinbar war, musste sich der Staat schrittweise von seiner kirchlichen Abhängigkeit lösen (di Simone, 1996). Über die Verstaatlichung der Bildungseinrichtungen kam es zur Zurückdrängung des kirchlichen Einflusses. So ist für diese Zeit eine politisch-ökonomische Ausrichtung der Hochschulen zu bemerken, welche im Abbau mittelalterlicher Schranken und der Zentralisation des Bildungswesens ihren Ausdruck findet.

Mit der Märzrevolution 1848 wurde der Umbau zur »Ordinarienuniversität« eingeläutet. Selbst wenn die Leitung der Universitäten formell den Professoren zufiel, galten Universitäten als »unselbständige Staatsanstalten mit einem eingeschränkten autonomen Kompetenzbereich« (Maisel, 2021, o. S.). Statt der Verbreitung der kirchlichen Glaubenslehre sollte die Hochschulbildung nun vor allem staatliche Zwecke erfüllen, darunter die Etablierung der bürgerlichen Herrschaft, Nationalerziehung, Erstarkung der (Kriegs-)Ökonomie und Ausbildung loyaler Staatsdiener. Kritisiert wird an diesem herbeigeführten Wandel, dass Universitäten damit zu Staatsdienern »herabgewürdigt« wurden (Kink, 1854; Meister, 1963; Probst, 1869).

(1)Kaderschmiede für loyale Staatsdiener

Unter Maria Theresia und Joseph II. sollten Hochschulen als Ausbildungsstätte für künftige Staatsdiener dienen (Kniefacz & Posch, 2015). Auch wenn Akademiker bereits im Mittelalter zur Errichtung des Verwaltungsapparates beitrugen, wurde die Funktion der Universität als Kaderschmiede im 18. Jahrhundert damit zusätzlich bestärkt.

(2)Nationalerziehung

Mit der »Vereinnahmung« des Bildungswesens durch den Staat ist ab dem 18. Jahrhundert ein aufkommender Nationalismus zu verzeichnen. Zur politischen Außenstabilisierung sollten Universitäten einen Beitrag zur staatsbürgerlichen Erziehung leisten. Um die Formierung von Widerstandsbewegungen zu vereiteln, kam erstmals der Gedanke auf, die Angehörigen verschiedener Bevölkerungskreise zu treuen Staatsdienern auszubilden (Wangermann, 1978). Ein wichtiger Meilenstein stellte in diesem Zusammenhang das Toleranzpa-

tent von 1781 durch Joseph II. dar, das Protestanten und Juden die Tore zu den Universitäten öffnete.

Die nationalistische Ausrichtung der Universitäten spitzte sich im Zeitverlauf immer weiter zu. Das Hochschulermächtigungsgesetz und Hochschulbildungsgesetz von 1935 bildeten die Grundlage für die Einrichtung der zentralistischen Hochschulpolitik in der Ersten Republik und der vollständigen Vereinnahmung der Universitätsangelegenheiten vonseiten des Unterrichtsministeriums (BGBl. Nr. 266 u. 267 vom 1. Juli 1935). Um Österreichs akademische Jugend »zum Träger und begeisterten Verkünder der Idee des christlich-deutschen, berufsständischen, des freien und unabhängigen Österreich« zu erziehen, oblag den wissenschaftlichen Hochschulen neben »der Pflege der Forschung und Lehre auch die Erziehung der Studierenden zu sittlichen Persönlichkeiten im Geiste vaterländischer Gemeinschaft« (BGBl. 267/1935, § 1).

Gemäß dem Hochschulbildungsgesetz verpflichteten sich die Studierenden: »1. Zum regelmäßigen Besuche von Vorlesungen zur weltanschaulichen und staatsbürgerlichen Erziehung und über die ideellen und geschichtlichen Grundlagen des österreichischen Staates, 2. Zur Teilnahme an vormilitärischen Übungen, 3. Zur Ableistung einer Schulungsdienstzeit im Hochschullager« (§ 2). Um die Studierenden »zur Gemeinschaft, zum Dienst am Volk und Vaterland« hinzuführen, wurden an den Universitäten vormilitärische Übungen abgehalten. Darüber hinaus war es für die Zulassung zur Abschlussprüfung erforderlich, dass die Studierenden im Sommer ein mehrwöchiges »Hochschullager« besuchten. Die Hochschullager galten als »Orte einer elitären ideologischen Gemeinschafts- und Nationsbildung«, welche das Ziel aufwiesen, den »neuen österreichischen Menschen« (Ehs, 2022, o. S.) auszubilden. Die Instrumentalisierung der Hochschulbildung zur »Erziehung der neuen österreichischen Volksgemeinschaft« war nicht nur zur Zeit des Austrofaschismus evident, sondern setzte sich auch im Nationalsozialismus fort.

(3)(Kriegs-)Wirtschaftliche Interessen

Die ökonomische Verwertbarkeit des »Humankapitals« stellte nicht immer das vordergründige Ziel der Hochschulbildung dar. Die Hochschulbildung blieb stattdessen lange Zeit auf die klassischen Universitätsdisziplinen der Rechtswissenschaften, Medizin, Philosophie und Theologie beschränkt. Bis zum Ersten Weltkrieg haben Universitäten vor allem Staatsdiener, Juristen, Geistliche, Studienräte und Mediziner hervorgebracht, während sich nur ein Bruchteil der Studenten in die Wirtschaft verirrt (Titze, 1995). Erst mit dem aufgeklärten Absolutismus zeichnet sich hochschulseitig eine deutliche Verschiebung hin zur Berufsbildung ab.

Im Zuge der Industrialisierung nahm der Bedarf an technisch-naturwissenschaftlichen Fachkräften zu, weshalb sich Hochschulen sukzessive für neue Berufsgruppen öffneten. Die Sonderbestimmungen zur Hochschulzulassung von Fachkräften waren häufig (kriegs-)ökonomisch motiviert. Ringer (1979, S. 2 ff.) unterteilt die »Evolution« moderner europäischer Universitäten hin zur Verschränkung mit dem Wirtschaftssektor in drei Hauptphasen:

- In der »frühindustriellen« Phase (1700–1860) war die Verbindung zwischen dem hochschulischen und ökonomischen Sektor schwach ausgeprägt. Mit der Inskription an Universitäten war keineswegs die Absicht einer Vorbereitung auf industrielle oder kaufmännische Berufe verbunden. Durch die Ausbildung von Klerikern, Anwälten, Ärzten und Beamten herrschte stattdessen eine starke Bindung zum Staat.
- In der »hochindustriellen« Phase (1860–1930) führten technologische Fortschritte zur fortschreitenden Verwissenschaftlichung und Entwicklung neuer Berufssparten. Die aufkommende Industrie brachte den Einzug der AbsolventInnen berufsbildender Schulen an Hochschulen mit sich. Die Verschränkung zwischen Wirtschaft und Hochschulbildung sollte damit zunächst vor allem nur bestimmte Fachbereiche betreffen.
- In der »spätindustriellen« Phase (1930–Gegenwart) kann eine klare Trennung zwischen den einzelnen Fachrichtungen nicht länger aufrechterhalten werden. Stattdessen »entdeckten« Bildungspolitiker und Ökonomen die bedeutende Rolle, die der Wissenschaft zur Entwicklung des Arbeitsmarktes und dem technischen Fortschritt zukam, für sich. Infolge der hohen Nachfrage an Fachkräften öffneten sich Hochschulen immer weiter für heterogene Bevölkerungskreise.

Vor dem Hintergrund der Entwicklungen in der spätindustriellen Phase warnt Ringer jedoch davor, die Öffnung der Hochschulen gegenüber diversen Gruppen auf rein ökonomische Bedarfe zurückzuführen. Die Hochschulzulassung neuer Bevölkerungsgruppen sei, so Ringer (1979), zwar bis zu einem gewissen Grad, aber nicht vollständig von wirtschaftlichen Interessen motiviert. Stattdessen würde den Wertvorstellungen und politischen als auch zivilgesellschaftlichen Reformen eine zumindest ebenso bedeutsame Rolle zukommen.

(4) Etablierung der bürgerlichen Herrschaft

Im Zuge der industriellen Revolution wurden Universitäten mit Unterstützung des Staates zum Berechtigungswesen für höhere berufliche und soziale Posten umfunktioniert. Von der Erschließung der gesellschaftlich relevanten Funktionen und Staatsämter sollte jedoch in erster Linie die bürgerliche Klasse

profitieren. Die Epoche des theresianisch-josephinisch-leopoldinischen Reformabsolutismus wird folglich als »Periode des allmählichen Überganges von der ständischen zur bürgerlichen Gesellschaftsordnung in der Habsburgermonarchie« (Grimm, 1989, S. 82) bezeichnet. Eine wichtige Rolle nahm in diesem Zusammenhang die Reifeprüfung, welche in Österreich 1848 als verpflichtende Voraussetzung zur Zulassung an den Universitäten eingeführt wurde, ein. Indem »der Leistungsnachweis an die Stelle des Geburtsscheines« (Fischer & Strasser, 1973a, S. 108) trat, wurde das schulische System als »Waffe des Bürgertums gegen das Adelsprivileg« (Blankertz, 1969, S. 110) eingesetzt. Gleichzeitig sollte das Reifezeugnis dazu dienen, die durch die Industrialisierung erstarkte Arbeiterschaft vom Hochschulstudium fernzuhalten. Dies zeigt sich etwa darin, dass die Schulabgänger des humanistischen Gymnasiums als aufstiegsberechtigt galten, während den AbsolventInnen der beruflichen Bildung und damit vor allem den Angehörigen der unteren Klassen der Anschluss ans Hochschulsystem weiterhin untersagt wurde.

(5) Humanistische Bildung

Der Begriff der Studierfähigkeit näherte sich im Laufe des 18. und 19. Jahrhunderts immer mehr an das Verständnis der Berufsbefähigung an (Kirchner, 1852; Wiß, 1836). Die Zurückdrängung der formalen Schulung des Geistes wurde nicht von allen so wohlwollend aufgenommen. Den Idealen der humanistischen Bildungsbewegung folgend prangerte ein Teil der Universitätsangehörigen die passiv-repetitiven Formen des Lernens an und favorisierte stattdessen aktive und autonome Formen, die vermeintlich zur Entwicklung eines kritischen Geistes und einem »freien« Individuum führten.

Demzufolge sollte das Universitätsstudium zur Ausbildung der Vernunft, Neugierde, Methodenkenntnisse und eines gewissen »Forschergeistes« beitragen (Kapp, 1776; Sattler, 1779). Von den Studierenden wurde zudem erwartet, dass sie zu einer Selbstständigkeit gelangten: »Es ist nicht genug, daß vielerley Dinge gefaßt werden, sondern der Geist muß auch durch den Unterricht so gestärkt werden, daß er nach und nach die Fähigkeit erlangt, sich selbst zu helfen« (Köster, 1780, S. 59). Als ein bekannter Vertreter dieses Bildungsideals gilt Wilhelm von Humboldt, der sich im Geiste des Neuhumanismus für die Unabhängigkeit der Universitäten von staatlichen Interessen zugunsten einer ganzheitlichen Ausbildung einsetzte.

Der Begriff der »Hodegetik« bezeichnet die Lehre von der Anleitung zum Universitätsstudium. Hodegetische Schriften wurden als »Mittel gegen das Elend der Studierunfähigkeit« eingesetzt (Stary, 1994, S. 160). Für die Analyse jener Ansprüche, die Universitätsangehörige an die Studierenden stellten,

unterteilt Stary (1994) das hodegetische Schrifttum in drei bildungshistorische Zeitabschnitte:

1. Als *ältere Hodegetik* wird die Zeit vom Anfang des 18. Jahrhunderts bis zur preußischen Bildungsreformphase Anfang des 19. Jahrhunderts gefasst. Die ältere Hodegetik sei »Ausdruck eines utilitaristisch-enzyklopädistischen Bildungsverständnisses« (S. 161), da sie »Anleitung zu einer zweckmäßigen Einrichtung des Studiums und des Lebens« (Beck, 1808, S. 1) biete. Sie umfasse nicht nur unmittelbare Anleitungen zum Studieren, sondern auch Anweisungen zur alltäglichen Lebensgestaltung, welche Ratschläge zum richtigen Verhalten, zur Freizeitgestaltung, der Religiosität, Staatsliebe, den Umgang mit Frauen, dem Dienstpersonal oder gar Glücksspielen beinhalten (Brehm, 1799, zit. n. Stary, 1994, S. 161). Da dieser Regelkatalog unbegründet blieb und auf blinden Gehorsam setzte, bemerkt Stary (1994), dass den Studenten dieser Zeit eine hohe Folgsamkeit abverlangt wurde.
2. Die *neue Hodegetik* bezeichnet jene Schriften, die in den Zeitraum der preußischen Reformverwirklichung fallen und ihrem Selbstverständnis nach der Idee allgemeiner Menschenbildung verpflichtet sind. In der neuen Hodegetik erfährt die Lehre eine Ausrichtung am Beruf, »von einem eigentlichen Durchdenken des Empfangenen und Nachdenken darüber kann namentlich bei dem, der mit ganzer Seele dem Brodstudium ergeben ist, nicht die Rede sein« (Mussmann, 1832, S. 33). So wird bemängelt, dass die Funktionalisierung der Inhalte von der Bildung des Geistes ablenke: »Auf dieses Hefteschreiben, Nachlesen, Auswendiglernen beschränkt sich dann auch das gewöhnliche Studiren; und es bedarf wohl kaum noch der Erinnerung, daß der Geist jeder Wissenschaft durch ein solches Studium zu Grabe getragen werde« (S. 33). Dennoch herrschte dahingehend ein Konsens, dass man nur über die Wissenschaft zur ganzheitlichen Bildung und Gelehrsamkeit gelangen könne: »Es ist und bleibt ewig wahr und gewiß, daß die volle und ganze Menschlichkeit wir nur und erst durch die Wissenschaft und Kunst erlangen können, und um dieser willen studiren wir beide« (S. 11).
3. Mit der Bezeichnung *Hodegetik des Übergangs* werden schließlich jene Schriften versehen, die den Übertritt vom Gymnasium zur Hochschule markieren. Stary (1994) weist darauf hin, dass der Wechsel per se jedoch kaum als Gegenstand behandelt wird, etwaige Übergangsproblematiken werden stattdessen an individuellen Eigenschaften festgemacht. Zudem werde der Bildungsbegriff am Gymnasium – ähnlich wie an den Universitäten auch – nicht mit der Menschenbildung, sondern mit der Allgemeinbildung gleichgesetzt: »Die <Hodegetik des Übergangs> verpflichtet sich nicht mehr dem neuhumanis-

tischen, sondern dem enzyklopädisch uminterpretierten Allgemeinbildungsverständnis: der Gelehrsamkeit« (S. 162 f.).

Indem sich hodegetische Schriften zwischen der Berufsausbildung, Allgemeinbildung und Entwicklung einer geistigen Haltung bewegen, unterliegen sie »als unmittelbarer pädagogisch-praktischer Ausdruck des Bildungsverständnisses der Universität« (S. 163) dem gleichen Wandel wie das universitäre Bildungsideal selbst. Dennoch gelangt Stary (1994) zum Fazit, dass die Vorbereitung auf einen Beruf zwischenzeitlich das vordergründige Ziel des Studiums darstelle und sich Universitäten von der Idee der allgemeinen Menschenbildung verabschiedet haben. Die Idee der Heuristik sei zu einführenden Orientierungslehrveranstaltungen »verkommen«, welche lediglich der Studienplanung diene, während die ganzheitliche neuhumanistische Bildung auf eine enzyklopädische Allgemeinbildung reduziert werde: »Ein philologisch mißverstandenes weicht bald einem enzyklopädisch mißverstandenen Allgemeinbildungsverständnis« (S. 162). Der Studienzweck habe damit eine Gleichsetzung mit der Berufsbefähigung erfahren. Wissenschaft solle, so beharrt Stary, jedoch prinzipiell über rein fachliches Wissen hinausgehen, indem auch der menschliche Geist geschult werde.

13.2 Governance-Mechanismen zur Regulierung der Studierendenfrequenz

Um die Zu- und Abströme der Studierenden besser kontrollieren und steuern zu können, wurde das Bildungswesen auf eine einheitliche Rechtsgrundlage gestellt und die Zulassungs- und Abschlusskriterien weitestgehend formalisiert. Auch die Verwaltung der universitären Gelder aus dem habsburgischen Hofärar und den Stiftungen sollte fortan dem Staat obliegen (Kink, 1854, S. 476), was ihm eine zusätzliche Entscheidungsmacht verschaffte. Indem Hochschulen zu Staatsanstalten zur Ausbildung der führenden Eliten (Ärzten, Priestern und Staatsbeamten) umfunktioniert wurden, hatten sich die Lehrinhalte im Zuge der thesesianisch-josephinischen Reformen an den Vorstellungen der Herrschaftsformen auszurichten. So sollten die Vorlesungen ab 1782 auf Deutsch abgehalten werden, selbst wenn »die Gelehrtenwelt noch weitgehend Latein als Unterrichtssprache vorzog« (Knieling, 2021, o. S.). Die utilitaristische Ausrichtung wird zudem anhand der Studienzeiterkürzung evident (Kink, 1854; Probst, 1869).

Die Reformmaßnahmen zeigten Wirkung und bildeten sich auch in der Studierendenpopulation ab: Während im gesamten 17. Jahrhundert etwa 63.000 Personen an der Universität Wien inskribiert waren, sollten es für das 18. Jahrhundert mehr als doppelt so viele (150.000 Studenten) sein (Gall, 1965, S. 165, zit. n.

di Simone, 1996, S. 248). In quantitativen Maßstäben setzt sich dieser Anstieg in den nächsten beiden Jahrhunderten fort. Zwischen 1860/61 und 1971/72 ist damit eine deutliche Steigerung der Studierendenpopulation zu verzeichnen (Abb. 5).

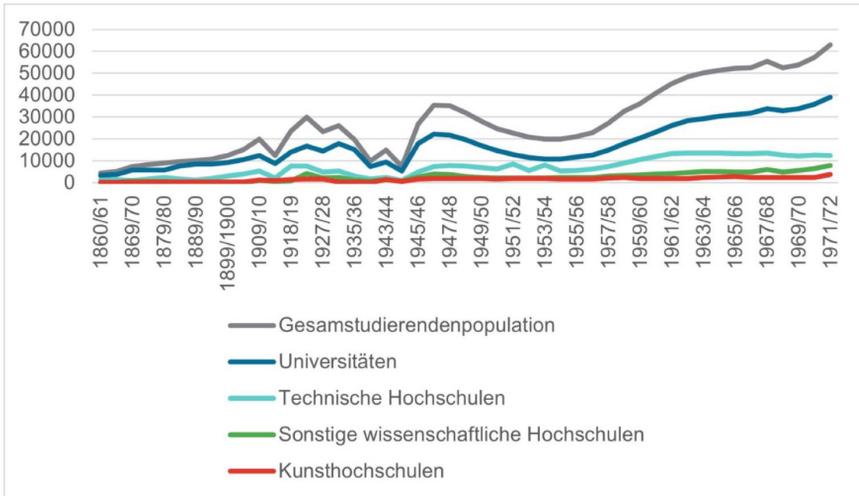


Abb. 5: Studierende an österreichischen Hochschulen

Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Fischer & Strasser, 1973b, S. 89

Der Anstieg der Studierendenschaft erfolgte allerdings keineswegs linear. Stattdessen sind abermals Schwankungen zu verzeichnen, die auf zahlreiche gesellschaftliche Ereignisse zurückzuführen sind: Gegen Ende des 19. Jahrhunderts breitete sich in Österreich die von England ausgehende Universitätsausdehnungsbewegung aus (Wolter & Schäfer, 2020). Sie war getragen von der Annahme des humanistisch-aufklärerischen Leitbilds, der zufolge wissenschaftsorientierte Bildung über eine kleine elitäre Gruppe hinaus auch breiten Bevölkerungskreisen zugänglich sein sollte (Olbrich, 2001). Während sich die oberen sozialen Schichten im Mittelalter und der Frühen Neuzeit noch vor den riskanten Auswirkungen einer gebildeten niederen Klasse auf ihre Arbeitstüchtigkeit und Folgsamkeit fürchteten, adressierten volkstümliche Hochschulkurse nun ganz bewusst die Arbeiterklasse (Keim, Olbrich & Siebert, 1973; Schwabe-Ruck, 2010).

Nicht alle bildungspolitischen InteressensvertreterInnen waren von dieser Kehrtwende jedoch überzeugt. Stattdessen sind in Bezug auf die Hochschulöffnung abermals zahlreiche Widerstände zu bemerken. So war ein Teil der HochschulrepräsentantInnen der Auffassung, dass der Ruf der Universitäten unter der Bildungsexpansion zu leiden hätte (Wolter & Schäfer, 2020). Prognos-

tiziert wurden eine »Verflachung« und »unangemessene Vereinfachung wissenschaftlicher Erkenntnisse« (Olbrich, 2001, S. 97). Die anfänglichen Initiativen zur Volksbildung wurden somit von einflussreichen politischen AkteurInnen zu Beginn des 20. Jahrhunderts tatkräftig unterbunden.

Neben nicht-intendierten Frequenzeinbrüchen finden sich in der Geschichte demnach auch zahlreiche bewusst herbeigeführte Einschränkungen, welche darauf abzielten, die soziale Durchlässigkeit an Hochschulen zu torpedieren. Solche Bemühungen schienen vor allem dann auf, wenn die Hochschulöffnung mit der Furcht vor dem Verlust bzw. der Einschränkung von Privilegien für das etablierte Bildungs- und Wirtschaftsbürgertum einherging. Die Akademisierungswelle hätte zur Schmälerung der elitären Netzwerkbildung und gesellschaftlichen Einflussnahme des etablierten (männlichen) Bürgertums beigetragen. Nicht zu unterschätzen ist schließlich die Tatsache, dass der Abschluss eines Hochschulstudiums zur Besetzung wichtiger sozialer Positionen beitrug. Eine Vermehrung der akademischen Konkurrenz wäre der »beruflichen Garantie« nach dem Studienabschluss hingegen abträglich.

Als Instrument zur Senkung der Studierendenpopulation dienten die Studiengebühren. Um die »Studiersucht« zu reduzieren, wurden von Joseph II. ab dem Studienjahr 1783/84 hohe Studiengebühren von jährlich 30 Gulden erhoben. Folgt man Grimm (1989), so hatte diese Intervention einen »*drastischen Rückgang der Zahl der Studierenden* an den österreichischen Universitäten und eine »*Aristokratisierung der Fakultätsstudien* zur Folge« (S. 91; Hervorh. i. Orig.). Auch die Einführung des Schulgelds an den Gymnasien trug zum Rückgang der Studierendenpopulation (insbesondere aus der Mittel- und Unterschicht) bei.

Titze (1990) bemerkt, dass die Bildungspolitik je nach Arbeitsmarktbedarf auf unterschiedliche Weise tendenziell regulativ oder stärker mobilisierend auf den Aufschrei rund um die Überfüllung bzw. den Mangel an AkademikerInnen reagierte, was sich in weiterer Folge auf die Zusammensetzung der Studierendenschaft auswirkte: »Bei günstigen Berufsaussichten öffnen sich die Karrieren in ihrer sozialen Rekrutierungsbasis ein Stück weit nach »unten« in bildungsferne Schichten hinein (Sogeffekte). Bei schlechten Berufsaussichten schließen sie sich wieder ein Stück weit nach »unten« ab (Abschreckungseffekte)« (S. 486). Bemühungen zur Eingrenzung des Hochschulzugangs seien vor allem dann zu beobachten, wenn berufliche Positionen in nur eingeschränktem Ausmaß zur Verfügung standen. Die hohe Bedeutung des Arbeitsmarkts hinsichtlich der Hochschulzulassungen wird auch anhand der Debatte rund um die Aufnahme von Frauen zum Medizinstudium deutlich, bei der sich die Bedenken nicht auf ihre *Studieneignung*, sondern auf die *Ausübung* des akademischen Berufs bezogen (Glaser, 1996).

Mithilfe der vorherrschenden Überzeugungen einer Zeit wurden Ein- und Ausschluss von Bevölkerungsgruppen an Hochschulen begründet. Die längste Zeit war eine explizite Ausgrenzung von Gesellschaftsmitgliedern (wie von Frauen, konfessionell Andersgläubigen oder AusländerInnen) gar nicht vonnöten, da ihre Teilhabe von vornherein nicht zur Debatte stand. Wurden Hochschulen für neue Gruppen zugänglich, konnte ein (sozialer) Numerus clausus dem zahlenmäßigen Anstieg Einhalt gebieten. Diese Ausgrenzungsmechanismen werden in Folge anhand von drei Gruppen (1) des Proletariats, (2) Personen jüdischen Glaubens und (3) Frauen veranschaulicht.

(1) Proletariat

Der Piaristenorden unternahm den Versuch eines *studium promiscuum*, demzufolge der sozialen Herkunft der Studienaspiranten im Vergleich zu ihrer Tauglichkeit eine untergeordnete Rolle zukam, da sich, so die Annahme, die Eignung erst im Studienverlauf offenbaren konnte. Diese Möglichkeit wurde jedoch 1705 von der kaiserlichen Regierung unterbunden. Diese befürchtete, dass »die von Jesuiten und Piaristen praktizierte unkontrollierte Forcierung höherer Bildung Arbeitsscheu und Müßiggang fördern und damit dem Staat wertvolle Arbeitskräfte und Steuerzahler entziehen könnte« (Grimm, 1989, S. 85). Die Initiative erweckte zudem die Besorgnis, dass zu viel Intellekt und Einsicht in die »Natur der Dinge« zur Revolte des Proletariats führen könnte (Heubaum, 1905, S. 340; zit. n. Herrlitz, 1973, S. 41). Das »Patent wegen derer so studieren wollen«, das am 25. August 1708 vom preußischen König Friedrich I. erlassen wurde, sah weitere Regeln und Maßnahmen vor, »um im Interesse des ›Publici und gemeinen Wesen« [sic!] den Strom der nicht-privilegierten Studienbewerber auf die Manufakturen und das Handwerk, das Militär und die Landwirtschaft umzuleiten« (zit. n. Herrlitz, 1973, S. 46).

Dass der Gedanke eines gebildeten Proletariats auch später noch zur Beunruhigung führen sollte, wird anhand der folgenden Zeilen des Kanzlers des Deutschen Reiches Otto von Bismarck, die im März 1890 an den deutschen Kaiser Wilhelm II. ergingen, deutlich:

»Ein Hauptübel unseres höheren Schulwesens liegt in der Überzahl gelehrter Schulen und in der künstlichen Verleitung zum Besuch derselben, welche unsere Einrichtungen üben, so daß wir gelehrte junge Männer weit über den Bedarf und über die Möglichkeit ihrer entsprechenden Unterbringung hinaus züchten. Unsere höheren Schulen werden von zu vielen jungen Leuten besucht, welche weder durch Begabung noch durch die Vergangenheit ihrer Eltern auf einen gelehrten Beruf hingewiesen werden. [...] Die Folge ist die Überfüllung aller gelehrten Fächer und die Züchtung eines staatsgefährlichen Proletariats Gebildeter. [...] Um dem vorzubeugen, würde es sich in erster Linie empfehlen, die Zahl der gelehrten Schulen und deren Besuch zu

beschränken, soweit es gesetzlich zulässig ist, jedenfalls deren Vermehrung zu untersagen. [...] Eine Erhöhung des Schulgeldes auf den Gymnasien und der Studiengelder auf den Universitäten würde ich für nützlich halten.« (Bismarck, 1980, zit. n. Bölling, 2010, S. 17 f.)

Als »Maßnahmen« gegen die »Vermehrung« des »staatsgefährlichen Proletariats Gebildeter« empfahl Bismarck die Erhöhung der Schul- und Studiengebühren, womit sich dieses Problem »wie von alleine« lösen würde. Dass die Wahrnehmung einer Akademikerschwemme stark subjektiv gefärbt war, veranschaulicht des Weiteren das Beispiel von Universitätsprofessor Hirn, der 1908 beklagte, dass die Reifeprüfung durch den Rückgang an Prüfungsfächern immer einfacher geworden sei und dadurch einer unverhältnismäßig hohen Personenzahl der Hochschulzutritt gewährt werde (zit. n. Die Zeit, 1908, S. 6). Man produziere damit akademisches Wissen, das weit über den Bedarf des Arbeitsmarkts hinausreiche. Tatsächlich aber belief sich der Anteil aller 19- bis 22-Jährigen, die im Studienjahr 1909/10 an einer Universität in Österreich immatrikuliert waren, auf 1,2 Prozent, während im selben Studienjahr an den Technischen Hochschulen 0,53 Prozent derselben Alterskohorte eingeschrieben waren (Cohen, 1996, S. 57).

Selbst bei einer geringen Studierendenfallzahl bestand fortwährend die Angst vor einer »Überfüllung« und des zahlenmäßigen Anstiegs der Arbeiterklasse, verbunden mit der Besorgnis, dass das akademische Niveau unter der Öffnung leiden und die Hochschule unweigerlich an Reputation einbüßen würde. Wenn die Machtelite um den Verlust ihrer Privilegien zu fürchten hatte, so sei, wie Jarausch (1979) bemerkt, stets ein starker Zusammenhalt unter den Angehörigen der Elite zu beobachten: »Although bitter struggles within the triad of birth, wealth and education continued, in crisis situations the three elements of the elite tended to pull together in the name of a common interest – the preservation of the political system and of the social status« (S. 630). Die Möglichkeitsräume zur Ausbildung der Studierfähigkeit sollten für die niederen sozialen Schichten folglich durch gezielte Maßnahmen (wie die Erhöhung der Studiengebühren oder einen Numerus clausus) eingeschränkt werden.

(2) Personen jüdischen Glaubens

Selbst wenn die Überprüfung des Taufscheins an den Universitäten unterschiedlich streng gehandhabt wurde (Denk, 2013, S. 97 f.), galt die Zugehörigkeit zur römisch-katholischen Kirche als notwendige Voraussetzung für die Teilnahme am Hochschulstudium. Erst gegen Ende des 18. Jahrhunderts öffneten die Universitäten aufgrund der Toleranzgesetzgebung Josephs II. von 1781 erstmals ihre Tore für evangelische und jüdische Studenten (Knieling, 2021; Maisel, 2017). Abermals sollte die Hochschulöffnung gegenüber Andersgläubigen damit über die religiö-

se Toleranz eines Herrschers bewirkt werden, wie dies bereits im 16. Jahrhundert bei Maximilian II. der Fall war.

Zudem ist für diese Zeit ein ideologischer Paradigmenwechsel zu bemerken: Im Zuge der Aufklärung kam die Forderung nach Chancengleichheit für alle – unabhängig von Herkunft oder Konfession – auf. Mit dem »Staatsgrundgesetz über die allgemeinen Rechte der Staatsbürger für die im Reichsrathe vertretenen Königreiche und Länder« von 1867 wurden erstmals allen Staatsbürgern im Habsburgerreich dieselben Rechte eingeräumt. Damit sollten die männlichen Bürger jüdischer und protestantischer Konfession nicht nur Zugang zum Studium, sondern auch zu den öffentlichen Ämtern erhalten (Kniefacz, 2018).

Tabelle 4 ist zu entnehmen, dass jüdische Studenten um 1890 an der Universität Wien etwa ein Drittel der Studierendenpopulation ausmachten, ihr Anteil gegen Ende des 19. Jahrhunderts jedoch erneut abnahm. Cohen (1987) führt diesen Rückgang *erstens* auf die Furcht vor einem Ärzte-Überschuss und damit auf restriktive Zulassungsbedingungen, *zweitens* die Eröffnung weiterer medizinischer Fakultäten in der Habsburgermonarchie und *drittens* »eine magyarische Politik gegen die Nostrifikation cisleithanischer Diplome« (S. 297) und damit auf politisches Handeln zurück.

Jahr	Katholiken	Juden	Orthodoxe	Protestanten
1863	72,4	17,4	-	-
1873	66,1	22,4	-	-
1882	63,3	26,9	2,7	6,4
1890	54,7	33,4	4,7	6,4
1900	66,3	25,2	4,1	4,9

Tab. 4: Konfessionelle Verteilung der immatrikulierten und nicht immatrikulierten Studenten der Wiener Universität in Prozent, 1863–1900

Quelle: Cohen, 1987, S. 297

Infolge des Zerfalls des Habsburgerreiches und des daraus resultierenden Abbaus öffentlicher Stellen wurde im aufkommenden 20. Jahrhundert die zahlenmäßige Einschränkung der jüdischen Studierenden durch einen Numerus clausus gefordert und mit der Gefahr einer potentiellen »Akademikerschwemme« begründet. Insbesondere zur Zeit des Austrofaschismus und des Nationalsozialismus wurden Rufe um die Einschränkung jüdischer Studierenden und Forderungen nach ihrer Vertreibung von den Universitäten laut. 1934 machten die Studierenden jüdischer Konfession nur mehr 19 Prozent aus, »[d]ie antisemitische Propaganda stellte diesen Anteil freilich weitaus höher dar« (Kniefacz, 2018, o. S.). Diese Hetzkampagne blieb nicht ohne Wirkung: So konnte die feindselige Stimmung durch die Überfüllungsdebatte weiter angeheizt werden, was wiederum zu Angriffen auf jüdische Studierende führte.

Während der Zeit des Nationalsozialismus galten in Österreich die Rechtsvorschriften des Deutschen Reichs. Um zur Prüfung an der Universität zugelassen zu werden, mussten Studierende »deutschblütiger« Abstammung sein und eine »deutlich erkennbare Begabung für das gewählte Studiengebiet« als auch »nationalsozialistische Parteitätigkeit« aufweisen (Bruckmüller, 2004, zit. n. AEIOU, 2016a, o. S.). Mit der Verordnung vom 29. März 1938 gegen »die Überfremdung der deutschösterreichischen Hochschulen durch jüdische Hörer« durften Juden an den Hochschulen nicht länger eingeschrieben sein oder zur Abschlussprüfung antreten (Kniefacz & Posch, 2017). Am 24. April 1938 beschränkte ein Numerus clausus den Anteil der jüdischen Studierenden auf zwei Prozent. Mit Kundmachung vom 2. Mai 1938 war es Juden ohne Zulassungsschein untersagt, das Universitätsgebäude zu betreten (zit. n. Engelbrecht, 1988, S. 314 f.). Die Bestimmungen spitzten sich immer weiter zu, bis jüdischen ProfessorInnen Ende 1938 sogar die Ausübung ihres Berufs verboten wurde, sodass Universitäten während des Zweiten Weltkriegs als »judenfrei« galten (Kniefacz & Posch, 2018).

(3) Frauen

Auch für jene Personengruppe, deren Zugangsberechtigung uns heute selbstverständlich erscheint, reicht die Hochschulbefugnis noch nicht allzu weit zurück: Erst mit Ende des 19. Jahrhunderts sollte Frauen der Zutritt zu Österreichs Hochschulen gestattet werden. An der Universität Zürich war es weiblichen Hörerinnen demgegenüber bereits ab 1840 möglich, an Vorlesungen teilzunehmen (Domke, 2017, S. 279). Aufgrund ihrer engen Verbindungen zu sozialistischen und anarchistischen Kreisen wurde dreizehn russischen Aspirantinnen das Studium in Zürich untersagt, weshalb sie folglich die Aufnahme an einer österreichischen Universität anstrebten (Heindl, 2015). Im Jahr 1873 gelangte ihr Ansuchen an den Rektor der Universität Graz (Lemayer, 1878, S. 96). Dieser leitete es an das kaiserlich-königliche Ministerium für Kultus und Unterricht weiter; der Akademische Senat der Universität Wien erstellte folglich ein Gutachten, aufgrund dessen Frauen der Zutritt zu den Universitäten für weitere Jahre versperrt bleiben sollte (Heindl & Tichy, 1993). In einem Votum wurden die Gründe für den Studienabschluss der Frauen wie folgt dargelegt:

»Die Universität ist heute noch und wohl für lange hinaus wesentlich eine Vorschule für die verschiedenen Berufszweige des männlichen Geschlechtes, und so lange die Gesellschaft, was ein günstiges Geschick verhüten möge, die Frauen nicht als Priester, Richter, Advokaten, Ärzte, Lehrer, Feldherrn, Krieger aufzunehmen das Bedürfnis hat, das heißt, so lange der Schwerpunkt der Leitung der sozialen Ordnung noch in dem männlichen Geschlecht ruht, liegt auch keine Nötigung vor, den Frauen an der Universität ein Terrain einzuräumen, welches in den weiteren Folgen unmöglich zu begrenzen wäre.« (o. S., zit. n. Lemayer, 1878, S. 98)

Die Debatte rund um die Studierfähigkeit der Frauen drehte sich, wie den Ausführungen zu entnehmen ist, vor allem um die damit erlangte Berechtigung zur Berufsausübung. Durch überragende weibliche Leistungen befürchtete man eine Statusbedrohung der männlichen Geschicke (Lind, 1961, S. 76 ff.). So wurde den Frauen die physische Eignung für die Ausübung des medizinischen Berufes in Abrede gestellt und eine »Gefährdung des weiblichen Geschlechtscharakters« prognostiziert (Glaser, 1996, S. 300). Darüber hinaus müsse die Lehre für die »Ohren der Frauen« angepasst und die Sitzordnung neugestaltet werden, sodass sich die beiden Geschlechter nicht in die Quere kämen. Die strikte Ablehnung der Hochschulzulassung von Frauen spiegelt sich auch in der Aussage des Rektors der Universität Wien 1873 wider, der in diesem Zusammenhang antwortet, dass »sich der akademische Senat principiell und mit aller Bestimmtheit gegen die Zulässigkeit, Frauenpersonen, sei es als ordentliche oder außerordentliche Hörer an der Wiener Universität zu inscribieren, erklärt« (zit. n. Lind, 1961, S. 42).

Fünf Jahre später weist das Ministerium für Kultus und Unterricht die Rektorate sämtlicher Universitäten dazu an, die Anwesenheit von Frauen an Lehrveranstaltungen »in Ausnahmefällen« zu gestatten. Für Frauen seien selbstverständlich eigene, von Männern getrennte Vorlesungen abzuhalten, »falls sich dies irgendwie als ganz unbedenklich und durch besondere Gründe gerechtfertigt darstellen sollte« (MVBl. 15/1878). Dennoch sollten Frauen, denen der Besuch an »einzelnen, bestimmt bezeichneten Vorlesungen« gestattet war, an Hochschulen nicht formell inskribiert, geschweige denn als außerordentliche Hörerinnen aufgenommen werden. Ihnen war »lediglich die faktische Frequenz (das Hospitieren)« gestattet. Deshalb sei, wie der Verordnung des Ministeriums für Kultus und Unterricht vom 6. Mai 1878 zu entnehmen ist, den Hospitantinnen »auch kein amtliches Dokument über die Zulassung zu der Vorlesung und keine amtliche Bestätigung des Besuches derselben auszufertigen«. Zu jenem Zeitpunkt verfügten Frauen somit noch über keine offizielle Zugangsberechtigung.

Der Ministerial-Verordnung vom 21. September 1878 betreffend die Maturitätsprüfung für weibliche Kandidatinnen ist zu entnehmen, dass man Frauen die Ablegung der Maturitätsprüfung zwar nun nicht mehr verwehren könne, dennoch solle die sonst übliche Schlussklausel über die *Reife des Examinanden zur Aufnahme höherer Studien* am Zeugnis weiterhin nicht angeführt werden. Stattdessen sei anzumerken, dass die Examinandin »denjenigen Anforderungen genügt habe, welche bei einer Maturitätsprüfung an die männliche Jugend gestellt werden. Das Zeugnis ist auch im Eingange nicht als Maturitätsprüfungszeugnis, sondern einfach als Zeugnis zu bezeichnen« (MVBl. 34 /1878).

Trotz dieser offenkundig diskriminierenden Verordnungen ist gegen Ende des 19. Jahrhunderts ein schleichender Stimmungswandel zu bemerken. So formierte sich 1888 der in Wien gegründete *Verein für erweiterte Frauenbildung* als

Reaktion gegen die an die Frauen gerichteten Repressalien, der auf die Einrichtung von Mädchengymnasien drängte (Ehs, 2014, S. 160). Hinzu kam, dass gegen Ende des 19. Jahrhunderts die Universitäten anderer Länder Frauen gegenüber bereits ihre Pforten geöffnet hatten. Graf Kaunitz stellte 1895 im Abgeordnetenhaus fest: »Von allen Staaten der Erde stehen heute nur noch Österreich und Deutschland auf dem Standpunkte, daß sie der weiblichen Jugend das Universitätsstudium verwehren wollen« (zit. n. Angetter et al., 2018, S. 197). Gegen Ende des 19. Jahrhunderts galten Preußen und Österreich als eine der letzten europäischen Länder, in denen Frauen weiterhin von der Hochschulbildung ausgeschlossen blieben (Ehs, 2014, S. 161). Da die Befürchtung lautete, dass man andernfalls im globalen Wettbewerb hinterherhinke, wurde in Bezug auf die Zulassung von Frauen ein gewisser politisch-ökonomischer Druck aufgebaut. Vor diesem Hintergrund argumentierte der preußische Kulturpolitiker Friedrich Althoff (1905), dass die Öffnung der Hochschulen gegenüber dem weiblichen Geschlecht dazu beitrage, feste und bestimmte Normen einzuführen »an Stelle der laxen Prüfung, die mit der Zulassung der Hospitantinnen verbunden« wäre (zit. n. Verheyen, 2018, S. 70). Dieser drastische Schritt wurde von ihm zudem als geringeres Übel erachtet, da er »den besseren Elementen zugute kommt und die weniger erwünschten, nämlich solche aus fremden Ländern, [vom Studium] abhält« (S. 71). Althoff argumentiert demgemäß auf rassistische Weise zugunsten einer zentrale Prüfungsstelle, da es dadurch einfacher sei, den Zulassungsstrom zu kontrollieren und unerwünschte (in diesem Fall ausländische) Personengruppen von der Universität fernzuhalten.

1895 führte Arthur Kirchhoff zum Thema des Frauenstudiums eine Studie durch, in der er 122 Wissenschaftler um eine Stellungnahme zur Aufnahme von Frauen an Universitäten im deutschen Sprachraum bat. Seine Ergebnisse stellen dar, dass die überwiegende Mehrheit des befragten wissenschaftlichen Personals den Besuch der Frauen an Universitäten grundsätzlich befürwortete.¹ Er identifizierte vier Gründe für den Stimmungswandel: Erstens hatten sich Frauen in der Ausübung des Berufs als Ärztinnen in anderen Ländern bereits bewährt, zweitens beabsichtigten Väter ihren Töchtern eine gute Ausbildung zukommen zu lassen, drittens kam es zu einem zunehmenden öffentlichen Druck und viertens stieg der Anteil der BefürworterInnen, die sich für die Hochschulzulassung von Frauen aussprachen, in der Gesamtbevölkerung an (Kirchhoff, 1897, zit. n. Glaser, 1996, S. 306).

Die veränderte Stimmung in der Gesellschaft sollte schließlich Wirkung zeigen: Ab 1896 wurde jenen Kandidatinnen, welche die Reifeprüfung im Prager

¹ Inwiefern diese Studie durch die Auswahl der Interviewpartner verzerrt sein könnte, kann im Zuge dieser Arbeit nicht beurteilt werden.

Mädchengymnasium erfolgreich bestanden hatten, das Maturitätszeugnis ausfertigt. Dieses sollte (im Vergleich zum Pendant für männliche Maturanten) jedoch *abermals* ohne den Zusatz der »Reife zum Besuche einer Universität« ausgestellt werden: »Candidatinnen, welche die Prüfung bestanden haben, erhalten Maturitätszeugnisse nach dem für die Maturitätsprüfung an den Gymnasien vorgeschriebenen Formulare, jedoch mit Hinweglassung der Bemerkung über die Reife zum Besuche einer Universität« (MVBl. 18/1896). Erst fünf Jahre später wurde dieser Zusatz für Frauen im Maturazeugnis abgewandelt. Die Schlussbestimmung lautete nun folgendermaßen: »Da hienach die Examinandin den gesetzlichen Forderungen ... entsprochen hat, so wird ihr hiedurch das Zeugnis der Reife zum Besuche einer Universität (soweit dieser nach den bestehenden Vorschriften den Frauen gestattet ist) ausgestellt« (MVBl. 20/1901). In der Gesetzgebung wird betont, dass diese Bestimmung wiederum nur für Frauen mit österreichischer Staatsbürgerschaft zu gelten habe.

Im Wintersemester 1897/98 wurden erstmals drei ordentliche und 34 außerordentliche Hörerinnen an der philosophischen Fakultät der Wiener Universität zugelassen. Die drei ordentlichen Studierenden, Elise Richter, Cäcilie Wendt und Emma Ott, hatten die Matura zuvor als Externistinnen an Knabengymnasien, dem k. k. akademischen Gymnasium in Wien, dem k. k. Staatsobergymnasium in Troppau und dem k. k. deutschen Staatsgymnasium in Prag, abgelegt. Die privaten Mädchenlyzeen hatten indessen noch kein Öffentlichkeitsrecht inne und umfassten nur sechs Klassen. Jene 34 Studentinnen, die an den Universitäten außerordentlich zugelassen wurden, hatten daher noch keine Matura abgelegt, welche gleichzeitig auch eine Studienberechtigung beinhaltete. Ihnen sollte dennoch die Berufsausbildung als Lehrerinnen ermöglicht werden (Heindl, 2015, S. 534). Im Studienjahr 1897/98 wies die Universität Wien an der philosophischen Fakultät somit erstmals 37 weibliche Studentinnen gegenüber 6775 männlichen Studierenden an der gesamten Universität auf (S. 534).

Im Jahr 1900 wurde erstmals die Aufnahme von Frauen zu medizinischen Studien und zum pharmazeutischen Beruf verlautbart (MVBl. 21/1904). Die Zulassung betraf zunächst nur jene Studienprogramme, welche »mit dem weiblichen Wesen vereinbar verstanden wurden: vor allem den der Lehrerin und der Ärztin« (Bundeskanzleramt, 1975, S. 9). Im Studienjahr 1904/05 waren etwa 3,6 Prozent (n = 542) von insgesamt 15.055 HörerInnen weiblich (ÖSZ, 1975, S. 26). Demnach stellten Frauen unter den Studierenden noch eine klare Minderheit dar. An den spezialisierten technischen, montanistischen, tierärztlichen Hochschulen und der Hochschule für Bodenkultur und Welthandel sollte den Frauen der Zutritt bis zur Zwischenkriegszeit weiterhin verwehrt bleiben.

Dennoch hatten sich österreichische Universitäten nach jahrhundertlangem Ausschluss dem veränderten gesellschaftlichen Diskurs zur Teilhabe der Frauen

an der Hochschulbildung sukzessive zu beugen. Die ersten weiblichen Studierenden im nationalen und internationalen Raum gelten bis heute als wichtige Schlüsselfiguren, da sie für nachfolgende Studentinnen eine Vorbildfunktion aufwiesen und schrittweise eine neue Realität herbeiführten. Dennoch stellt Jarausch (1979) in seiner Analyse des preußischen Hochschulsystems zwischen 1865 und 1914 anschaulich dar, dass die soziale Öffnung zu Beginn des 20. Jahrhunderts nur partiell verlief, was anhand der Wahl der Studienrichtung deutlich wird: Zuvor entrechtete Gruppen wie Frauen oder Personen aus der unteren Mittelschicht griffen häufiger ein Philosophiestudium auf, während die Rechtswissenschaften und Medizinstudien den traditionell gebildeten und neureichen Eliten vorbehalten blieben (S. 630).

1933 brachte das bereits erwähnte »Gesetz gegen die Überfüllung deutscher Schulen und Hochschulen« auch für weibliche Studierende folgenschwere Konsequenzen mit sich. Im Zuge der Bekanntmachung über die zahlenmäßige Begrenzung des Zugangs zu den Hochschulen vom 28. Dezember 1933 (welche am 12. Januar 1934 bekannt gegeben wurde) durfte »der Anteil der Abiturientinnen an der Zuerkennung der Hochschulreife in keinem Land 10 v. H. [10 vom Hundert] der zugewiesenen Zahl überschreiten« (RMinBl. 1934). Obgleich diese Begrenzung im Sommer 1934 wieder aufgehoben wurde (Wenning, 1986), ist in den 1930er Jahren ein massiver Rückgang der Studentinnen zu bemerken. Dieser sei Huerkamp (1996) zufolge »nicht in monokausaler Weise auf den geschlechtsspezifischen Numerus Clausus von 1933/34« (S. 340) zurückzuführen. Stattdessen benennt sie die »kritische Wirtschaftslage zu Beginn der 1930er Jahre, die schlechten Zukunftsaussichten in den akademischen Berufen, die Arbeitsdienstpflicht, die Stipendienpolitik, das antiintellektuelle Klima in der Öffentlichkeit seit dem Machtantritt der Nationalsozialisten« (S. 340) als zentrale Gründe für die Verringerung des Frauenanteils an der Studierendenzahl.

Zur Zeit des Nationalsozialismus wurde der Hochschulzugang für Frauen erneut eingegrenzt, da man die Rolle der Frau als Mutter stärken wollte. Darüber hinaus wurde vor der »unvermeidliche[n] Folge des weiblichen Massenstudiums und des Eindringens der Frau in alle männlichen Berufe«, die sich in einer »Blaustrumpfkultur und Frauenherrschaft« niederschlagen würden, ausdrücklich gewarnt (Rompel, 1932, S. 6). Abermals stellte die Furcht vor der Einschränkung männlicher Privilegien ein zentrales Motiv für die Ausgrenzung der Frauen dar. Diese Dynamiken verdeutlichen, dass sich in Bezug auf die Hochschulöffnung nicht nur lineare, sondern auch rückläufige Entwicklungen finden lassen. Der Anteil der weiblichen Studierenden sollte erst nach dem Zweiten Weltkrieg wieder ansteigen.

13.3 Studienfinanzierung

Im Jahr 1910 führte die Wiener Soziologische Gesellschaft eine Umfrage mit 868 HörerInnen der Universität Wien durch (Engliš, 1915). Drei Fünftel der befragten Studenten gaben an, dass sie über die Mittel der Eltern vollumfänglich gefördert wurden. Ein Fünftel erhielt nur teilweise und ein Achtel gar keine finanzielle Unterstützung. Knapp 40 Prozent der Befragten gingen neben dem Studium einer beruflichen Tätigkeit nach, um ihren Lebensunterhalt bestreiten zu können, wobei die Mehrheit der arbeitenden Studierenden (27 Prozent aller Befragten) ihr Einkommen über Nachhilfetätigkeiten verdiente. Die befragten Personen gaben zudem an, aufgrund der Erwerbstätigkeit nur unregelmäßig an den Vorlesungen teilnehmen zu können.

In der Vorkriegszeit konnten die Studierenden darüber hinaus durch ein »gutes Verhalten«, »wahre Bedürftigkeit« oder eine »exzellente Bewerbung« eine Gebührenbefreiung bewirken. Dennoch sollte das Stipendium nur rund einem Zehntel der Studierenden zugutekommen (Lenk, 2015, S. 570). Vor diesem Hintergrund kritisiert Grüttner (1995), dass das Stipendienwesen auf Kinder des Mittelstandes und nicht der Arbeiterschaft zugeschnitten war:

»Die Unterstützungseinrichtungen für Studenten zielten in der Vorkriegszeit, ähnlich wie schon in der Weimarer Republik, hauptsächlich auf minderbemittelte Studierende, die während des Studiums mit finanziellen Zuwendungen ihrer Eltern rechnen konnten, nicht dagegen auf unbemittelte Studenten, deren Elternhaus zu regelmäßiger Unterstützung außerstande war.« (S. 146)

Im Jahre 1935 legte das »Merkblatt für Studienförderung« fest, dass für die Vergabe der Darlehen und Stipendien eine charaktervolle Lebensführung und nationalsozialistische Gesinnung ebenso wie die vorzügliche Eignung zu wissenschaftlicher Arbeit und dem akademischen Beruf vorausgesetzt werden. Die BewerberInnen mussten für den Erhalt des Stipendiums überdies der nationalsozialistischen Partei angehören und die Zugehörigkeit »in Gliederungen der Bewegung, der HJ, SA, SS, PO, NSDStB, dem Arbeitsdienst und der Studentenschaft unter Beweis gestellt haben« (RStW, Merkblatt für Studienförderung, zit. n. Grüttner, 1995, S. 146). Auch über die Kriterien, über welche sich StudienanwärterInnen für ein Stipendium qualifizierten, und die Höhe der Studiengebühren sollten nur jene Gruppen gefördert werden, welche sich in den Augen der Machthaber besonders darum verdient gemacht haben. Dennoch gab es allem Anschein nach noch genügend BewerberInnen, die diese Kriterien erfüllten, schließlich wurde im Jänner 1936 erneut die Anhebung der Hochschulgebühren zur Senkung der Studierendenzahlen beschlossen.

13.4 Bewertungsschemata für die Studienzulassung

Zahlreiche Maßnahmen und Instrumente sollten die herrschende Klasse dazu in die Lage versetzen, die Studierendenströme im Wesentlichen zu kontrollieren. Diese finden, wie in Folge dargelegt wird, über gesetzliche Bestimmungen und Bescheinigungen wie (1) das Attest zur Studierfähigkeit, (2) die Reifeprüfung und (3) Sonderbestimmungen zur Hochschulzulassung ihren Ausdruck.

13.4.1 Das Attest zur Studierfähigkeit

Angesichts der regelmäßigen Klagen über die unzulängliche Studierfähigkeit der zugelassenen Studenten (Musmann; 1832; Pfeiffer, 1705, zit. n. Heldmann, 2013b, S. 4) sollte die Eignungsüberprüfung bereits zu einem frühen Zeitpunkt erfolgen. Gemäß Frijhoff (1996b) waren die Kirchen die ersten, welche aufgrund eines Vertrauensbruchs mit den hochschulischen Selektionsmechanismen ein eigenes Examen einführten. Im Königreich Preußen bildete das *Attest zur Studierfähigkeit* die notwendige Voraussetzung, um zur Hochschule zugelassen zu werden. Indem (vermeintlich) nur mehr die individuellen Leistungen bewertet wurden, läutete diese Prüfung das meritokratische System ein.

So lässt sich dem *Circulare No. XXX.* vom 14. Juni 1804, das vonseiten der evangelischen kirchlichen Behörde (des »königl. preuß. Oberkonsistoriums«) an alle Inspektoren der Kurmark erging, entnehmen, dass »einige Universitäten« – entgegen den Vorschriften des *Canton-Reglements* vom 12. Februar 1792 – Studierende mit einem »Zeugniß der Unreife« eingeschrieben hatten. Aufgrund dieser Verstöße sei in der Gesetzgebung vom 24. Mai 1794 der Beschluss verlautbart worden, dass alle StudienanwärterInnen aus dem Canton »vor Erreichung des vierzehnten Jahres, über ihre Anlagen und Fähigkeiten zum Studiren geprüft werden sollen« (zit. n. *Novum Corpus Constitutionum*, 1806, S. 2601). Der Verordnung ging die Klage voraus, dass die Subjekte an den höheren Fakultäten nicht die benötigten Methoden und Mittel für das Studium aufbrächten.

Da die Eltern nicht die notwendige Urteilskraft für die Einschätzung der Hochschulreife ihres Sohnes aufwiesen, sollten die Fähigkeiten der Jünglinge an den Schulen der Landesstädte und Gymnasien durch regelmäßige Inspektionen durch den Oberkonsistorialrat überprüft werden. Jährlich seien Hauptexamen durchzuführen, wobei es den Jünglingen freistehen sollte, zu diesen anzutreten. Nach Abschluss des Gymnasiums sei ein ausführliches Attest auszustellen, dem sowohl die Geschicklichkeit des Jünglings als auch das gewünschte Studium und der Wohnort zu entnehmen sei. Anschließend wurde der Kandidat dazu angehalten, zu einer mündlichen Prüfung vor einer Kommission anzutreten,

die abermals feststellen sollte, ob und wie er zu den Diensten des Konsistoriums taue. Zudem sei auf die soziale Distinguiertheit, die Kleidung und das Auftreten des Prüflings zu achten:

»Endlich so würde es Uns auch zu sonderbaren gnädigsten Gefallen gereichen, wenn die Gymnasiasten sich in einer anständigen Kleidung und Conduite, properen und reinen Wäsche, Strümpfen und Schuhen, von anderen jungen Leuten allhier distinguirten, wie Wir denn gnädigst resolviret haben, denenjenigen, die sich sonderlich durch dergleichen Art distinguieren werden, den freien Zutritt den Hofe zu verstatten.« (Schul- und Gymnasialordnung für das Fürstentum Weimar, zit. n. Schmidt, 1803, S. 435)

Wesentlich für die Berücksichtigung des Auftretens war die Tatsache, dass mit dem Studium der Theologie, Medizin und Jura die Besetzung bedeutender sozialer und »systemerhaltender« Positionen einherging und die auserkorenen Personen zu einem späteren Zeitpunkt nach außen hin eine bestimmte Berufsgruppe vertreten bzw. gewissen Stand repräsentieren sollten. Auch nach der Immatrikulation an der Universität sollte die kommissionelle Prüfung noch in regelmäßigen Abständen vonstattengehen. So sieht die Verordnung vor, dass sich die Landeskinder »bei ihrer Wiederkunft von Universitäten Uns persönlich präsentieren, und hiernächst examiniret werden, ob und wie er zu Unsern Diensten geschickt sei« (S. 434). Das Attest diente einerseits als Grundlage für die Beurteilung des Fleißes und Verhaltens und andererseits als Kontrollorgan für das Konsistorium, das auf diese Weise die Eignung der »nachkommenden Machtelite« überprüfen konnte. Das Konsistorium verfügte auf diese Weise zudem über ein Spektrum an geeigneten Kandidaten zur Besetzung höherer beruflicher Positionen. Die Atteste wiesen damit die Annehmlichkeit auf, dass die Beurteiler aus einer Bandbreite an Kandidaten auswählen konnten, die ihren eigenen Vorstellungen am ehesten entsprachen. Auf diese Weise konnten die Machthaber nicht nur über die Studien-, sondern auch bereits über die Berufseignung bestimmen.

Den historischen Dokumenten lassen sich genaue Hinweise zur Durchführung der Prüfung entnehmen. So wird im Programm zur Feier des 150-jährigen Jubelfestes des Königlichen evangelischen Gymnasiums zu Hirschberg (1862) festgehalten, dass sich die Studienanwärter einer mündlichen und schriftlichen Prüfung unterziehen müssen: »Das erste [Examen] nur mündliche mußte der Schüler ein halbes Jahr vor seinem beabsichtigten Abgang »zum Beweise seiner Studierfähigkeit«, das andere schriftliche und mündliche am Schluß seiner Schullaufbahn »zum Beweise seiner Reife« bestehen, wenn er nämlich die Vortheile eines solchen als reif Entlassenen beanspruchen wollte« (S. 44). Für beide Arten des Abiturienten-Examens sollten seit Anfang des 19. Jahrhunderts graduelle Unterscheidungen zur Bestimmung der Fähigkeit bzw. Reife vorgenommen werden, »der niedrigste war fähig oder reif ohne weiteren Zusatz, der höhere

fähig oder reif mit Beifall, der höchste fähig oder reif mit Ruhm« (S. 45). Bei der Überprüfung der »Studierfähigkeit« sei dem Circulare No. XXX. an alle Inspektoren der Churmark vom 14. Juni 1804 zufolge »mit aller Gewissenhaftigkeit und Strenge« zu verfahren, wobei sich die Prüfer nicht »durch ein unzeitiges Mit-leiden, noch durch irgend eine Art von Partheilichkeit« verleiten lassen dürfen (S. 2602). Die Fragen bei der mündlichen Prüfung müssen so abgefasst werden,

»daß aus der Bearbeitung den Antworten der jungen Leute nicht bloß ihre erworbene [sic!] Kenntnisse, sondern auch das Maaß ihrer Fähigkeiten zum Studiren hervorgehen, woraus sich also ihre Fähigkeit, Ideen schnell aufzufassen und schnelle Ueberlegungen anzustellen, ihr Scharfsinn, ihre Beurtheilungskraft, ihr Combinationsvermögen und ihre größere der mindere Lebhaftigkeit der Einbildungskraft und des Wißes abnehmen läßt [...]« (Circulare No. XXX. vom 14. Juni 1804, zit. N. Novum Corpus Constitutionum, 1806, S. 2602)

Für die Überprüfung der Schüler sei, wie sich der Schul- und Gymnasialordnung für das Fürstentum Weimar² von 1733 entnehmen lässt, das kirchliche Konsistorium³ zurate zu ziehen (zit. n. Schmidt, 1803). Nicht nur dem Kollegium an der Schule und Staatsministerium, sondern auch der Kirche wurden damit wesentliche Mitbestimmungsrechte für die Bewertung der Studierfähigkeit eingeräumt. So sollten die Prozessschritte für die Ausstellung des (kirchlichen) Attestes zur Studierfähigkeit am Königlichen Collegium Fridericianum in Königsberg in Ostpreußen an jene der (schulischen) Reifeprüfung angeglichen werden, indem »die Prüfungsakten vom Kollegium durch das Staatsministerium ans Konsistorium, die Atteste vom Konsistorium durch das Staatsministerium an das Kollegium zurück[gingen]« (Zippel, 1898, S. 181). An dieser Vorgehensweise spiegelt sich die Trias der mächtigen AkteurInnen dieser Zeit – Staat, Bildungseinrichtung und Kirche – wider, welche die Zusammensetzung der Studierendenpopulation aufs Wesentliche bestimmte.

Darüber hinaus sollten jene Knaben, die an den Gymnasien nicht die erforderlichen Leistungen zur Schau stellten, durch subtile Ausschlussmechanismen von der Universität ferngehalten werden. Diese Entmutigungen wurden durch sogenannte »Abkühlungsprozesse« (*Cooling-out-Prozesse*) bestärkt (Clark, 1974). Dazu zählten *erstens* die allgemeine Belehrung über die Überfüllung der gelehrten Berufsstände, *zweitens* die persönliche Abmahnung und *drittens* die Hinweise auf lange Wartezeiten, mit welchen bei einem Studienwunsch zu rechnen seien (Titze, 1990). Hinzu kamen finanzielle Barrieren, welche durch die Erhöhung

2 Neben dem Fürstentum Weimar finden sich ähnliche Verlautbarungen auch für andere deutschsprachige Regionen (z. B. die Kurmark, Hannover und Bayern).

3 In Preußen entsprach das Konsistorium dem Kirchenrat.

des Schulgelds, die Abschaffung unentgeltlicher Vorlesungen⁴ und die restriktive Gewährung von Stipendien verstärkt wirksam wurden. Als effektiv empfand man zudem schriftliche Abmahnungen, die sich vordergründig an die Erziehungsberechtigten richteten. Die hohe soziale Selektivität an Hochschulen ist nicht zuletzt darin begründet, dass den sozial benachteiligten Personen bereits zu einem frühen Zeitpunkt eine Studierunfähigkeit attestiert wurde. Vor diesem Hintergrund konstatiert Titze (1990):

»Diese Entmutigungsmechanismen wirkten *sozial selektiv*, indem sie den Unbemittelten, vor allem den Angehörigen der niederen Stände die *Diskrepanz* zwischen Bildungsansprüchen und Berufszielen einerseits und verfügbaren Mitteln andererseits vor Augen führten. Das *Bewußtmachen des Auseinanderklaffens von Zielen und Mitteln* trug dabei selber noch – trotz aller Nachdrücklichkeit – die Form einer Besänftigung. Das Ziel dieser Strategie war die protestlose *Selbstselektion*, der lautlose Rückzug aus der Statuskonkurrenz, nicht hingegen das Bewußtwerden der gesellschaftlichen Ursachen der Mittel bei denen, die angetreten waren.« (S. 350)

Abhängig vom sozialen Status und der materiellen Lage der Schüler gestalteten sich die Studienempfehlungen höchst unterschiedlich: So wurde den Eltern eines Sohnes bei einem nur durchschnittlichen Zeugnis unmissverständlich klargemacht, dass sie keine großen Hoffnungen bezüglich des Übertritts in eine höhere Schulstufe zu hegen hatten, während dies bei Söhnen aus wohlhabenden Familien und einem nur durchschnittlichen Zeugnis nicht der Fall war. Nach außen wirkte dieses System indes so, als ob nur denjenigen, die sich durch besonderen Fleiß und musterhaftes Betragen auszeichneten, das Attest zur Studierfähigkeit zuteilwurde.

Dennoch war ein Hochschulstudium nicht in jedem Fall positiv besetzt, da damit der Militärdienst und Berufseintritt hinausgezögert wurden. So weist Zippel (1898) darauf hin, dass sich einige Kantonpflichtige durch das akademische Studium »der Dienstpflicht zu entziehen suchten« (S. 181). Da der Wert eines Hochschulstudiums unterschiedlich eingeschätzt wurde, strebten vermutlich nicht alle Schüler den Erwerb des Attestes an. Jenen Personen, die als »studierunfähig« galten, wurden folglich praktische Berufe nahegelegt:

»Alle diejenigen aber, die sich zum Studiren nicht schicken, darzu insonderheit unter den unbemittelten Personen nur solche Subjecte, die ganz extraordinaire natürliche Gaben haben, zu rechnen sind, sollen dazu nicht gelassen, sondern die Eltern angewiesen werden, sie zu einer, ihren Kindern und ihnen convenablen andern Profession im Militär- und Hausstande zu halten, und darauf auch ihre Information und Präparation in denen Schulen und dem hiesigen Gymnasio eingerichtet werden.« (Schul- und Gymnasialordnung für das Fürstentum Weimar von 1733, zit. n. Schmidt, 1803, S. 426)

⁴ Die Studenten hatten für den Besuch der Vorlesungen sogenannte »Kollegiengelder« an die Professoren zu entrichten.

Auf der anderen Seite finden sich aus dieser Zeit vereinzelt Proteststimmen, denen diese Art der Bewertung als wenig transparent, zu streng oder mit dem vierzehnten Lebensjahr gar verfrüht erschien (z.B. Sailer & Gebhart, 1803). Der Autor des Artikels »Ueber die Einschränkung der Freiheit zu Studieren durch den Staat«, welcher in der »Monatsschrift für Deutsche zur Veredlung der Kenntnisse, zur Bildung des Geschmacks und zu froher Unterhaltung« publiziert wurde, plädierte aufgrund der Restriktionen sogar für die Abschaffung der Zugangsschranken, denn »alle Bearbeiter der Wissenschaften können neben einander bestehen, und die Fortschritte in diesen werden desto schneller geschehen, je zahlreicher die Männer sind, die an ihrer Vervollkommnung arbeiten« (Bergl, 1801, S. 6). Der Wunsch nach einer Hochschulöffnung bezog sich, wohlgemerkt, nur auf alle männlichen Kandidaten. Dass etwa Frauen zu einem Studium zugelassen werden, wäre zu Beginn des 19. Jahrhunderts noch undenkbar, geschweige denn publizierbar gewesen.

Gemäß der Schul- und Gymnasialordnung für das Fürstentum Weimar, welche aus dem Jahr 1733 stammt, wurde die Attestierung zur Studierfähigkeit bereits seit Anfang des 18. Jahrhunderts in Teilen Preußens praktiziert. Das Attest stellt somit einen frühen Vorläufer für die Reifeprüfung, die 1788 für ganz Preußen eingeführt wurde, dar. Aber auch nach Einführung der Reifeprüfung sollten die zusätzlichen Attestierungen zur Studierfähigkeit weiterhin aufrechterhalten werden (Titze, 1990). Während mit der Reifeprüfung fachliches Wissen nachgewiesen wurde, stand im Attest zur Studierfähigkeit die ganzheitliche Bewertung des kognitiven Vermögens und der Persönlichkeitsmerkmale im Vordergrund. Auf diese Weise konnte man die als wenig fruchtbar empfundenen Bemühungen zur weiteren Förderung von ungeeigneten Personengruppen auf ein Minimum beschränken und den Universitäten bei der Aussonderung Kosten und Mühen ersparen.

Auch in der Ersten Republik sollte, ähnlich wie bereits beim Attest zur Studierfähigkeit, zusätzlich zur Maturitätsprüfung eine Bescheinigung der Studieneignung ausgestellt werden. Im bereits erwähnten »Gesetz gegen die Überfüllung deutscher Schulen und Hochschulen« wurde festgelegt, dass die Anzahl der Studenten an den Fakultäten dem »Bedarfe der Berufe« entsprechen solle. Zudem dürfe »die Zahl der Reichsdeutschen, die [...] nicht arischer Abstammung sind, unter der Gesamtheit der Besucher jeder Schule und jeder Fakultät den Anteil der Nichtarier an der reichsdeutschen Bevölkerung« nicht übersteigen (RGBl. 43/1933). Die erste Verordnung zur Durchführung des Gesetzes spezifiziert diese Quote weiter: Der Anteil der nichtarischen Studierenden durfte 1,5 Prozent der StudienanfängerInnen und 5 Prozent der Gesamtstudierendenpopulation nicht überschreiten.

Diese Einschränkung führte dennoch zu »Ergebnissen, die nationalsozialistischen Auslesegrundsätzen vielfach nicht entsprachen, ja geradezu entgegengesetzt waren« (Kreppel, 1937, S. 20, zit. n. Huerkamp, 1996, S. 332). Folglich wurde 1934 eine neuerliche Unterscheidung zwischen Abitur und Hochschulreife eingeführt. Die Verordnung wies explizit darauf hin, dass ein Vermerk am Reifezeugnis für das Zugeständnis der Hochschulreife allein nicht ausreiche, sondern *neben* dem Reifezeugnis eine besondere Bescheinigung ausgestellt werden müsse. Nur wenn *beide Nachweise* vorlagen, erhielten die Personen die Möglichkeit zu studieren. Die Verlautbarung grenzte die Zahl der AbiturientInnen, denen 1934 die Hochschulreife zuerkannt werden durfte, auf 15.000 Personen ein. Der Richtwert wurde für die einzelnen Länder aufgeschlüsselt dargestellt, wobei für Schaumburg-Lippe etwa maximal zwölf Bescheinigungen vorgesehen waren. Im Reichsministerialblatt wurde festgelegt, dass die Hochschulreife »nur denjenigen Abiturienten zugesprochen werden [solle], die geeignet erscheinen, den besonderen durch die Hochschule gestellten Anforderungen nach ihrer geistigen und körperlichen Reife, nach ihrem Charakterwert und ihrer *nationalen Zuverlässigkeit* zu genügen« (RminBl. 1934; Hervorh. d. Verf.). Somit spielte die Liebe zum Vaterland im Einklang mit der politischen Gesinnung eine zentrale Rolle für das Zugeständnis der Studierfähigkeit. Im Zweifelsfall konnten auch die Gauleiter der NSDAP in die Verfahren miteinbezogen werden (Huerkamp, 1996, S. 333). All jene AbiturientInnen, denen eine Studierunfähigkeit zugeschrieben wurde, sollten wiederum praktischen Berufen zugeführt werden.

Auffällig ist, dass die zusätzlichen Atteste zum Nachweis der Studierfähigkeit zwar (hoch)schulseitig, aber im gegenseitigen Einvernehmen mit außer(hoch)schulischen Partnern vergeben wurden: In Preußen mussten die StudienaspirantInnen im 18. und 19. Jahrhundert über die kirchliche Behörde eine weitere Bescheinigung für die Attestierung der Studierfähigkeit einholen. Während der NS-Zeit galten schließlich die Zugehörigkeit zur Partei und eine »nationale Zuverlässigkeit« als Kriterien für den Erwerb der Hochschulreife. Somit zeigt sich, dass sich das Attest gleich für mehrere Parteien als nützlich erwies, da ihre Interessen dadurch besser zum Ausdruck gelangten. Dass sich die formale Bescheinigung für den Hochschulzugang bewährt hatte, kommt auch anhand der Reifeprüfung zum Vorschein, auf deren Genese und Entwicklung im nächsten Kapitel weiter eingegangen wird.

13.4.2 Einführung der Maturitätsprüfung

Vorläufer im preußischen Schulsystem

Waren es ursprünglich Universitäten selbst, welche über die Magisterfamilien, Unterrichtssprache und Studiengebühren den potenziellen Kreis der Teilnehmenden einschränkten, verlagerte sich die Rolle der *Gatekeeper* ab der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts zunehmend auf die Seite des Staates, welcher mithilfe einer formalen Prüfung die Hochschulzulassung regulieren und damit den Zugang zu den höheren Staatsämtern und akademischen Berufen kontrollieren konnte (Wolter, 1989). Am 23. Dezember 1788 erging in Preußen das »Circulare wegen Prüfung der zu den Universitäten übergehenden Schüler« als königliches »allerhöchstes« Edikt. Das Reglement für die Prüfung an den Gelehrtenschulen beginnt, ähnlich wie schon bereits das Attest zur Studierfähigkeit, mit der Klage über die unzulängliche Reife der Erstsemestrigen:

»Es ist bisher vielfältig bemerkt worden, daß so viele zum Studieren bestimmte Jünglinge ohne gründliche Vorbereitung unreif und unwissend zur Universität eilen, wodurch selbige nicht nur sich selbst schaden, und sich selbst die gehörige Benutzung des academischen Unterrichts schwer, ja oft unmöglich machen, [...] sondern auch zugleich verursachen, daß viele Aemter, zu denen gründliche Kenntnisse erforderlich sind, wo nicht mit unwissenden doch mit seichten und unzweckmäßigen Subjecten besetzt werden.« (zit. n. d. Rescript von 1789, S. 2377)

Den Ausführungen zufolge werde die Hochschullehre durch die ungenügsamen Vorkenntnisse der Jünglinge ungemain erschwert. Bei einer derart heterogenen Gruppe könne der Unterricht zu keiner Kompensation der Wissensdefizite führen, weshalb die Studenten nicht hinreichend auf die beruflichen Ämter vorbereitet werden. Indem die mangelhafte Vorbereitung der Studenten einen höchst unerwünschten Effekt auf die spätere Berufsausübung mit sich brächte, wirke sich das »frühzeitige Eilen auf die Universität« nicht nur auf »einzelne Subjekte«, sondern auch auf »das Ganze« höchst nachteilig aus. Zu allem Übel bewirke der hohe Ansturm auf die Hochschulen, dass »das bisher nach ältern Verordnungen übliche Examen der neuen Ankömmlinge auf der Universität wegen ihrer zu großen Menge nicht mit der erforderlichen Strenge und Gründlichkeit geschehen« könne (ebd.). Aufgrund der genannten Punkte werde es somit nun als notwendig erachtet, die (Un-)Reife der Jünglinge bereits an der Schnittstelle zum Hochschulübertritt zu überprüfen:

»Es ist daher beschlossen worden, daß künftig alle von öffentlichen Schulen zur Universität abgehenden Jünglinge schon vorher auf der von ihnen besuchten Schule in der weiter unten zu bestimmenden Form öffentlich geprüft werden, und nachher ein detaillirtes Zeugniß über ihre bey der Prüfung befundene Reife oder Unreife zur Universität erhalten sollen, welches Zeugnis sie demnächst bey ihrer Inscription auf der Universität zu produciren haben, damit es dort ad

Acta gelegt, und künftig bey ihrem Abgang von der Universität in ihrem academischen Zeugniß resumiert werden könne.« (S. 2378)

Trotz der staatlichen Bevormundung bestand zunächst keinesfalls die Absicht, »die bürgerliche Freyheit in so fern zu beschränken, daß es nicht ferner jedem Vater und Vormund frey stehen sollte, auch einen unreifen und unwissenden Jüngling zur Universität zu schicken« (ebd.). Vielmehr vertrat man die Auffassung, dass sich der Staat nicht in die Belange der Erziehungsberechtigten einmischen solle (Rimmele, 1978). Am Ende oblag den »Hausvätern« die Entscheidung, welche Bildungswege ihre Söhne einschlagen sollen, »und stammte ein Anwärter aus gehobener Familie, kam es auf denkerische Fähigkeiten oder einen bestimmten Schulabschluss weniger an« (Verheyen, 2018, S. 68). Da im Preußen des 18. Jahrhunderts Unterrichtspflicht und nicht Schulpflicht bestand, sollte die Möglichkeit weiterhin bestehen bleiben, den Sprösslingen der höheren Stände Privatunterricht zukommen zu lassen, ohne dass dies notwendigerweise ein Hindernis für die Aufnahme eines Hochschulstudiums darstellte.⁵

Für die Hochschulzulassung war es anfangs zudem nicht unbedingt erforderlich, die schulischen Prüfungen allesamt positiv zu absolvieren. Stattdessen studierte die Mehrzahl mit einem »Zeugnis der Untüchtigkeit«, das bei ungenügenden Leistungen ausgestellt wurde (Dohse, 1963, S. 14 f.). Diese Toleranz gegenüber den Zeugnisnoten sollte sich in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts ändern: Das Edikt vom 12. Oktober 1812 sah nun vor, dass nur Schüler mit bestandener Reifeprüfung der Zutritt zur Hochschule gewährt werde. Ab 1820 wurden ausschließlich Abiturienten mit den Zeugnisgraden I (»unbedingte Tüchtigkeit«) oder II (»bedingte Tüchtigkeit«) zum Theologiestudium, ab 1825 zum Medizinstudium und ab 1832 zum Jurastudium zugelassen (Titze, 1990, S. 328 f.).⁶ Die Einschränkung wurde mit dem erhöhten Andrang an Bewerbungen begründet. So war man der Ansicht, dass der Bedarf an Studienabsolventen an den gelehrten Berufsständen bereits hinreichend gedeckt war und man daher schärfere Restriktionen einführen müsse.

Am 4. Juni 1834 wurde in Preußen eine neue Regelung eingeführt, der zufolge die positive Absolvierung der Reifeprüfung als Voraussetzung für den Hochschulbesuch auch jene umfassen sollte, die häuslichen Unterricht erhielten (zit.

⁵ Mit der Weimarer Verfassung wurde 1919 für ganz Deutschland die Schulpflicht anstelle der Unterrichtspflicht eingeführt. Darin heißt es: »Es besteht allgemeine Schulpflicht. Ihrer Erfüllung dient grundsätzlich die Volksschule mit mindestens acht Schuljahren und die anschließende Fortbildungsschule bis zum vollendeten achtzehnten Lebensjahre. Der Unterricht und die Lernmittel in den Volksschulen und Fortbildungsschulen sind unentgeltlich« (Art. 145, WRV 1919).

⁶ Diese drei Zeugnisgrade wurden mit dem »Reglement für die Prüfung der zu den Universitäten übergehenden Schüler« vom 4. Juni 1834 auf zwei Zeugnisgrade (Zeugnis der Reife bzw. Nichtreife) beschränkt (Koch, 1840, S. 376; Titze, 1990, S. 330).

n. Koch, 1840, S. 364 ff.). Für diesen Personenkreis wurde die »Extraneerprüfung« eingerichtet, welche den privilegierten Ständen zunächst ein »Schlupfloch« bot, um sich dem Abitur entziehen zu können (Schwabe-Ruck & Schlögl, 2014, S. 4).

Die Grundlage für die Selektion bildete allem Anschein nach jedoch die Tauglichkeit der Bewerber. Dieser Glaubenssatz wird durch folgende Regelung für die Zulassung zur ersten juristischen Prüfung für die Praxis veranschaulicht:

»Bei der großen Anzahl der dem Staatsdienste als Juristen sich widmenden Individuen hat das Königl. Justizministerium für nothwendig erachtet, diejenigen davon abzuhalten, die weder durch Talent begünstigt sind, noch durch Fleiß zu den Erwartungen berechtigt haben, welche eine unerlässliche Bedingung ihrer künftigen Beförderung sind.« (Circular vom 11. Februar 1832, zit. n. Koch, 1840, S. 363)

Die Reifeprüfung sollte sich in der Funktion, bestimmte Gruppen von der Hochschulbildung fernzuhalten, langfristig bewähren, wobei sich das Konzept der Studieneignung als glaubwürdig und robust genug erwies, um nicht etwa den Staat oder die Bildungseinrichtungen selbst für den Ausschluss verantwortlich zu machen. Die vergleichsweisen hohen Schul- und Studiengebühren taten ihr Übriges, sodass nur wohlhabende Familien ihren Söhnen eine höhere Bildung zuteilwerden lassen konnten. Bis über die Mitte des 19. Jahrhunderts hinaus sollte es sich bei den Abiturienten damit um weniger als ein Prozent eines Altersjahrgangs handeln (Bölling, 2010, S. 17).

13.4.3 Einführung der Maturitätsprüfung im Kaisertum Österreich

Im Kaisertum Österreich wurde die Maturitätsprüfung nach preußischem Vorbild erst mit der bürgerlichen Revolution von 1848/49 eingeführt. Zur Umgestaltung des höheren Unterrichts- und Hochschulwesens wurde im Zuge der Thun-Hohenstein'schen Bildungsreform eine eigene Studienkommission beauftragt. Der »Entwurf der Organisation der Gymnasien und Realschulen in Österreich« (»Organisationsstatut«), welcher bis heute die Grundlage für die Struktur des Gymnasiums bildet, wurde federführend von Hermann Bonitz und Franz Serafin Exner ausgearbeitet. Die entsprechende gesetzliche »Verordnung des Ministeriums des Cultus und Unterrichts, wodurch für im Studienjahre 1850 absolvirende Gymnasialschüler mehrerer Kronländer, welche im nächsten Studienjahre an einer Universität oder einem öffentlichen Facultätsstudium immatriculirt werden wollen, Maturitätsprüfungen angeordnet werden«, erging am 19. Juni 1850.

Nicht die Artistenfakultät, sondern die gymnasiale Oberstufe sollte fortan mit der Vorbereitung der Knaben auf das Hochschulstudium beauftragt werden. Andernfalls könnten, wie Bonitz und Exner befürchteten, die Eltern den Besuch des

Gymnasiums als wenig sinnstiftend erachten. Das Organisationsstatut sah vor, dass der Schulrat als verbeamteter Vertreter der Schulaufsicht den Vorsitz bei der Maturitätsprüfung innehatte, wodurch der Staat als zusätzliches Kontrollorgan bei der Vergabe der Berechtigungen fungieren konnte (Engelbrecht, 2015, S. 146 ff.). Zudem versicherte man sich, dass die Sekundarschullehrer aufgrund des regelmäßigen Kontaktes zu den Lernenden am besten für die Bewertung der Leistungen und Ziele ihrer Schüler geeignet seien.⁷ In der Folge wurden die bisherigen sechsklassigen Mittelschulen um zwei philosophische Jahrgänge erweitert.

Trotz der klaren Empfehlung, die Maturitätsprüfung an den Gymnasien einzuführen, äußerten Bonitz und Exner (1849) in ihrem Organisationsstatut auch Bedenken, ob die geistige Reife von einer einzigen Prüfung abhängig gemacht werden könne. Dieser Zweifel bezog sich jedoch nicht auf die inhärente Prüfungslogik, sondern auf die persönliche Reife des Sohnes, weshalb ein Mindestalter von 18 Jahren als Voraussetzung für den Antritt zur Maturitätsprüfung festgelegt wurde. Dennoch war man – ähnlich wie im preußischen Bildungssystem bereits auch – zunächst nicht der Ansicht, dass man deshalb notwendigerweise den Privatunterricht abschaffen müsse. So sollten auch jene (privilegierten) Söhne zur kommissionellen Prüfung an den Schulen antreten können, denen häuslicher Unterricht zuteilwurde. Pechar (2019) zufolge war der österreichische Adel überdies lange Zeit vom Erfordernis der Reifeprüfung ausgenommen, da er dies als »Eingriff in seine Rechte« (S. 42) empfand.

Ab der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts kam es zur Gründung zahlreicher Sekundarschulen. Insbesondere dem Bürgertum gelang es über die Schulbildung im verstärkten Maße zu den Hochschulen zu gelangen. Um weiterhin als legitimes Selektionsinstrument fungieren zu können, durfte die Maturitätsprüfung allerdings nicht für jeden Prüfling bewältigbar sein. Den Schulabgängern wurde somit einiges an Wissen abverlangt. So sah der »Entwurf der Organisation der Gymnasien und Realschulen in Österreich« von 1849 schriftliche Prüfungen in den Muttersprachen, Latein, Griechisch, Mathematik und »auf ausdrückliches Verlangen der Schüler oder ihrer Eltern« (S. 66) in einer zweiten lebenden Sprache vor. Die mündliche Reifeprüfung erstreckte sich auf Teilprüfungen in den Fächern »Literatur der Muttersprache«, »lateinische Sprache und Literatur«, »griechische Sprache und Literatur«, »Geschichte und Geografie«, »Mathematik«, »Naturgeschichte und Physik«, »Grammatik und Literatur der zweiten lebenden Sprache«. Die Anzahl der Prüfungsfächer änderte sich in den darauffolgenden Jahren ständig und nahm sukzessive ab. 1908 wurden die Modalitäten der Maturitätsprüfung, welche fortan als Reifeprüfung bezeichnet werden sollte, reformiert

⁷ Später sollten Universitäten jedoch gerade *aufgrund* der Unzufriedenheit mit der vorwissenschaftlichen Bildung an den Gymnasien eigene Zulassungsverfahren durchführen.

(MVBl. 18/1908). 1975 sah die Verordnung über die Reifeprüfung an den Höheren Schulen nur mehr vier schriftliche und drei mündliche Prüfungsfächer sowie die Abgabe einer schriftlichen Klausurarbeit (welche später durch eine mündliche Prüfung ersetzt werden konnte) vor (BGBl. 105/1975).

Der Rückgang an Prüfungsfächern fällt mit den bildungspolitischen Bestrebungen zur Hochschulöffnung im 20. Jahrhundert zusammen und könnte darin begründet sein. Die veränderte Gestalt der Reifeprüfung wurde jedoch bei Weitem nicht von allen positiv aufgenommen. Damit zusammenhängende Entwürfe bezogen sich etwa darauf, dass es einem Übermaß an Studierenden aufgrund des Rückgangs an Leistungsanforderungen gelinge, die Reifeprüfung zu bestehen und in weiterer Folge zum tertiären Bildungssektor zugelassen zu werden. Der damalige Hofrat, Universitätsprofessor und Vorsitzender einer Prüfungskommission, Josef Hirn, empörte sich 1908 in einem Interview mit der Wiener Tageszeitung »Die Zeit« etwa dahingehend, dass die Maturitätsprüfung zu einer reinen Formalität verkomme und es bei einer siebenköpfigen Kommission fast unmöglich sei, den Prüfling durchfallen zu lassen:

»Allerdings trägt die Bestimmung, daß die Majorität der Prüfer entscheidet, dazu bei, daß die Unkenntnis selbst mehrerer Gegenstände im Aufsteigen nicht hinderlich ist, und es wird hierdurch auch völlig Unfähigen Tür und Tor zum Eintritt in das Hochschulstudium geöffnet. Es ist dies ein ganz verkehrtes Beginnen; gerade zu einer Zeit, da über die in besorgniserregendem Maße zunehmende Ueberfüllung aller akademischen Berufe geklagt wird, wird selbst dem Untüchtigen der Eintritt in einen solchen Beruf in weitgehendstem Maße erleichtert. Die schädlichen Wirkungen dieser Maßregel werden sich freilich erst in einigen Jahren einstellen. Aber dann, fürchte ich, wird es viel Mühe kosten, den Schaden wieder gut zu machen.« (Die Zeit, 1908, S. 6)

Den Aussagen des Universitätsprofessors zufolge würden sich die Lehrpersonen bei der Beurteilung nicht am Gesamteindruck orientieren. Ihre Einschätzungen seien stattdessen in der Fachdisziplin verhaftet, was wiederum den Blick verzerre und dazu führe, dass selbst ungeeigneten Kandidaten der Weg zum Hochschulstudium geebnet werde. Die Reifeprüfung führte in der Kritik von Hirn schließlich nicht mehr dazu, dass sie ihre Funktion der Auslese der Leistungsstärksten erfülle. Stattdessen habe sie sich erneut an einer besonders begabten und tüchtigen Personengruppe auszurichten.

Dass in Bezug auf die Bezeichnungen »geistige Reife für ein Hochschulstudium« bzw. »Universitätsreife« grundsätzlich sehr unterschiedliche Verständnisse zutage treten, zeigt etwa die Ministerial-Verordnung von 1878. Ihr ist zu entnehmen, dass die Maturitätsprüfung nicht immer im »Geiste der bestehenden Vorschriften« durchgeführt werde, wodurch eine Überanstrengung der Schüler im letzten Jahrescurse bewirkt« worden sei. Die Maturitätsprüfung solle hingegen keineswegs »eine Gesamtprüfung über das ganze, auf irgend einer

Lehrstufe des Gymnasiums oder der Realschule erlangte Wissen« darstellen, sondern vielmehr den selbstständigen Zweck aufweisen, »die geistige Reife des Schülers zu einem akademischen Studium zu erproben« (MVBl. 19/1878). Demnach sollten nicht ausschließlich Wissensfragen gestellt, sondern das Allgemeinwissen und die formale Schulung des Geistes geprüft werden. Was genau unter einer Hochschulreife zu verstehen sei, wird in dem Ministerial-Verordnungsblatt jedoch nicht weiter ausgeführt und konnte von den Prüfern folglich individuell ausgelegt werden.

13.4.3 Sonderwege

Ab Mitte des 19. Jahrhunderts stellte die Maturitätsprüfung in Österreich die notwendige Voraussetzung für den Übertritt zur Hochschule dar. Die Reifeprüfung veränderte die Unterrichtspraxis der Lehrkräfte dahingehend, dass sie nun wie selbstverständlich zwischen Hochschultauglichen und Untauglichen unterschieden. Bis heute wird die Reifeprüfung als legitimes Instrument zur Vergabe von Berechtigungen und in weiterer Folge zur Allokation sozialer und beruflicher Positionen von der Gesellschaft weitestgehend akzeptiert. Dennoch sollte bestimmten Gruppen durch Sonderbestimmungen, die am Besuch und Abschluss eines Gymnasiums vorbeiführten, der Weg zur Hochschule geebnet werden. Diese werden häufig als »nicht-traditionelle« oder »alternative« Bildungswege und in der vorliegenden Arbeit als »Sonderwege« bezeichnet. Unter welchen Voraussetzungen Nicht-GymnasiastInnen an Universitäten zugelassen wurden, soll *erstens* anhand der ExternistInnenreifeprüfung, *zweitens* der Ergänzungsprüfung und Sonderreifeprüfung für AbsolventInnen anderer (berufsbildender) Schultypen, *drittens* der Zuerkennung der Mittelschulreife für Berufsoffiziere, Militärbeamte und Offiziersaspiranten und *viertens* dem Begabungsnarrativ veranschaulicht werden, bevor abschließend auf die Konsequenzen der Sonderwege näher eingegangen wird.⁸

(1) ExternistInnenreifeprüfung

Wie bereits erläutert wurde Personen aus privilegiertem Elternhaus nach Einführung der Reifeprüfung weiterhin die Möglichkeit geboten, durch die Externisten-

⁸ Die Zugänge zu den Kunstuniversitäten werden an dieser Stelle nicht näher beleuchtet. An den Kunstuniversitäten ist es jedoch auch heute noch bei besonderer Begabung möglich, ein Studium ohne Reifeprüfung aufzugreifen. Anzunehmen ist, dass sich das Begabungsnarrativ an den Universitäten der Künste damit vehementer hält als an den traditionellen Universitäten (Fellner, 2024).

prüfung (bzw. »Extraneerprüfung«) das öffentliche Schulsystem zu umgehen, um dennoch an der Universität zugelassen zu werden. So vertrat man zunächst die Ansicht, dass die Entscheidung eines Hochschulzugangs dem Familienoberhaupt und nicht dem Staat obliegen sollte (Wolter, 2022, S. 27). Die StudienaspirantInnen eigneten sich den gymnasialen Lernstoff durch häuslichen Unterricht oder an Privatschulen an, wenngleich die Prüfung ebenso vor einer staatlichen Kommission (z. B. an einer Mittelschule) abzulegen war. Dem Prinzip nach hatten die ExternistInnen in den einzelnen Unterrichtsgegenständen dieselben fachlichen Kenntnisse wie GymnasiastInnen zur Schau zu stellen.

Daneben wurde die ExternistInnenprüfung von BeamtInnen zur Erlangung höherer Dienstposten in Anspruch genommen. Die ExternistInnenprüfung wurde daher auch als »Beamten-Matura« oder »B-Matura« bezeichnet und konnte zur Besetzung beruflicher Positionen im öffentlichen Dienst beitragen. Die Ablegung der Beamten-Matura sollte einerseits die Einstufung als Maturant im öffentlichen Dienst ermöglichen und andererseits »nach 1945 vor allem dem durch die Entnazifizierung aufgetretenen Mangel an Beamten für den gehobenen Dienst abhelfen und gleichzeitig eine Wiedergutmachung an Opfern des Nationalsozialismus erleichtern« (Bruckmüller, 2004, zit. n. AEIOU, 2016b, o. S.). 2009 wurde die Möglichkeit für Beamte, ohne Reifeprüfung durch eine B-Matura in den gehobenen Dienst aufzusteigen, abgeschafft.

In der Regel wurden private Maturaschulen mit der Vorbereitung auf die Extraneerprüfung beauftragt. Nur in Ausnahmefällen kamen dafür auch Erwachsenenbildungseinrichtungen infrage. Einen privaten Vorbereitungskurs bot das »Freie Lyzeum«, welches 1897 von einem Bildungsverein der Wiener Postbeamten gegründet wurde. Das Mindestalter für die Teilnahme entsprach vierzehn Jahren, der Kurs wurde über vier Jahre hinweg mit Ausnahme der Sommerferien wochentags von 18 bis 21 Uhr durchgeführt. Folgt man Engelbrecht (1988), so erlangten im Durchschnitt über 13 Prozent der Teilnehmenden, die auf diesem Weg zur Universität zugelassen wurden, einen akademischen Grad (S. 210). Im Jahr 1932 existierten in Wien zwölf solcher Matura-Vorbereitungs-Institute (ebd.). Dennoch veranschlagten die privaten Institute einen hohen Kursbeitrag. Da bei der Auswahl der Teilnehmenden kommerzielle Überlegungen im Vordergrund standen, konnten sich nur bestimmte Personengruppen den Privatunterricht leisten.

In Anlehnung an das Konzept des Freien Lyzeums wurden vonseiten parteipolitischer Arbeiterbildungsvereine weitere Vorbereitungskurse für die ExternistInnenreifeprüfung geschaffen, welche auf die politische Bildung der Arbeiterschaft abzielten. So wurden nach und nach sozialdemokratisch orientierte »Abendschulen« (Mittelschulkurse sozialistischer Arbeiter, Unterrichtskurse des Volksbundes der Katholiken Österreichs, Arbeitermittelschulen, Aufbauschulen im ländlichen Raum und technische Arbeitermittelschulen) errichtet, welche

darauf abzielten den ArbeiterInnen politische und soziale Aufstiege zu ermöglichen. Für die Teilnahme am Mittelschulkurs sozialistischer Arbeiter war ein nur geringes Schulgeld zu entrichten. In den Abendschulen ist grundsätzlich eine hohe Abbruchquote zu verzeichnen. Da einzelne Fächer wie die lateinische Sprache eine nicht zu bewältigende Hürde darstellten, schloss etwa die Hälfte einer Klasse an der staatlichen Aufbauschule den Kurs bis zur Ablegung der Reifeprüfung nicht ab (S. 217). Im Durchschnitt sollten lediglich 12,6 Prozent derjenigen, die in den Kurs eintraten, die ExternistInnenprüfung in den 1920er und 1930er Jahren erfolgreich ablegen (Schwab, 1968, S. 36, zit. n. Engelbrecht, 1988, S. 211).

(2) Ergänzungsprüfung und Sonderreifeprüfung

Das Berufsbildungssystem ist in Österreich fest verankert und stellt neben der Allgemeinbildung eine weitestgehend selbstständige Säule im Bildungswesen dar. Bei Abschluss eines berufsbildenden Schultypus wurde den Absolventen im 19. Jahrhundert zwar ebenfalls ein Zeugnis der Reife ausgefertigt, dieses berechnete jedoch nur zur Inskription an einer Technischen Hochschule und war der Maturitätsprüfung nicht gleichgestellt. Trotz des historisch weit zurückreichenden Schismas zwischen Allgemein- und Berufsbildung sollte den Berufsschul-AbgängerInnen der Weg zur Universität nicht gänzlich versperrt bleiben; unter bestimmten Voraussetzungen konnten auch sie zugelassen werden. Die ergänzenden Anforderungen werden sodann für AbsolventInnen von (a) Lehrbildungsanstalten und (b) Realschulgymnasien, Realschulen und Fachschulen dargestellt.

(a) LehrerInnenbildungsanstalten

Im Zuge der bürgerlich-liberalen Märzrevolution von 1848 kam es zur Reformierung des Schul- und Studienwesens. Aufgrund der Säkularisierung wurden die Bildungseinrichtungen dem Staat zur Gänze unterstellt und ein eigenes »Ministerium für Cultus und Unterricht« errichtet. Die Artistenfakultäten sollten nun nicht mehr länger die vorbereitende Funktion zur Zulassung an den höheren Fakultäten erfüllen. Mit Bonitz und Exners ausgearbeitetem Organisationsstatut sollte die wissenschaftspropädeutische Rolle stattdessen den achtklassigen Gymnasien zukommen. Durch die »Auflösung« der Artistenfakultät kam es zur Gründung einer eigenen philosophischen Fakultät, die den anderen Fakultäten formal gleichgestellt war und an der fortan die Ausbildung der künftigen Gymnasiallehrer vonstattengehen sollte. Nachdem die (noch ausschließlich männlichen) Studenten für die Dauer von drei Jahren an der philosophischen Fakultät als ordent-

liche Hörer inskribiert waren, konnten sie zur Prüfung des Gymnasiallehreramt antreten (RGL. 380/1849).

Für die Ausbildung der (männlichen und weiblichen) *PflichtschullehrerInnen* wurden mit dem Reichsvolksschulgesetz vom 14. Mai 1869 eigene Lehrerbildungsanstalten⁹ geschaffen. Für die Zulassung an der Lehrerinnenbildungsanstalt hatten die AspirantInnen für Volks- und Bürgerschulen¹⁰ folgende Kriterien zu erfüllen: 1) den Abschluss des 15. Lebensjahrs, 2) eine physische Tüchtigkeit, 3) die sittliche Unbescholtenheit und 4) eine der Unterrealschule oder dem Untergymnasium entsprechende Vorbildung. Nachdem die »Lehramtszöglinge« an den Lehrerinnenbildungsanstalten den vierjährigen Unterrichtskurs absolviert und die Abschlussprüfung erfolgreich abgelegt hatten, wurde ihnen ein Zeugnis der Reife ausfertigt. Um zur kommissionellen Lehrbefähigungsprüfung antreten zu können, durch welche an den Volks- und Bürgerschulen die »definitive Anstellung« bewirkt werden konnte, hatten die AbsolventInnen der Lehrerbildungsanstalten darüber hinaus eine zumindest zweijährige Unterrichtspraxis nachzuweisen (RGL. 62/1869). Da die Ausbildung der PflichtschullehrerInnen nicht an den tertiären Bildungssektor angegliedert war und sich die Lehrerinnenbildungsanstalt von der Universitätsausbildung der Gymnasiallehrer unterschied, sollte der Abschluss allerdings rein formal nicht der Reifeprüfung des Gymnasiums gleichgestellt sein.

Erst nachdem 1921 im Zuge der Strukturreformen von Otto Glöckel die Zusammenlegung der Mittelschule mit der Bürgerschule bewirkt wurde (Schnell, 1974), sollten Volksschul- und BürgerschullehrerInnen mit Lehrbefähigungszeugnis »bis zu einer definitiven Neuregelung der Lehrerbildung« zu den Universitäten zugelassen werden, sofern sie in Fächern wie Latein, Griechisch oder einer lebenden Fremdsprache und Mathematik Ergänzungsprüfungen ablegten. Paragraf 7 ist zu entnehmen, dass Lehrpersonen in Einzelfällen auch ohne Ergänzungsprüfungen zugelassen werden sollten, wenn sie »durch wissenschaftliche oder in ernster Weise betriebene schriftstellerische Arbeiten auf jenem Gebiete, dessen Studium sie sich widmen wollen, die nötige Schulung für das Hochschulstudium zweifellos dargetan haben« (BGBl. 224/1921).

Außerdem konnten Volks- oder BürgerschullehrerInnen, sofern sie an einer philosophischen Fakultät als außerordentliche HörerInnen inskribiert waren, den ordentlichen Status erlangen, nachdem sie »durch Publikationen, Seminar-

⁹ Die Kurse an den Bildungsanstalten fanden getrennt nach Geschlecht statt. In Folge werden die beiden Begriffe »Lehrerinnenbildungsanstalt« und »Lehrerbildungsanstalt« in beliebiger Reihenfolge verwendet, es ist aber immer von den Anstalten für beide Geschlechter die Rede.

¹⁰ Nach Abschluss der fünfjährigen Volksschule konnten die SchülerInnen an die Bürgerschule, Unterrealschule oder das Untergymnasium übertreten. Ab 1926 wurde die Bürgerschule zur Hauptschule umfunktionierte (Schnell, 1974).

arbeiten, Teilnahme an Institutsübungen und dergleichen nach dem Urteile der betreffenden Fachprofessoren die erforderliche Fähigkeit für wissenschaftliches Denken und Arbeiten erwiesen haben« (§ 8). In diesen (Sonder-)Fällen konnte das Professorenkollegium festlegen, zu welchen Fächern den AspirantInnen der Zutritt gewährt werden sollte. In der Verordnung vom 20. Februar 1924 wurden die Anforderungen insofern herabgesetzt, als auch jene Lehrpersonen die Ergänzungsprüfung ablegen konnten, welche nicht bereits das Lehrbefähigungszeugnis, wohl aber das Reifezeugnis einer Lehrerbildungsanstalt erworben hatten. Seit Erwerb des Reifezeugnisses mussten mindestens zwei Jahre vergangen sein (BGBl. 51/1924).

Gemäß Benecke (1925) erfüllte die Zulassung der Lehrpersonen zum Studium an den preußischen Universitäten die Funktion, »Volksschullehrern, denen der früheren Sonderausbildung wegen jede Möglichkeit einer akademischen Weiterbildung versagt war, den Übergang in den Oberlehrerberuf und die übrigen akademischen Berufe zu erleichtern« (S. 9). Auch für Österreich ist davon auszugehen, dass den Volks- oder BürgerschullehrerInnen über diese Sonderregelung der Unterricht an der Oberstufe ermöglicht wurde. Darüber hinaus sollten Lehrpersonen über die Zulassung zum tertiären Bildungssektor vermutlich zur universitären Fortbildung ermutigt werden. Eine solche Absicht spiegelt sich auch im Reichsvolksschulgesetz von 1869 wider, in dem es heißt: »Zum Zwecke einer umfassenderen Ausbildung für den Lehrerberuf sollen besondere Lehrercurse (pädagogische Seminarien) an den Universitäten oder technischen Hochschulen eingerichtet werden« (§ 42).

(b) Realschulgymnasien, Realschulen und Fachschulen

Aufgrund des steigenden Bedarfs an ausgebildeten Fachkräften in der staatlichen Verwaltung, dem Militärwesen und der Wirtschaft entstanden im 18. und 19. Jahrhundert zahlreiche militärische und gewerblich-technische Fachschulen in Österreich und ganz Europa. Die Habsburgermonarchie »wollte den inzwischen deutlich sichtbaren industriellen Vorsprung Englands so rasch wie möglich aufholen und damit langfristig auch die Staatsfinanzen verbessern« (Archiv der TU Wien, o. D., o. S.). Der Wettstreit rund um die globale Vormachtstellung einzelner Länder trug schließlich wesentlich zur Neugründung Technischer Hochschulen bei. Vor diesem Hintergrund erstattete der österreichische Minister für Cultus und Unterricht Graf Leo Thun-Hohenstein am 12. Februar 1851 einen umfassenden Bericht an Kaiser Franz Joseph I. »in Betreff des gewerblichen Unterrichts überhaupt und der Errichtung von Realschulen insbesondere«, dem die folgenden Ausführungen zu entnehmen sind:

»Während in Österreich für die auf dem Wege der Gymnasialstudien zu erreichende Bildung durch eine bedeutende Zahl von Anstalten gesorgt ist, ward für jene Richtung des öffentlichen Unterrichtes, welcher die Aufgabe hat, den industriellen Classen der Bürger die Bildung, die sie benöthigen zu geben, sehr ungenügend vorgesehen [...] Und doch sind solche Schulen in mehrfacher Beziehung ein unabweisliches Bedürfniß. Wie es unangemessen wäre Universitäten zu schaffen, ohne durch Errichtung von Gymnasien für eine genügende Vorbereitung derjenigen, welche die Universität besuchen sollen, vorzusehen, ebenso wenig können höhere technische Institute ihrer Bestimmung da gehörig entsprechen, wo noch keine Realschulen vorhanden sind.« (Thun-Hohenstein, 1851, zit. n. Bidermann, 1854, S. 100 f.)

Aufgrund des kritisierten Mangels an Realschulen, welche vonnöten seien, um die technischen Institute mit der »industriellen Klasse der Bürger« zu füllen, wurden in den darauffolgenden Jahren zahlreiche Realschulen als selbstständige Bildungseinrichtungen neuerrichtet oder in bestehende polytechnische Anstalten integriert (Abb. 6). Obgleich der Schwerpunkt weniger auf den humanistischen als auf den naturwissenschaftlichen Fächern lag, orientierte sich der Lehrplan der Realschulen am Fächerkanon der Gymnasien.

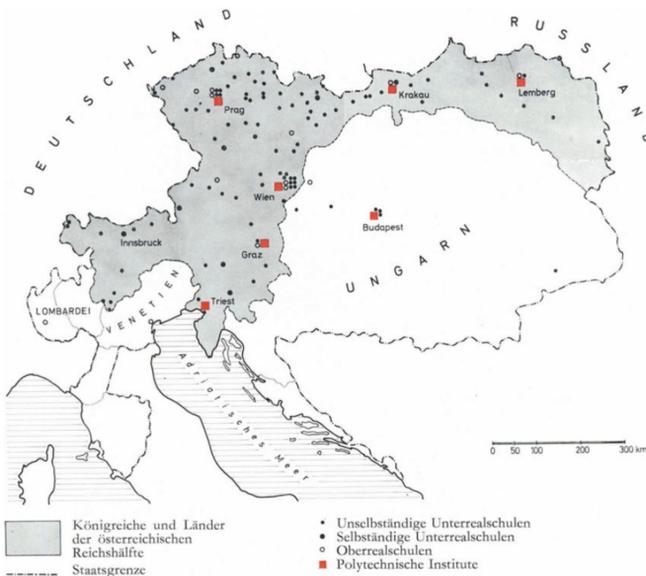


Abb. 6: Standorte der unselbstständigen Unterrealschulen, der selbstständigen Unterrealschulen, der Oberrealschulen und der polytechnischen Institute, Lehranstalten oder Akademien im Kaisertum Österreich im Jahre 1853

Quelle: Wurzer, 1966, S. 26

Ab der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts sollten die polytechnischen Institute zunehmend wissenschaftlich ausgerichtet werden. Dies wird etwa am Organisationsstatut für das k. k. polytechnische Institut in Wien von 1865 ersichtlich, demzufolge das Institut »die höchste theoretische und nach Tunlichkeit auch praktische Ausbildung in den durch seine besonderen Fachschulen vertretenen Wissenschaften« anstrebt (zit. n. Wurzer, 1966, S. 32). Zahlreiche polytechnische Institute, Bergakademien und technische Lehranstalten wurden folglich zu Technischen Hochschulen umfunktioniert: 1864 wurde die Technische Lehranstalt per Beschluss des Steiermärkischen Landtages in die Steiermärkische landschaftliche Technische Hochschule am Joanneum zu Graz, 1872 das k. k. Polytechnische Institut in Wien zur Technischen Hochschule umgewandelt. Das Königlich Böhmisches Polytechnische Institut und deutsche Polytechnische Landesinstitut des Königreiches Böhmen wurden 1879 unter staatliche Verwaltung gestellt und erhielten neue Namen: k. k. Tschechische Technische Hochschule in Prag und k. k. Deutsche Technische Hochschule in Prag. 1782 wurde durch Kaiser Joseph II. das Institutum Geometrico-Hydrotechnicum in Budapest gegründet, 1871 erfolgte die Umstrukturierung zur Königlich-Ungarischen Joseph-Universität für Technik und Wirtschaftswissenschaften. Daneben waren noch weitere polytechnische Institute im Kaisertum Österreich von der Umstrukturierung betroffen.

1869 wurden die siebenklassigen Oberrealschulen in den Kronländern eingeführt. Nach Abschluss der letzten Schulstufe konnten die Realschüler zur Maturitätsprüfung antreten (LGBl. 56/1869). Die Maturitätsprüfung der Oberrealschule berechnete zum Studium an einer *Technischen Hochschule*, nicht aber zum Studium an einer *Universität*. Begründet wurde dies damit, dass der Lehrplan der Realschulen von jenem der Gymnasien abwich. De facto bestanden gegen Ende des 19. Jahrhunderts bzw. Anfang des 20. Jahrhunderts jedoch lediglich folgende fachliche »Unterschiede« in den Lehrplänen:

»Die Gegenstände des Gymnasialunterrichtes sind: Religion, Latein, Griechisch, deutsche Sprache (Unterrichtssprache), Geografie und Geschichte, Mathematik, Physik, Naturgeschichte, philosophische Propädeutik; (Zeichnen, Turnen.) Die Gegenstände des Realschulunterrichtes sind: Religion, zwei moderne Sprachen (Französisch, Englisch, Italienisch), Unterrichtssprache, Geografie, Geschichte, Mathematik, Physik, Naturgeschichte, Chemie, geometrisches Zeichnen, darstellende Geometrie, Zeichnen, Turnen.« (MVBl. 50/1897)

Die Absolventen einer Realschule hatten sich schließlich einer Sonderreifepfung zu unterziehen, in der sie nachzuweisen hatten, dass sie den Prüfungsstoff des gymnasialen Bildungskanons gleichermaßen beherrschten. 1885 wurden für Realschulabsolventen erleichternde Bestimmungen zur Zulassung an Universitäten erlassen, infolgedessen sich die Prüfung auf einzelne Fächer beschränkte:

»Denjenigen Candidaten, welche sich mit einem gesetzlich erworbenen Zeugnisse der Reife für Studien an technischen Hochschulen ausweisen, sind bei der Ablegung der Maturitätsprüfung für die Universitätsstudien die Prüfungen aus Mathematik, Naturgeschichte und Physik unbedingt zu erlassen, und ist die Prüfung aus Geschichte auf die Geschichte der classischen Völker des Alterthumes einzuschränken.« (MVBl. 24/1885)

Am 14. Juli 1904 wurden weitere Erleichterungen beschlossen, sodass sich die Prüfung zum Erwerb der Reife für universitäre Studien bei Vorliegen eines Realschulmaturitätszeugnisses auf einzelne Ergänzungsprüfungen in den Fächern Latein, Griechisch und die philosophische Propädeutik beschränkte. Darüber hinaus sollte die »Gesamtbildung des Kandidaten« berücksichtigt werden. Die Verordnung wies ausdrücklich darauf hin, dass das »Realschulmaturitätszeugnis in Verbindung mit dem Nachweis über die mit Erfolg bestandene Ergänzungsprüfung« zur Inskription an einer Universität berechtigte. Die Ergänzungsprüfung konnte jedoch »erst nach Ablauf eines Jahres vom Zeitpunkte der Erwerbung des Realschulmaturitätszeugnisses« vor einer Kommission an den Gymnasien abgelegt werden (MVBl. 32/1904).

Im Zuge von Bonitz und Exners (1849) Bemühungen der »Combinirung der Unter-Realschule und des Untergymnasiums« (S. 225) gingen mit der »Mittelschul-Enquete« vom 8. August 1908 die achtklassigen Realgymnasien und Reform-Realgymnasien hervor. In der Verordnung vom 8. März 1909 betreffend einige Änderungen im Berechtigungswesen der Mittelschulen galten die Reifezeugnisse der Realgymnasien, Reform-Realgymnasien und Oberrealgymnasien schließlich als »gleichwertig« zu den Reifezeugnissen der Gymnasien. Dennoch hatten die AspirantInnen für philologische, philosophische und historische Studienrichtungen eine Ergänzungsprüfung aus dem Griechischen »im Ausmaße der Forderungen bei den Gymnasial-Reifeprüfungen« bis spätestens zwei Jahre vor Abschluss der Studien nachzuweisen. Die AbsolventInnen einer *realen* Abteilung einer Mittelschule des »Tetschener Typus« (eines Schulversuchs jener Zeit) hatten sich zudem einer Ergänzungsprüfung in Latein zu unterziehen.

Auch den AbsolventInnen höherer Fachschulen¹¹ sollte über Ergänzungsprüfungen der Weg zur Hochschule geebnet werden. Die Hochschule für Bodenkultur, welche 1872 mit dem Ziel, »die höchste wissenschaftliche Ausbildung in der Land- und Forstwirtschaft zu ertheilen«, in Wien gegründet wurde, öffnete sich von Beginn an gegenüber den AbsolventInnen einzelner Fachschulen. Paragraph 8 des Statuts von 1872 der Hochschule für Bodenkultur ist zu entnehmen:

¹¹ 11 Fachschulen umfassen »berufsbildende Lehranstalten zur Heranbildung von Fachkräften in Gewerbe u. Industrie« (Czeike, 1993, S. 244).

»Wer als ordentlicher Hörer aufgenommen werden will, muß ein staatsgiltiges Maturitätszeugniß von einem Obergymnasium oder einer Oberrealschule beibringen. Ordentlichen Hörern anderer, im gleichen Range stehender Fachhochschulen ist der Uebertritt auf Grund eines Abgangszeugnisses gestattet. Welchen Fachhochschulen dieser Rang zukommt, bestimmt das Ministerium von Fall zu Fall.« (RGBl. 28/1872)

Während sich die Zugangsbestimmungen an der Hochschule für Bodenkultur für die Fachschul-AbsolventInnen zunächst sehr unterschiedlich gestalteten, wurden zu einem späteren Zeitpunkt einheitliche Regelungen festgelegt. Ab dem Studienjahr 1922/23 konnten die AbsolventInnen vierklassiger land- und fortwirtschaftlicher Mittelschulen und der dreiklassigen forstwirtschaftlichen Lehranstalt in Bruck an der Mur an der Hochschule für Bodenkultur als ordentliche HörerInnen aufgenommen werden, sofern sie zumindest einen befriedigenden Durchschnittserfolg in der Mehrzahl der Gegenstände nachwiesen und die Ergänzungsprüfung mit Erfolg ablegten (BGBl. 402/1922). Die Prüfung bestand aus einem schriftlichen und mündlichen Teil, wobei die zuständige Kommission zweimal jährlich in Wien tagte. 1923 wurde die Prüfungstaxe von 3.000 Kronen auf 60.000 Kronen angehoben (BGBl. 552/1923). So ist zu vermuten, dass die Möglichkeit zur Ablegung dieser Ergänzungsprüfung tendenziell von wohlhabenden Personen wahrgenommen wurde. Darüber hinaus konnte das Professorenkollegium bis zum Studienjahr 1923/24 »in berücksichtigungswürdigen Fällen ausnahmsweise Absolventen [...] ohne Ablegung der Ergänzungsprüfung zum Studium als ordentliche Hörer zulassen, wenn sie den ersten Jahrgang ihrer Fachrichtung an der Hochschule für Bodenkultur als außerordentliche Hörer zurückgelegt haben und aus allen Gegenständen der I. Staatsprüfung einen mindestens sehr guten Erfolg nachweisen« (BGBl. 402/1922).

Mit der »Verordnung des mit der Leitung des Unterrichtsamtes betrauten Vizekanzlers im Einvernehmen mit dem Bundesminister für Handel und Gewerbe, Industrie und Bauten, betreffend die Zulassung von Absolventen höherer Gewerbeschulen zum Studium als ordentliche Hörer an den Technischen Hochschulen« sollten die Reifezeugnisse der staatlichen höheren Gewerbeschulen (einschließlich der höheren Fachschulen am technologischen Gewerbemuseum in Wien) sowie die Reifezeugnisse der höheren Landesgewerbeschule in Wiener-Neustadt an den Technischen Hochschulen in Wien und Graz als Maturitätszeugnisse anerkannt werden (BGBl. 100/1921). Sofern die BewerberInnen kein Reifezeugnis mit Auszeichnung vorweisen konnten, mussten sie, um als ordentliche HörerInnen aufgenommen zu werden, als außerordentliche HörerInnen innerhalb von vier Semestern aus allen lehrplanmäßig eingereichten Gegenständen der ersten Staatsprüfung Einzelprüfungen mit mindestens gutem Erfolg ablegen.

Am 13. März 1938 wurde mit dem »Gesetz über die Wiedervereinigung Österreichs mit dem Deutschen Reich« der »Anschluss« Österreichs an das Deutsche

Reich proklamiert. Im Zuge dessen sollten die deutschen Reichsgesetze auch für Österreich geltend gemacht werden. Die Gleichschaltung bewirkte zahlreiche Änderungen in der Hochschulverwaltung. Als »Führer der Hochschule« sollte der Rektor fortan unmittelbar dem deutschen Reichsministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung unterstehen. Im Sinne einer »reichseinheitlichen Hochschulpolitik« traten 1938 die Bestimmungen für die »Sonderreifeprüfung für die Zulassung zum Studium der Wirtschaftswissenschaft, Landwirtschaft, Forstwissenschaft, Holzwirtschaft, Gartenbau und Landschaftsgestaltung, Brauerei- und Brennereiwesen, Zuckerfabrikwesen sowie zum Studium an den Technischen Hochschulen und Bergakademien« in Kraft (RdErl. vom 8. August 1938, zit. n. Huber & Senger, 1942, S. 35). Huber und Senger (1942) konstatieren, dass »die Schranken, die Fachschulen und Hochschule früher trennten« (S. 35) durch die Einführung der Sonderreifeprüfung vollständig gefallen seien.

AbsolventInnen der »besonders bewährten« Fachschulen, welche der »Liste A« zugeordnet waren, konnten ohne weitere Prüfung zu einem Hochschulstudium zugelassen werden. Im Gegensatz dazu hatten die AbsolventInnen aller anderen Fachschulen eine Sonderreifeprüfung abzulegen. Paragraph 5 ist zu entnehmen, dass sich diese aus einem mündlichen und schriftlichen Teil in den Fachrichtungen »Deutsch, Geschichte, Erblehre und Rassenkunde sowie Erdkunde« zusammensetzte. Zudem mussten die StudienanwärterInnen (ausgenommen jene für das Studium der Wirtschaftswissenschaften) keine Prüfung in der Fremdsprache ablegen, denn durch diese zusätzliche Belastung werden, so Huber und Senger (1942), sehr viele begabte FachschulabsolventInnen von der Ablegung der Prüfung abgehalten (S. 7). Zudem hatten die BewerberInnen folgende Voraussetzungen zu erfüllen, um zur Prüfung zugelassen zu werden: Sie mussten a) deutsches und artverwandtes Blut aufweisen, b) gewährleisten, dass sie jederzeit rückhaltlos für den nationalsozialistischen Staat eintraten, c) sich aufgrund ihrer Persönlichkeit und geistigen Fähigkeiten für das wissenschaftliche Studium ganz besonders eignen, d) über das Schlusszeugnis einer im Sinne dieser Ordnung anerkannten Fachschule oder Berufsfachschule von mindestens einjähriger Dauer verfügen und e) das 21. Lebensjahr vollendet haben (§ 2).

(c) Zuerkennung der Mittelschulreife für Soldaten und Kriegsheimkehrer

1915 wurde den »im gegenwärtigen Kriege« invalid gewordenen Offizieren, Militärbeamten und Offiziersaspiranten von der VIII. Rangklasse abwärts die Mittelschulreife zuerkannt (RGBl. 301/1915). Diese Bestimmung galt für jene Soldaten, die infolge der eingetretenen Invalidität für die weitere Dienstleistung im militärischen Dienst als untauglich galten. Ihnen sollte folglich die Möglichkeit eröffnet werden, einen neuen »Lebensberuf« anzustreben. Im Reichsgesetzblatt findet

sich dazu die Erläuterung, dass ihnen auch der Zugang zu jenen Berufskreisen eröffnet werden solle, welche eine Mittelschul- und Hochschulbildung voraussetzten. Hintergründe dieses Erlasses könnten erstens der Dank bzw. die Kompensation für den Dienst am Vaterland, zweitens die Besetzung der wichtigen Staatsposten mit gesinnungskonformen Bürgern und drittens ein Anreizsystem für die Rekrutierung weiterer Soldaten im Ersten Weltkrieg sein.

Sofern Offiziere vor ihrem Eintritt in den aktiven Dienst des Militärwesens eine Militärakademie, Marineakademie bzw. Kadettenschule besucht hatten – oder ein günstiges Jahreszeugnis der obersten Klasse einer Mittelschule (Gymnasium, Realgymnasium, Realschule) vorzuweisen hatten – wurde ihnen automatisch die Mittelschulreife zuerkannt. Für die Zulassung zu den Universitäten mussten Ergänzungsprüfungen analog zur Bestimmung für Realschulabsolventen abgelegt werden, »doch wird hierbei die Prüfung aus philosophischer Propädeutik nachgesehen« (RGL. 301/1915).

Wenn die Soldaten und Kriegsheimkehrer nicht über eines der oben genannten Zeugnisse einer Militärerziehungs- oder Bildungsanstalt verfügten, konnten sie als Externe zur Ablegung der Reifeprüfung zugelassen werden. Fallweise wurde dann bestimmt, »inwieweit mit Rücksicht auf die in den einzelnen Prüfungsgegenständen durch Zeugnisse öffentlicher Lehranstalten nachgewiesenen Kenntnisse Erleichterungen in den für Externe vorgeschriebenen schriftlichen und mündlichen Teilen der Reifeprüfung gewährt werden können« (RGL. 301/1915). Zudem konnten die Anwärter angeben, zu welcher Mittelschulreifeprüfung sie zugelassen werden wollten. Diese Berechtigung wurde 1) innerhalb von drei Jahren nach Kriegsende, 2) bei Untauglichkeit für die Fortsetzung der militärischen Dienstleistung und 3) Unbescholtenheit (d.h. wenn weder eine gerichtliche noch eine ehrenamtliche Untersuchung vorlag) erteilt.

Die Bestimmungen des Erlasses von 1915 galten auch für bosnisch-herzegowinische Landesangehörige; dies sollte sich 1918 allerdings ändern, als die Mittelschulreife nur mehr jenen zuerkannt werden sollte, die »ihre Zugehörigkeit zum deutschösterreichischen Staatsverbände nachzuweisen vermögen« (StGBl. 98/1918; Hervorh. d. Verf.). Ab 1918 sollten die Bestimmungen überdies auch für jene gelten, die ungeachtet ihrer Diensttauglichkeit aus dem aktiven Militärdienstverhältnis austraten und einen neuen Lebensberuf ergreifen wollten. Diese Personen waren dazu angehalten, innerhalb von drei Jahren nach Austritt aus dem Militärwesen um Ausfertigung der Mittelschulreife anzusuchen.

Am 12. März 1922 sollte über eine Verordnung des Bundesministeriums für Inneres und Unterricht im Einvernehmen mit dem Bundesministerium für Heereswesen und dem Bundesministerium für Handel und Gewerbe, Industrie und Bauten die Erstreckung dieser Sonderregelung bis zum 30. Mai 1922 beschlossen werden. Auf diese Weise sollten jenen Offizieren, Militärbeamten und Offiziers-

aspiranten, welche nach dem 1. Jänner 1922 aus der Kriegsgefangenschaft zurückkehrten, »bei Zutreffen der sonstigen Voraussetzungen« die Zeugnisse ausgestellt werden, wenn sie »um die Ausfertigung derselben vor Ablauf von vier Monaten nach den nachgewiesenen Zeitpunkten ihrer Rückkehr« ansuchten (BGBl. 151/1922). Anhand des Datenmaterials lassen sich jedoch keine genauen Aussagen darüber treffen, wie vielen Personen tatsächlich eine solche Bescheinigung zukam.

Während des Zweiten Weltkrieges wurde den Kriegsheimkehrern und »Kriegsversehrten« der Hochschulzugang durch weitere Sonderwege (der Sonderreifeprüfung, das Langemarck-Studium bzw. die Begabtenprüfung) eröffnet. Gleichzeitig wurden großzügige Begünstigungen beschlossen, welche den Zugang zur Hochschule erleichterten. So musste der Antrag zur Begabtenprüfung nicht (wie bei allen anderen AnwärterInnen) »von einer urteilsfähigen Persönlichkeit« gestellt werden, die »Kriegsversehrten« konnten sich stattdessen auch ohne Referenzen zur Prüfung anmelden. Die Sonderreifeprüfung für Kriegsteilnehmer konnte sich zudem auf die Fächer »Deutsch, Geschichte, Erblehren und Rassenkunde sowie Erdkunde« beschränken (Huber & Senger, 1942, S. 49). Kriegsteilnehmer waren überdies von der Zahlung der Prüfungsgebühren befreit (RdErl. vom 5. März 1941 und RdErl. vom 6. Oktober 1941).

Im Laufe der Kriegsgeschehen wurden die Hochschulzulassungen immer restriktiver. Im Sommersemester 1944 sollten nur mehr Kriegsuntaugliche, Schwerbeschädigte, Fronturlauber und Kriegerwitwen zugelassen werden, während wehrtaugliche Studenten zum Kriegsdienst einberufen wurden. Der Universitätsbetrieb war stark eingeschränkt, an der Universität Wien wurden Lehre und Forschung »für den ›Endsieg‹ instrumentalisiert und auf Kriegsbedürfnisse ausgerichtet (Kriegsmedizin, Kriegskemie, Kriegseinsatz der Geisteswissenschaften, interdisziplinäre ›Südostforschung‹)« (Kniefacz, 2021, o. S.).

Nach Kriegsende sollte den Kriegsheimkehrenden der Quereinstieg ins Universitätswesen durch die neu beschlossene *Berufsreifeprüfung* (StGBL. 167/1945) ermöglicht werden. Hintergrund bildet die Annahme, dass die Kriegssoldaten zuvor an der Ablegung der Reifeprüfung gehindert waren (Brückner et al., 2017, S. 15). Die Verordnung von 1945 vermied es allerdings im Gegensatz zur Fassung von 1915 tunlichst, die besonderen Begünstigungen für ehemalige Offiziere hervorzuheben, da zur Nachkriegszeit ein deutlicher Gesinnungswandel in Bezug auf den Bellizismus zu verzeichnen war.

(d) Von der Begabtenprüfung zur Studienberechtigungsprüfung¹²

Anfang des 20. Jahrhunderts gelangte man in Preußen zur Ansicht, dass man mit der Reifeprüfung nicht alle (Hoch-)Begabten erreiche. Bereits 1920 wurden in der Reichsschulkonferenz in Berlin (in der auch der Freistaat »Deutschösterreich« vertreten war) diverse Strategien zur »Ausschöpfung« der Begabungsrerven durchdacht. So konstatiert Gertrud Bäumer, Ministerialrätin des deutschen Reichsministeriums des Inneren, zum Thema der »Begabtenauslese«: »Der eigentliche Sinn aller Neuorganisation des Bildungswesens ist die bessere Verwertung des Kraftkapitals der Nation für die in ihr gegebenen Arbeitsmöglichkeiten« (Reichsministerium, 1921, S. 288; zit. n. Demmer, 2021, S. 88). Demzufolge sind bereits zu Beginn des 20. Jahrhunderts erste bildungspolitische VerfechterInnen des meritokratischen Prinzips zu verzeichnen. Ein Jahr später griff man die Forderung einer Begabtenprüfung bei der Hochschulkonferenz der deutschen Länder in Bensheim erneut auf. Der Bensheimer Beschluss (1922) zielte darauf ab, jenen Personen,

»die durch besondere Verhältnisse verhindert waren, auf einem sonst geregelten Wege zur Hochschule zu gelangen, den Zugang zu einem bestimmten Hochschulstudium zu eröffnen, wenn sie auf Grund besonderer Anlagen und ausgezeichneten Leistungen Gewähr dafür bieten, daß sie durch akademische Studien zu höheren geistigen Leistungen gelangen.« (zit. n. Zeitgeschichte in Hessen, 2023, o. S.)

Zur Beurteilung der »Persönlichkeitswerte« sollten in erster Linie »besondere Leistungen im Beruf« dienen. Daneben sei lediglich »ein Mindestmaß allgemeiner Bildung« vonnöten (ebd.). Diese Prüfungen sollten schließlich dazu beitragen, die besonders Begabten aus der Bevölkerung »auszusieben«.

Ein Jahr später sprach sich die elfte außeramtliche Konferenz der Rektoren der deutschen Hochschulen und Universitäten ebenfalls zugunsten der Einführung der Begabtenprüfung aus. Die Forderungen führten in Preußen schließlich zum vorläufigen Erlass vom 24. April 1923, welcher die Bestimmungen für den Hochschulzugang über die Begabtenprüfung regulierte und in den endgültigen Erlass vom 11. Juni 1924 zu den »Bestimmungen, betr. Zulassung zum Universitätsstudium ohne Reifezeugnis« mündete. Die beiden Erlasse zum Studium ohne Reifeprüfung zielten letztlich auf die Schaffung eines rechtlich einheitlichen Rahmens an Universitäten ab: Wie dem Vorwort zur Publikation »Studium ohne Reifezeugnis in Preußen« von Otto Benecke (1925), dem damaligen Referenten des preußischen Kultusministers Carl Heinrich Becker, zu entnehmen ist, entstand die rechtliche Grundlage für das Studium ohne Reifeprüfung zunächst

¹² Um einen kompakten Überblick zu schaffen, werden in diesem Abschnitt die Entwicklungen der Begabtenprüfung bis zur Gegenwart (und nicht ausschließlich bis zur Nachkriegszeit) nachgezeichnet.

aus dem Bestreben heraus, eine Gesetzeslücke zu füllen. Da das Philosophicum vor der Umstrukturierung des (Hoch-)Schulwesens lange Zeit als Grundvoraussetzung für die Zulassung zu den höheren Fakultäten galt, würden an den philosophischen Fakultäten (unerlaubterweise) nach wie vor Personen ohne Abitur zugelassen werden. Benecke bezeichnet diesen Zustand als »Überreste aus jener Zeit [vor der Reformierung des Hochschulwesens]« (S. 5). So schienen diese einheitlichen Regelungen zu zahlreichen Unklarheiten und Beunruhigungen geführt zu haben. Benecke setzt fort: »Diese Lücke der Zulassungsvorschriften [...] ist erst 1923 ausgefüllt worden« (ebd.). Im Jahr 1923 hatte man für jene Personen, »die sich außerhalb der höheren Schule ihr Wissen angeeignet haben und manchmal fähiger sind, den Universitätsvorlesungen zu folgen, als die früheren Schüler der höheren Lehranstalten« (S. 6), schließlich besondere Bestimmungen erlassen.

Jene Personen, welche zur so genannten »Begabtenprüfung« antraten, hatten mehrere Voraussetzungen zu erfüllen. Zu diesen Kriterien zählten (1) eine besondere Eignung, (2) eine hohe Allgemeinbildung, ausgeprägte Urteilskraft und Denkfähigkeit, (3) eine deutlich erkennbare Begabung für das gewählte Studiengebiet und Vertrautheit mit dessen fachlichen Grundlagen und (4) eine besondere Bewährung in Beruf oder dem gewählten Fach. Sie mussten (5) zumindest 25 Jahre alt sein, durften aber (6) das 40. Lebensjahr noch nicht überschritten haben, um noch »genügende Spannkraft zu besitzen, um sich auf ein wissenschaftliches Studium einstellen zu können« (zit. n. Benecke, 1925, S. 12). Die Antragsteller mussten (7) am Ort der Universität ansässig sein und es sollten (8) »besondere Umstände vorgelegen haben, die es dem Bewerber unmöglich machten, auf den normalen Wege (durch Reifeprüfung, Ersatzreifeprüfung usw.) zur Universität zu gelangen« (S. 12). Der Antrag war (9) nicht von den Bewerbern selbst, sondern von urteilsfähigen Persönlichkeiten zu stellen. Schließlich mussten sie für die Hochschulzulassung (10) die Prüfung erfolgreich bestehen. Die Anträge seien, wie der Verordnung zu entnehmen ist, an die zentrale »Prüfungsstelle für die Zulassung zum Universitätsstudium ohne Reifezeugnis« in Berlin zu richten (S. 14).

Die Prüfung selbst sollte auf den Vorstudien und dem Beruf des Bewerbers aufbauen und aus einem mündlichen und schriftlichen Teil bestehen. Im schriftlichen Teil waren zwei Klausurarbeiten anzufertigen: Eine Arbeit behandelte ein Gebiet der allgemeinen Bildung, die zweite das Berufsgebiet oder das Fach des Bewerbers. Das Kolloquium fand in der Regel zwei Tage nach der letzten Klausurarbeit statt und sollte etwa eine Stunde in Anspruch nehmen. Die Zulassung erfolgte wiederum nur für ein bestimmtes Fach oder eine Fächergruppe. In der Bestimmung wird zudem ausdrücklich betont, dass jene »hervorragend begabten Personen«, welche sich für ein Studium qualifiziert hatten, zu einem späteren Zeitpunkt auch zur Berufsprüfung zuzulassen sind (MfWKUV Erlass vom 11.

Juni 1924, zit. n. Benecke, 1925, S. 11 ff.) – weshalb der Begabtenprüfung auch augenscheinlich ökonomische Motive zugrunde liegen.

Insbesondere zur Zeit des Nationalsozialismus nahm das »Begabungsnarrativ« einen hohen Stellenwert ein. Schließlich wies das Narrativ eine hohe Kompatibilität mit der Ideologie des Sozialdarwinismus auf, der zufolge das Volk zur Erstarkung von der Elite angeleitet werden müsse. Diese Vorstellung spiegelt sich auch in Hitlers »Mein Kampf« von 1925 wider. Zur »staatlichen Auslese der Tüchtigen« und »Repräsentanten zur Führung der Nation« waren die höheren Unterrichtsanstalten dazu angehalten, die Tore »jeder Begabung zu öffnen, ganz gleich, aus welchen Kreisen sie stammen möge« (S. 480); denn es sei erforderlich, »Menschenmaterial herauszusieben und im Dienste der Allgemeinheit zu verwenden« (S. 482). Dass eine solche Ideologie gefährlich war und zur Abwertung bzw. Verachtung menschlichen Lebens führte, wurde im Dritten Reich nur allzu deutlich.

Zur Zeit des Zweiten Weltkriegs wurden gleich mehrere Möglichkeiten zum Studium ohne Reifeprüfung geschaffen: 1) die Sonderreifeprüfung für Fachschulabsolventen, 2) das Langemarck-Studium für (noch) nicht wehrpflichtige Bewerber mit Berufsausbildung und 3) die Begabtenprüfung für all jene, die sich das fachliche Wissen eigenständig im Beruf angeeignet hatten. Die letztgenannte Begabtenprüfung unterschied sich Huber und Senger (1942) zufolge insofern von der Sonderreifeprüfung für FachschulabsolventInnen, als die Teilnehmenden der Begabtenprüfung »immer« und die Teilnehmenden der Sonderreifeprüfung »meist« aus dem Beruf heraus zur Prüfung antraten (S. 7). Zudem habe sich der Kandidat zur Begabtenprüfung »selbst die Grundlagen seines Wissens erarbeiten und auch erhalten müssen« (ebd.). Durch die Begabtenförderung sollte ein tüchtiger Nachwuchs bereitgestellt werden, »der die großen Aufgaben nach Krieg und Sieg bewältigt« (S. 10). Diese gesetzlichen Bestimmungen fanden mit dem Runderlass vom 29. April 1939 auch in die »alpen- und donauländischen Reichsgaue« und damit in Österreich Eingang (zit. n. Huber & Senger, 1942, S. 34).

Am 1. September 1938 trat im Deutschen Reich eine neue Prüfungsordnung in Kraft, welche die Bedingungen für die Hochschulzulassung ohne Reifeprüfung regelte. Die BewerberInnen hatten »deutschen oder artverwandten Blutes« zu sein und mussten Gewähr dafür bieten, dass sie »jederzeit rückhaltslos für den nationalsozialistischen Staat« eintraten. Zudem mussten sie die geistigen Fähigkeiten, eine besondere Eignung und Allgemeinbildung aufweisen, eine deutlich erkennbare Begabung besitzen, sich in ihrem Berufe besonders bewährt haben, durch besondere Umstände verhindert gewesen sein, die Sonderreifeprüfung zuvor abzulegen und, ähnlich wie bereits gemäß den Bestimmungen zum »Studium ohne Reifezeugnis in Preußen« vom 24. April 1923 und 11. Juni 1924 auch, noch »genügend Spannkraft« besitzen, um ein wissenschaftliches Studium

erfolgreich durchführen zu können. Den Prüfungsvorschriften entsprechend hatten die BewerberInnen zudem zwischen 25 und 40 Jahren alt zu sein (RdErl. vom 8. August 1938). Darüber hinaus hatten sie die »Betätigung in der NSDAP oder ihren Gliederungen« (§ 4) nachzuweisen.

Den rechtlichen Bestimmungen zur Begabtenprüfung ist zu entnehmen, dass die Prüfung weitgehend auf den Einzelfall zugeschnitten sein sollte (Huber & Senger, 1942, S. 19). Nichtsdestotrotz weist die Prüfung große Ähnlichkeiten zu den Bestimmungen betreffend die Zulassung zum Universitätsstudium ohne Reifezeugnis von 1924 auf (MfWKUV Erlass vom 11. Juni 1924). Im schriftlichen Teil waren zwei Klausurarbeiten anzufertigen, die eine Arbeit war dem gewählten Fachgebiet des Bewerbers zu entnehmen, in der zweiten wurde ein allgemeines Thema zur Behandlung gestellt. Die mündliche Prüfung sollte eine Stunde in Anspruch nehmen.

Von 1934 bis 1944 wurde für »finanziell Benachteiligte aber Linientreue« (Fraunholz et al., 2012, S. 14) das Langemarck-Studium eingerichtet. Den wesentlichen Bestimmungen sind folgende Zielsetzungen zu entnehmen: »Aufgabe des Langemarck-Studiums ist es, aus allen Schichten, Ständen und Berufen unseres Volkes die Begabtesten und Tüchtigsten auszulesen und sie über den Weg einer besonderen Erziehung und der Ausbildung an der deutschen Hochschule der Volksgemeinschaft, insbesondere der Bewegung und dem Staate als wertvolle Mitarbeiter zur Verfügung zu stellen« (Huber & Senger, 1942, S. 13). Das Begabtenförderungsprogramm bestand aus zwei Teilen: erstens einer gemeinschaftlich organisierten eineinhalb bis zweijährigen Vorstudienausbildung und zweitens dem Zugang zum (Wunsch-)Studium selbst. Nicht zuletzt weil die Kosten des Vorstudienlehrgangs einschließlich sämtlicher Lebensunterhaltskosten im Falle der Mittellosigkeit des Bewerbers im Langemarck-Studium gedeckt werden sollten (S. 15), weist Grüttner (1995) auf die hohe Konkurrenz unter den AspirantInnen hin: »Da nur etwa 10–20 Prozent der Kandidaten aufgenommen wurden und politische Kriterien bei der Auswahl der Stipendiaten eine große Rolle spielten, herrschte in den Ausleselagern ein oft grotesk wirkender Eifer, politische Zuverlässigkeit unter Beweis zu stellen« (S. 150). Mit der Selektion der geeigneten Kandidaten für dieses Stipendium wurde die Reichsstudentenführung beauftragt, weshalb davon auszugehen ist, dass sich die BewerberInnen erst durch eine hohe Passung zu den NS-Idealen für den Erhalt des Stipendiums qualifizierten.

Nach Kriegsende wurde die Begabtenprüfung von der bereits erwähnten Berufsreifepfung (BRP) abgelöst (StGBI. 167/1945), wobei deren offizielle Zielsetzung – die vermeintliche Förderung beruflich besonders Befähigter – beibehalten werden sollte (Greussing, 1979, S. 5). Über Experteninterviews mit Professoren und Beamten im höheren Dienst stellt Greussing (1979) insgesamt drei Argu-

mentationsstränge zugunsten der Berufsreifepfung fest: (1) *Sicherung des Akademikerpotenzials*: Einerseits solle diese Bildungsmöglichkeit eine rasche Sicherstellung des Akademikerpotenzials gewährleisten, das durch die Kriegsereignisse stark reduziert worden sei. (2) *Wiedergutmachungsbestrebungen*: Die BRP sollte zudem dazu dienen, denjenigen, die während der NS-Zeit nicht zum Hochschulstudium zugelassen wurden, eine Wiedergutmachung anzubieten. (3) *Rekurren-ter Bildungsweg und Arbeitsmarkt*: Über die BRP galt es, auch diejenigen in das Bildungssystem einzuschleusen, die durch drohende Arbeitslosigkeit gefährdet waren. Über die Hochschulbildung sollten sie schließlich dazu angeregt werden, zur wirtschaftlichen Entwicklung beizutragen. Im Gesetzestext zur Berufsreifepfung selbst wird darüber hinaus der Hinweis auf eine »späte Kompensation« für all jene angegeben,

»die an der Ablegung der Reifepfung für Mittelschulen oder einer anderen zum Hochschulstudien [sic!] berechtigenden Prüfung verhindert waren, aber in reiferem Alter und auf Grund ihrer beruflichen Bewährung oder einer in ernsten Studien betriebenen Beschäftigung mit einem bestimmten Fachgebiete ein Hochschulstudium in dieser Richtung durchführen wollen, die Möglichkeit zu geben, ihre Befähigung und Vorbereitung für dieses bestimmte Studium zu erweisen.« (§ 1 StGBL. 167/1945)

Auch jenen Kriegsheimkehrern, die ihre Schulbildung aufgrund der Kriegesgeschehnisse nicht rechtzeitig abschließen konnten, sollte nachträglich die Möglichkeit geboten werden, ihre besonderen Fähigkeiten unter Beweis zu stellen (Schwabe-Ruck & Schlögl, 2014; Speiser, 1979). Darüber hinaus wurde der BRP »gewisse nivellierende Tendenzen« zugesprochen: So weist Greussing (1979) darauf hin, dass »verschiedene Professoren« zur Ansicht gelangt wären, »die Anforderungen für die Begabtenmatura« seien höher gewesen (S. 5).

Selbst wenn die Berufsreifepfung damit gleich mehrere Zwecke erfüllen sollte, wird die Möglichkeit des »Zweiten Bildungswegs« zunächst nur von einem Bruchteil an potenziellen KandidatInnen wahrgenommen: 1947 sollte die Berufsreifepfung trotz Bestrebungen vonseiten der Volkshochschulen, »brachliegende Talente« zu erreichen, nur von elf berufstätigen Personen aufgegriffen werden (Engelbrecht, 1988, S. 449). Vom WS 1967/68 bis zum WS 1973/74 erfasste das Bundeskanzleramt (1975) insgesamt 47 Erstinskribierende mit Berufsreifepfung, davon lediglich acht Frauen (S. 72). Trotz der geringen Anzahl empörte sich der Ministerialrat Dr. Metz im Experteninterview zur Entwicklung der BRP: »Nachdem die unmittelbar vom Krieg betroffenen BRP-Studenten in den Jahren 1945–48 diese Möglichkeit ausgeschöpft hatten, hat in den folgenden Jahren die BRP einen Funktionswandel vollzogen. In verstärktem Maße machten Personen von der Möglichkeit der BRP Gebrauch, für die nicht mehr der Krieg das primäre Bildungshindernis darstellte, sondern Faktoren sozio-ökonomischer Art!« (zit.

n. Egger & Staubmann, 1979, S. 26). Abermals wird deutlich, dass Personen aus den unteren Schichten von den Universitäten möglichst ferngehalten werden sollten – und die Furcht vor dem Verlust von Privilegien auch bereits durch eine Handvoll nicht-traditioneller Studierender ausgelöst werden konnte.

1976 wurden aufgrund »der mangelnden Effizienz der Berufsreifeprüfung« (Engelbrecht, 1988, S. 531) schließlich »Vorbereitungslehrgänge für die Studienberechtigungsprüfung« eingerichtet (BGBl. 603/1976). Die Gesamtzahl jener Studierenden, die auf diese Art zugelassen wurden, durfte »3. v. H. [vom Hundert] der inländischen Studienanfänger im letztvergangenen Studienjahr nicht übersteigen« (§ 4 Abs 2). 1985 wurden die Bestimmungen zur Berufsreifeprüfung und den Vorbereitungslehrgängen für die Studienberechtigungsprüfung durch das Studienberechtigungsgesetz (StudBerG) abgelöst. Mit dem Universitätsrechts-Änderungsgesetz von 2009 sollte das Studienberechtigungsgesetz in das Universitätsgesetz integriert werden (§ 64a). Seitdem sind die Universitäten mit der Durchführung der Studienberechtigungsprüfung selbst beauftragt. Im Jahr 1997 trat neben der Studienberechtigungsprüfung das Bundesgesetz über die neu konzipierte Berufsreifeprüfung in Kraft (BGBl. I 68/1997). Die Berufsreifeprüfung sollte insbesondere Personen mit Lehrabschluss und AbsolventInnen einer zumindest dreijährigen Fachschule zugutekommen. Die formalen Anforderungen der BRP entsprechen heute jenen der ExternistInnenmatura (Klimmer, Schlögl & Neubauer, 2006, S. 15).

Zusammengefasst lassen die Formulierungen in den Gesetzestexten darauf schließen, dass sich im 21. Jahrhundert ein Paradigmenwechsel eines tendenziell statischen Hin zu einem stärker dynamischen Verständnis der Studierfähigkeit vollzogen hat. Anders formuliert: »An die Stelle einer – wie auch immer garteten – Hochbegabung trat die berufliche Qualifikation und die über Erwerbsarbeit erworbene Studierfähigkeit« (Wolter, Kamm & Otto, 2020, S. 106). Während das ursprünglich von Preußen ausgehende Bild der »hervorragend begabten Personen« auf einem eher statischen Verständnis der Studierfähigkeit beruhte, demzufolge die Begabung angeboren und fester Bestandteil der Persönlichkeit sei, nehmen Studierfähigkeitskonzepte, welche die berufliche Qualifikation in den Vordergrund rücken, entwicklungsfähigere Perspektiven ein. Dem neueren Verständnis zufolge kann die notwendige Hochschulreife somit auch im Beruf erlangt werden. Die Berufsreifeprüfung und Studienberechtigungsprüfung sind dem Anschein nach für all jene zugänglich, die sich im Einklang mit den liberalen Werten ausreichend darum bemüht hatten, den bildungspolitischen Anforderungen gerecht zu werden. Die Anpassungen der Bezeichnungen dieses Sonderwegs (von der Begabtenprüfung hin zur Berufsreifeprüfung bzw. Studienberechtigungsprüfung) schienen vor diesem Hintergrund notwendig gewesen zu sein, um die Legitimität dieses »Schlupflochs« weiterhin aufrechtzuerhalten.

(e) Konsequenzen der Sonderwege

Wie aufgezeigt werden konnte, gingen die Abschlüsse der verschiedenen Schultypen nicht allesamt mit einer Studienberechtigung einher. Um an den Hochschulen zugelassen zu werden, mussten Nicht-GymnasiastInnen stattdessen mithilfe von Ergänzungsprüfungen oder beruflicher Qualifikationen zusätzliche Leistungen erbringen. Die Prüfungsanforderungen für die AbsolventInnen aller anderen Schultypen bzw. Lehranstalten orientierten sich am gymnasialen Bildungskanon. Dass der Charakter der Reifeprüfung nachempfunden wurde, macht sich auch darin bemerkbar, dass die StudienaspirantInnen für die Zulassung zu den Universitäten Kompetenzen auf demselben Bildungsniveau wie GymnasiastInnen in Fächern wie Latein oder Griechisch zur Schau stellen mussten. So nahm die gymnasiale Maturitätsprüfung einen höheren Stellenwert ein als die Reifezeugnisse aller anderen Schultypen.

Bis heute gilt der Hochschulzutritt über die Matura als »klassischer« Bildungsweg. Die gesetzlichen Bestimmungen setzen die Abschlüsse unterschiedlicher Bildungseinrichtungen folglich in ein *ungleiches hierarchisches Verhältnis*. Auch Schwabe-Ruck und Schlögl (2014) konstatieren, dass »die hohe Wertschätzung schulisch erworbener Allgemeinbildung« zur »Hegemonie bürgerlich-kanonischen Bildungsdenkens« beitrage, »ohne dabei offen repressiv zu sein, denn für die kleine Zahl der ›besonders Begabten‹ wurden früh Sonderpfade angelegt und Zugangsoptionen durch Nachholen kanonischer Elemente gymnasialer Bildung erweitert« (S. 7). Zu vermuten ist, dass sich diese unterschiedlichen Bewertungen auch auf die subjektiven Wahrnehmungen der Nicht-GymnasiastInnen in Bezug auf ihre Studierfähigkeit auswirkten.

Auffällig ist, dass sich an den Kundmachungen je unterschiedliche Ministerien beteiligt hatten: So waren bei der Zuerkennung der Mittelschulreife an den invalid gewordenen Offizieren, Militärbeamten und Offiziersaspiranten neben dem Ministerium für Kultus und Unterricht noch das Kriegsministerium, das Ministerium für Landesverteidigung sowie das Ministerium für öffentliche Arbeiten involviert (RGBl. 301/1915). Die Zulassung von Absolventen höherer Gewerbeschulen zum Studium als ordentliche Hörer an den Technischen Hochschulen wurde im Einvernehmen mit dem Bundesminister für Handel und Gewerbe, Industrie und Bauten beschlossen (BGBl. 100/1921). Die Verordnung betreffend die Zulassung der Absolventen land- und forstwirtschaftlicher Mittelschulen zum Studium als ordentliche Hörer an der Hochschule für Bodenkultur wurde vom Bundesministerium für Inneres und Unterricht gemeinsam mit dem Bundesministerium für Land- und Forstwirtschaft verabschiedet (BGBl. 402/1922). Die Sonderwege sind somit nicht primär auf hochschulisches Bestreben, sondern auf *staatliche Initiativen* zurückzuführen.

Die partikularen Interessen der politischen AkteurInnen trugen dazu bei, dass auch Nicht-GymnasiastInnen der (Sonder-)Weg zu den Hochschulen geebnet wurde. Die Schaffung dieser Möglichkeitsräume war häufig (kriegs-)ökonomisch motiviert. Die Bestimmungen zu den alternativen Zugängen wurden dem Bedarf entsprechend flexibel gehandhabt: Je nach Situation am Arbeitsmarkt wurden die Anforderungen für die Zulassungen oder Prüfungstaxe modifiziert bzw. herabgesetzt. Vor diesem Hintergrund wurden Sonderwege vor allem dann gelegt, wenn ein Bedarf an akademischen Berufen zu verzeichnen war: Durch die Zulassung von Volksschul- und BürgerschullehrerInnen sollte an den Realschulen bzw. Gymnasien etwa einem LehrerInnenmangel vorgebeugt werden. Im Dritten Reich wurden zahlreiche Möglichkeiten zur Ausbildung von Fachkräften mit technisch-naturwissenschaftlicher Ausbildung geschaffen. Da die Sonderwege in erster Linie für politische und ökonomische Zwecke fruchtbar gemacht wurden, dienten die Hochschulen demnach als geeignete »Ausbildungsmaschinen«. Mit den Bestrebungen zur Hochschulöffnung konnte darüber hinaus der Wunsch nach einer größeren »Auswahl« an qualifizierten Personen einhergehen.

Anhand der Begabtenprüfung zeigt sich eine konstante Veränderung der Zielgruppenadressierung: Anfang des 20. Jahrhunderts sollte diese den fachlich Talentierten und beruflich Begabten zugutekommen, in der NS-Zeit galt sie für gesinnungsnahen Gefolgsleute und Kriegsheimkehrer. Das Begabungsnarrativ veränderte sich dahingehend, dass heute erneut die berufliche Qualifizierung in den Vordergrund rückt. Auch die Sonderreifepfprüfung wurde zwar zunächst für FachschulabsolventInnen konzipiert, sollte später aber auch »Kriegsversehrten« zur Verfügung stehen. Deutlich wird, dass vor allem jene Personen über Sonderwege zur Hochschule zugelassen wurden, die ein *hohes Passungsverhältnis* zu den Ideologien der Herrschaftsgruppen zutage förderten. Ähnlich wie bei der Reifepfprüfung stellte ein sitzames Verhalten zudem die notwendige Voraussetzung dar, um zur Ergänzungsprüfung zugelassen zu werden: Für das Langemarck-Studium musste eine »tadellose charakterliche Haltung« vorherrschen. Ein wenig konformes Verhalten konnte der Zulassung zur Reifepfprüfung wiederum zuwiderlaufen. Eine gewisse Folgsamkeit galt somit als Grundvoraussetzung für die Vergabe der Berechtigungen und Besetzung der bedeutenden sozialen Positionen.

Obwohl QuereinsteigerInnen über Ergänzungsprüfungen dazu angehalten waren, dasselbe fachliche Niveau wie GymnasiastInnen zu erbringen, wurde der Prüfungsantritt nicht unmittelbar nach Schulabschluss gestattet, damit sich für GymnasiastInnen dadurch keinesfalls ein Nachteil entspinnen konnte. Diese Form der Benachteiligung wird auch an anderer Stelle evident: So sollten gemäß dem Ministerialverordnungsblatt von 1885 jene Schüler, welchen ein Zeugnis der II. oder III. Klasse erteilt wurde, erst nach Ablauf eines weiteren Schuljahres zur Maturitätsprüfung zugelassen werden (MVBl. 40/1885). Durch die verpflicht-

tenden Jahre, welche bis zur Hochschulzulassung vergehen mussten, wurde der Abstand zur privilegierten Gruppe für die benachteiligten Gruppen weiter vergrößert.

13.5 Sozialer Status im Studienverlauf

Den studentischen Gruppen wurden an den Universitäten unterschiedliche Formen der sozialen Anerkennung zuteil. Diese Art der vertikalen Differenzierung soll anhand von Benachteiligungen außerordentlicher Studierender einerseits und der Begünstigungen von Kriegssoldaten andererseits aufgezeigt werden. De facto ist jedoch davon auszugehen, dass auch andere Personengruppen (wie konfessionell Andersgläubige oder sozial benachteiligte Gruppen) an der Universität eine vom gehobenen Bürgertum bzw. Adel abweichende Behandlung erfuhren.

(1) Außerordentliche Studierende

Erfüllten die Studienbewerber nicht die erforderlichen Zulassungsvoraussetzungen einer Zeit, konnten sie als »außerordentliche« (ao.) Gasthörer an den Vorlesungen teilnehmen. Dies war etwa dann der Fall, wenn sie das Rigorosum an der Artistenfakultät (noch) nicht abgelegt hatten und dennoch einzelne Lehrveranstaltungen an den höheren Fakultäten besuchen wollten. Das Organisationsstatut von 1849 brachte für die Gruppe der außerordentlichen Studierenden eine entscheidende Zäsur mit sich: Mit der Verlegung des Philosophicums an die Gymnasien wurde die Anzahl der gültigen Studienjahre für den Studienabschluss erst ab jenem Zeitpunkt gemessen, ab dem sie die Maturitätsprüfung erfolgreich abgelegt hatten und als ordentliche Hörer an den Universitäten eingeschrieben waren. Andernfalls könnten sich die Studenten, wie man befürchtete, jahrelang an den Universitätsstätten aufhalten, ohne »dass diess [sic!] bei einer solchen allgemeinen Vorbildung geschehe, welche die gegründete Wahrscheinlichkeit gibt, die Jahre des Universitätsstudiums würden den gehörigen Erfolg gehabt haben« (Bonitz & Exner, 1849, S. 192). Wechselten außerordentliche Hörer zum ordentlichen Status, wurde die zurückgelegte Studienzeit in der Regel nicht in die ordentliche Studiendauer eingerechnet. Erst über die Studienzeit, in der sie als ordentliche Studierende eingeschrieben waren, konnte der Studienfortschritt bescheinigt werden.

In den Bestimmungen des Erlasses vom 30. August 1897 wurden allerdings davon abweichende Ausnahmeregelungen festgehalten: Da von einem Lehrermangel an Realschulen auszugehen war, sollte es den außerordentlichen Studenten ermöglicht werden, die Lehramtsprüfung für den Unterricht an Realschulen an

Universitäten abzulegen, sofern sie sich im Besitz des Realschul-Maturitätszeugnisses für Technische Hochschulen befanden. Zudem musste der Nachweis eines dreieinhalbjährigen Universitätsstudiums an der philosophischen Fakultät mit zumindest zehn Vortragsstunden für jedes Semester in der Eigenschaft eines außerordentlichen Studenten erbracht werden. Da sie eine Realschule, nicht aber ein Gymnasium absolviert hatten, durften die Kandidaten zudem nur zur Prüfung der mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer (Mathematik, geometrisches Zeichnen, darstellende Geometrie, Physik, Naturgeschichte, Chemie, Geografie) antreten (MVBl. 50/1897).

Anhand mehrerer Stichproben der Matrikel, die den »Hauptcatalogen der Studirenden« im Zeitraum von 1859/60 bis 1909/10 entnommen wurden, stellt Cohen (2015) die gemeinsamen Häufigkeiten der ordentlichen und außerordentlichen Studierenden an den vier Fakultäten der Universität Wien anschaulich dar (Tab. 5). Aus den Stichproben schlussfolgert er, dass im späten 19. Jahrhundert etwa 15 Prozent der Studierenden an Universitäten und zwischen 6 und 8 Prozent an technischen Hochschulen außerordentliche Studenten waren (S. 327). Im Vergleich zu den ordentlichen Studenten war der Anteil von Personen mit ausländischer Staatsbürgerschaft unter den außerordentlichen Studenten, die keinen Abschluss anstrebten und nicht den regulären Zulassungsbedingungen unterlagen, zudem deutlich höher.

Studienjahr	Recht	Medizin	Philosophie	Theologie	Gesamt
1859/60	1.097 (45,7%)	718 (29,9%)	384 (16,0%)	202 (8,4%)	2.401 (100%)
1870/71	1.377 (33,3%)	1.653 (40,0%)	872 (21,1%)	235 (5,7%)	4.137 (100%)
1880/81	2.240 (46,4%)	1.412 (29,3%)	945 (19,6%)	226 (4,7%)	4.823 (100%)
1889/90	1.966 (32,4%)	3.105 (51,2%)	748 (12,3%)	241 (4,0%)	6.060 (100%)
1899/1900	3.403 (53,8%)	1.447 (22,9%)	1.273 (20,1%)	197 (3,1%)	6.320 (100%)
1909/10	3.623 (39,9%)	1.950 (21,5%)	3.275 (36,0%)	242 (2,7%)	9.090 (100%)

Tab. 5: Ordentliche und außerordentliche Studierende an der Universität Wien nach Fakultäten

Quelle: Cohen, 2015, S. 526

Dass die Kriterien zur Festlegung des außerordentlichen Status ebenfalls Dynamiken unterliegen konnten, verdeutlicht die Verordnung vom 1. Oktober 1850 über die allgemeine Studienordnung für die wissenschaftlichen Hochschulen, der folgende Voraussetzungen zu entnehmen sind: (1) Mindestalter von 16 Jahren, (2) Besitz eines Grades an geistiger Bildung, welcher den Besuch der Vorlesung für ihn wünschenswert und nutzbar erscheinen lässt, (3) Zweifel, welche über

die Aufnahme außerordentlicher Hörer entstehen, waren vom Professorenkollegium in erster und letzter Instanz zu entscheiden (RGBl. 370/1850). Auf welche Weise der »Besitz eines Grades an geistiger Bildung« zu überprüfen sei, geht aus dem Gesetzestext jedoch nicht hervor. Demzufolge lag es im Ermessen der Professoren zu bestimmen welche außerordentlichen Hörer sie als (un)würdig für ihre Vorlesungen erachteten.

Auch außerordentliche Studierende hatten an den Universitäten gewissen Verhaltensregeln zu gehorchen: Genauso wie ordentlich Immatrikulierte waren sie zur Beobachtung der akademischen Gesetze, zum Gehorsam und zur Ehrerbietung gegenüber den akademischen Behörden verpflichtet. Der außerordentliche Status war merkbar zu kennzeichnen. So wurde der Aufnahmeschein der GasthörerInnen nach der Verordnung von 1850 auf grünem Papier gedruckt. Des Weiteren erhielten sie anstatt des Meldungsbuches für ordentliche Hörer einen Meldungsbogen in Folioformat, der nur für zwei Semester gültig war, sodass sie ihn beständig erneuern mussten (RGBl. 370/1850).

Bilanzierend ist festzuhalten, dass die Bezeichnung »außerordentliche Studierende« eine Variante der hochschulischen Unterscheidung zwischen Wir und Nicht-Wir darstellt. Diese Klassifizierung geht nicht nur mit unterschiedlichen Ermächtigungen bzw. Verboten für Studierende einher, sondern sie befördert auch eine eigene hierarchische Klassengesellschaft an Hochschulen, welche die sozialen Ungleichheiten außerhalb der Hochschulen aufgreift und zusätzlich bestärkt. Unklar ist, inwiefern sich der außerordentliche Studienstatus auf die Wahrnehmung der Betroffenen hinsichtlich ihrer eigenen Studierfähigkeit oder auf ihre gesellschaftliche Anerkennung auswirkte. In Bezug auf den außerordentlichen Studienstatus ist schließlich ein noch deutlicher Forschungsbedarf zu verzeichnen.

(2)Kriegssoldaten

Jenen Jünglingen, die den Präsenzdienst als Einjährig-Freiwillige ableisteten, sollten gleich mehrere Begünstigungen zuteilwerden: Gemäß der Verordnung des Ministers für Cultus und Unterricht vom 12. April 1889 erlosch die Immatrikulation im Regelfall, wenn ein Studium für länger als ein Semester unterbrochen wurde. Von dieser Regelung waren Streitkräfte freilich ausgenommen. Diese Personengruppe konnte sich unmittelbar nach dem Schulabschluss an der Universität einschreiben, ohne sich dabei zwingend auf einen Fachbereich festzulegen. Auf diese Weise wurden ihnen auch bereits während des Wehrdienstes die »Rechte und Pflichten akademischer Bürger« zuteil. Die Vorteile betrafen etwa die Aufrechterhaltung des Stipendiums während ihres Dienstes oder die Gebührenbefreiung vom Unterrichtsgeld. Schließlich konnte die Prä-

senzdienstzeit auch ohne Weiteres auf die ordentliche Studienzeit angerechnet werden (RGL. 46/1889). Diese Bestimmungen wurden am 2. Oktober 1889 auf die Studienbewerber des Staatsforstdienstes an der Hochschule für Bodenkultur in Wien erstreckt, sofern diese nach Zurücklegung einer einjährigen Forstpraxis den Präsenzdienst als Einjährig-Freiwillige ableisteten (RGL. 158/1889).

Für die im Krieg invalid gewordenen Berufsoffiziere, Militärbeamte und Offiziersaspiranten wurde während des Ersten Weltkrieges eine Reihe an Begünstigungen erlassen, darunter die Anrechnung der außerordentlichen Studienzeit auf die ordentliche Studiendauer, die Anerkennung der Prüfungen, die sie im Zuge der Ausbildung an der Militärakademie abgelegt hatten, und – bei Nachweis eines entsprechenden Studienfortganges – die Befreiung von den Kollegien- bzw. Unterrichtsgeldern, wenn sie nebst Verwundungszulage ausschließlich auf ihren »militärischen Ruhegenuss« angewiesen waren (RGL. 301/1915).

Die außerordentlichen Hörer konnten, wie bereits erwähnt, ihre Studienzeit in der Regel nicht auf die ordentliche Studienzeit übertragen. Dass auch hier Ausnahmebestimmungen zur Geltung kamen, wird anhand der Begünstigungen für invalid gewordene Offiziere, Militärbeamte und Offiziersaspiranten ersichtlich: Für diese Personengruppen wurde die außerordentliche Studienzeit im Höchstausmaß von vier Semestern in die ordentliche Studiendauer eingerechnet. Auf diese Weise konnten sich Personen ohne Reifeprüfung unmittelbar nach Kriegsheimkehr an der Universität als außerordentliche Hörer einschreiben und hatten den Nachweis der Reifeprüfung (oder der zuerkannten Mittelschulreife) erst bei der Zwischenprüfung zu erbringen (RGL. 301/1915).

Zur Zeit des Nationalsozialismus sollten sich die Begünstigungen für Parteiangehörige fortsetzen. So wurde in der Verordnung des Reichsstatthalters der Österreichischen Landesregierung über die Abkürzung des Hochschulstudiums für gemäßregelte nationalsozialistische Studierende verkündet, dass man für jene HochschülerInnen, die in der Zeit des Austrofaschismus nachweisbar wegen nationalsozialistischer Betätigung von den österreichischen Hochschulen verwiesen worden seien, »eine verhältnismäßige Abkürzung der ansonsten in den bezüglichen Studienvorschriften (Prüfungsvorschriften) vorgeschriebenen Gesamtstudiendauer bis zum Höchstausmaße von zwei Semestern« bewirken könne (Gesetzblatt für das Land Österreich 544/1938). Auf diese Weise sollte jenen Studierenden, dessen Verhalten »zur Förderung der Ziele einer mit Betätigungsverbot belegten Partei« zuvor als akademisches Disziplinarvergehen gewertet wurde und welche in Folge der Hochschule verwiesen wurden (BGL. 381/1935; BGL. 388/1937), nun aus denselben Gründen eine Begünstigung zuteilwerden.

13.6 Soziale Zusammensetzung der Studierendenschaft und AbsolventInnenschaft

Da die Akademiker der Gerichtsbarkeit der Universitäten unterstanden, war das Konsistorium für die Feststellung ihrer Vermögenswerte und Übereignung an die Erben zuständig. Anhand der Testamentenbücher und Verlassenschaftsabhandlungen mit Inventarverzeichnissen untersucht Steiner (1972) die soziodemografischen Merkmale der Wiener Akademiker und ihrer Angehörigen (n = 203) für das 18. Jahrhundert. Zum einen bemerkt er bei den Juristen und Medizinern eine starke Berufskontinuität. So hat sich etwa die Hälfte der Akademikersöhne für das Studium der Rechtswissenschaften entschieden (S. 243). Zum anderen gelangt er zur Erkenntnis, dass nahezu 50 Prozent der Akademiker den niedrigsten beiden Vermögensklassen (0–1000 fl¹³) zuzuordnen sind.¹⁴ Ein weiteres Drittel gehört der dritten (1000–5000 fl) und vierten Vermögensklasse (5000–10.000 fl) an. Ab der fünften Vermögensklasse (10.000–20.000 fl) erfolgt ein langsames Absinken, wobei in der höchsten und letzten Vermögensklasse (50.000–100.000 fl) nur mehr etwa zwei Prozent aller Akademiker zu verorten sind (Tab. 6).

Vermögensklasse	Juristen	Mediziner	Philosophen	Theologen	Gesamt
1.	22,58 %	26,53 %	14,29 %	12,50 %	22,55 %
2.	9,68 %	24,49 %	35,70 %	50,00 %	23,53 %
3.	16,16 %	16,33 %	14,29 %	37,50 %	17,65 %
4.	19,35 %	16,33 %	14,29 %	-	15,69 %
5.	12,89 %	10,20 %	7,14 %	-	9,80 %
6.	12,89 %	6,12 %	14,29 %	-	8,82 %
7.	6,45 %	-	-	-	1,96 %

Tab. 6: Wiener Akademiker nach Studium und Vermögensklassen im 18. Jahrhundert

Erste Vermögensklasse: 0–200 fl, zweite Vermögensklasse: 200–1000 fl, dritte Vermögensklasse:

1000–5000 fl, vierte Vermögensklasse: 5000–10.000 fl, fünfte Vermögensklasse: 10.000–20.000 fl, sechste

Vermögensklasse: 20.000–50.000 fl, siebte Vermögensklasse: 50.000–100.000 fl

Quelle: Steiner, 1972, S. 118 f.

Demnach stellten vornehme Bürger und Kaufleute im 18. Jahrhundert etwa 40 Prozent der Universitätsabsolventen (S. 36). In etwa gleicher Zahl setzten sich die Wiener Akademiker aus den Söhnen des mittleren Bürgertums (z.B. bestehend aus Akademikern und Beamten) zusammen. Nur wenigen Personen, die aus der Mittel- und Unterschicht stammten, wurde demgegenüber die Möglichkeit zu-

¹³ Die Abkürzung fl steht für Gulden (Florentiner Goldmünzen).

¹⁴ Gemäß dem Historischen Währungsrechner entsprechen 1000 Gulden im Jahr 1820 in etwa der heutigen Kaufkraft von 24.000 €. <https://www.eurologisch.at/docroot/waehrungsrechner> [10.05.2023].

teil, ein Studium abzuschließen. Für sie konnte das Studium allerdings mit einem sozialen Aufstieg einhergehen, da der Abschluss berufliche Positionen in Verwaltung und Justiz eröffnete.

Gleichzeitig sind, wie dies im Mittelalter auch bereits der Fall war, schichtspezifische Fächerpräferenzen zu bemerken: Während sich die Adeligen zumeist für das rechtswissenschaftliche Studium entschieden, war die kleinbürgerliche Jugend nur unter den Theologen vertreten. Soziale Aufstiege der Studenten aus anderen (unteren) Klassen wurden vor allem über das Theologiestudium bewältigt, denn »von keinen Akademikern kamen die Väter aus so tiefstehenden sozialen Schichten wie von den Geistlichen« (S. 240). Anzunehmen ist, dass dieser Personengruppe vielfach kirchliche Förderungen zukamen. Dennoch weist Steiner darauf hin, dass in den Testamentenbüchern und Verlassenschaftsabhandlungen mit Inventarverzeichnissen nur ein einziger Akademiker, der Jesuit Kaspar Trost, genannt wird, der aus bäuerlichen Verhältnissen stammte. Kein einziger Geistlicher wies hingegen einen Vater aus dem Akademikerstand auf (S. 37). Insgesamt betrachtet sei es jedoch schwierig, genaue Angaben zu machen, da bei nur rund einem Viertel der Akademiker der väterliche Beruf angeführt worden sei.

Mithilfe von Stichproben, die Cohen (1996, 2015) den »Hauptcatalogen der Studirenden« der Universität Wien entnommen hatte, zeigt sich für den Zeitraum von 1860 bis 1900 auf ähnliche Weise ein unverändertes Bild in Bezug auf die soziale Herkunft der Studenten. Auffällig ist jedoch, dass der Anteil der Söhne aus Arbeiterfamilien im Wintersemester 1859/60 von 9 Prozent bis zum Wintersemester 1909/10 auf 4,4 Prozent sogar noch weiter zurückging. Gleichzeitig ist der Anteil der neuen unteren Mittelschicht insgesamt gestiegen, weshalb der Rückgang der Arbeiter womöglich auch auf gesamtgesellschaftliche Verschiebungen in der Sozialstruktur zurückzuführen ist (Tab. 7). Dennoch ist auf die relativ kleine Stichprobe und daher nur bedingte Aussagekraft der Studie hinzuweisen.

Vor allem die Nachkommen von Staatsangestellten waren an der Universität Wien im Verhältnis zur Gesamtbevölkerung überrepräsentiert, während der Adel unter den Studierenden kaum vertreten war. Dies sei mitunter darauf zurückzuführen, dass der Anteil des Adels in der Gesamtbevölkerung ohnehin gering war, sich dieser tendenziell von der bürgerlichen Gesellschaft fernhielt und darüber hinaus auch ohne Studium zu bedeutenden beruflichen Posten gelangen konnte (Cohen, 2015). Dennoch kommt Grimm (1989) nach Analysen der Entwicklungen im 18. Jahrhundert zu folgendem Schluss: »Höhere Bildung blieb ein Privileg der Oberschicht und damit ein Instrument zur Stabilisierung des gesellschaftlichen Status quo – der geburtsständischen Ordnung« (S. 92). Auch Kaelble (1983) konstatiert für das 19. und 20. Jahrhundert, dass sich die Chancenverteilung »nicht erkennbar änderte und keine deutlich faßbare Chancenumverteilung stattfand«

Wintersemester	Besitzende	Gebildete	Alte untere Mittelschicht	Neue untere Mittelschicht	Arbeiter
1859–60 (n = 510/456)*	13,8%	34,4%	30,9%	11,6%	9,0%
1879–80 (n = 651/559)	18,6%	30,7%	32,7%	13,0%	4,8%
1899–1900 (n = 678/564)	16,1%	29,8%	28,7%	18,4%	6,6%
1909–10 (n = 1061/908)	17,7%	32,6%	26,9%	18,3%	4,4%

Tab. 7: Soziale Herkunft der immatrikulierten Wiener Studenten, 1859–60 bis 1909–10

95% Konfidenzintervalle

»n« entspricht der Gesamtzahl der Datensätze in jeder Stichprobe bzw. der Anzahl derjenigen, die den Beruf des Vaters oder des Erziehungsberechtigten angegeben haben.

Typologie der sozialen Klassen: Besitzende: Großlandwirte, Fabrikbesitzer bzw. -leiter, Großkaufleute und Großbankiers, Direktoren in Industrie und Handel, Grund- bzw. Immobilieneigentümer sowie Selbstständige. *Gebildete:* Höhere Militäranghörige, Regierungsrepräsentanten, Mediziner, Zahnärzte, Geistliche, Rechtsanwälte, Notare, Hochschulprofessoren, Gymnasium- oder Realschullehrer, Ingenieure und Architekten. *Alte untere Mittelschicht:* Bauern, Gutsverwalter, Handwerker, kleine und mittlere Gewerbetreibende und Geschäftsbesitzer. *Neue untere Mittelschicht:* Primarschullehrkräfte, niedere Handels- und Industrieangestellte, niedere Militäranghörige, Beamte oder Privatangestellte, Buchhalter, nicht ausgebildete Angestellte sowie selbstständige Hilfskräfte. *Arbeiter:* FabrikarbeiterInnen, HandwerkerInnen, GewerbeitarbeiterInnen, ungelernete ArbeiterInnen und TagelöhnerInnen.

Quelle: Cohen, 2015, S. 528

(S. 40). Im Vergleich zu anderen europäischen (insbesondere skandinavischen) Ländern hinkte die Verschiebung in der sozialen Herkunft der Hochschulstudenten der Sozialstruktur hinterher und »blieb zumindest bis 1970 auf einem niedrigeren Niveau von nur wenig über 10% Arbeiterkinderanteil stecken« (S. 225). Die soziale Verteilung der Bildungschancen sollte sich in Österreich erst in den 1970er Jahren ändern.

Cohen (1987) stellt unter den Studierenden ein hohes Maß an Selbstrekrutierung fest: Bis zu zwei Drittel der Söhne aus Rechtsanwaltsfamilien waren an der Juristischen Fakultät eingeschrieben. An der Medizinischen Fakultät übte der Vater von mehr als der Hälfte der Hörer den Arztberuf aus. Auch in Bezug auf das Alter, die Konfession, geistige Reife, soziokulturelle Merkmale und das intellektuelle Niveau bemerkt Cohen (1987) unter den Studenten eine ausgeprägte Homogenität (S. 315). Die Tendenz der Reproduktion sozialer Positionen setzt sich auch in den beiden anderen Stichproben von 1880 und 1900 weiter fort.

Da sich Frauen ab dem 20. Jahrhundert an den Universitäten einschreiben konnten, ist mit der Jahrtausendwende in Bezug auf die Repräsentanz der Frauen an Hochschulen eine deutliche Zunahme zu bemerken. Die ersten Studentinnen stammten überwiegend aus privilegiertem Haushalt. So fanden sich »kaum Studentinnen aus Bauern- u. Proletarier- oder (Hoch-)Adelsfamilien« (Czeike, 1993,

S. 386). Im Vergleich zu den Studentinnen, die aus einem tendenziell »gehobenerem« Milieu stammten, nahmen im Studienjahr 1956/59 mehr männliche Studenten aus »wenig finanzkräftigen Schichten« an der Hochschulbildung teil (Tab. 8).

	Männlich	Weiblich
<i>Höhere Schicht (Industrielle, Großhändler, Großlandwirte, öffentliche Angestellte im höheren Dienst, privat Angestellte in leitender Stellung)</i>	23 %	30 %
<i>Mittlere Schicht (freie Berufe, öffentliche Angestellte im mittleren Dienst, Gewerbetreibende, Pensionisten)</i>	61 %	61 %
<i>Wenig finanzkräftige Schicht (Kleinlandwirte, öffentliche Angestellte im Hilfsdienst, privat Angestellte (nicht in leitender Stellung), Hilfsarbeiter, Rentner)</i>	16 %	9 %

Tab. 8: Zusammensetzung der Studierenden Österreichs

Quelle: Österreichische Hochschulstatistik 1956/57, zit. n. Sozialwissenschaftliche Arbeitsgemeinschaft, 1958, S. 5

Weibliche Studierende aus weniger finanzkräftigen Schichten waren in der Studierendenschaft seltener vertreten als männliche Studierende aus denselben Milieus. Auch an der Universität Klagenfurt sind in den 1970er Jahren, wie Kellermann (1984) bemerkt, geschlechtsspezifische Unterschiede auffällig: »Unter den Kindern von Selbstständigen und freiberuflich Tätigen dominierten an der Universität Klagenfurt stark die Töchter, unter denen von Arbeitern aber die Söhne« (S. 265). Dies führt zur Vermutung, dass die Zulassung von Frauen zunächst für Männer einen »Fahrstuhleffekt nach oben« (Beck, 1986) bewirkt hatte. Durch das Zusammenspiel multipler benachteiligender Differenzkategorien tritt der Effekt der Intersektionalität zutage.

An der Wende zum 20. Jahrhundert ist eine deutliche Steigerung der Studierendenspopulation zu verzeichnen. Dieser Studierendenboom lässt sich Lenk (2015) zufolge auf die Bestrebungen der Habsburger zur Legitimierung ihrer Herrschaft durch Wissenschaft und Kultur zurückführen. Bis zum Ende der Monarchie im Jahre 1918 erreichte das Habsburgerreich gemäß Stimmer (1997) mit einer Quote von 14,7 je 10.000 Einwohner »die höchste (immatrikulierte) Studentenfrequenz Europas (bzw. der Welt)« (S. 619).

In der Ersten Republik ist mit dem Zerfall des Habsburgerreiches wiederum ein Rückgang der HörerInnenzahlen zu bemerken. Angesichts der geringen Nachfrage nach akademischen Berufen blieb die Aufnahme eines Studiums in der Zwischenkriegszeit weiterhin unattraktiv (Engelbrecht, 1988, S. 229). Trotz der Einführung der Sonderwege änderte sich die soziale Zusammensetzung der Studierenden kaum, »das Verhältnis der sozialen Herkunftsschichten der Studierenden zueinander blieb während der Ersten Republik beinahe identisch mit jenem am Ende des 19. Jahrhunderts und führte zu keiner prozentuellen Zu-

nahme der Studierenden aus den unteren Mittelschichten« (Lenk, 2015, S. 575). Nach wie vor stammten die Studierenden damit überwiegend aus gehobenem Elternhaus (Engelbrecht, 1988; Lenk, 2015; Stimmer, 1997).

Dass selbst die alternativen Hochschulzugangsberechtigungen überwiegend von Personen aus privilegiertem Elternhaus wahrgenommen wurde, veranschaulicht die Statistik des Deutschen Philologen-Blatts von 1930. Von 1530 Personen, die zwischen 1923 und 1930 zur Begabtenprüfung antraten, sollte sie nur ein Viertel ($n = 369$) bestehen. Der Großteil der Väter derjenigen, welche die Begabtenprüfung erfolgreich abgelegt hatten, als auch derjenigen, die sie *nicht* bestanden hatten, waren Beamte oder Kaufleute (Tab. 9).¹⁵ Die sozialen Herkunft derjenigen, die zur Prüfung angetreten waren, verdeutlichen zudem den Abschreckungseffekt, welcher die Angehörigen von Arbeiterfamilien oder Landwirten im Vergleich zu den Nachkommen von Kaufleuten und mittleren Beamten bereits früh davon abhält, einen entsprechenden Studienversuch zu wagen.

Gemäß der reichsdeutschen Hochschulstatistik entstammte im Sommersemester 1930 beinahe die Hälfte (47 Prozent) der Studierendenschaft aus einer vornehmlich höheren und mittleren Beamtschaft, 23 Prozent der Väter waren im Handel oder Gewerbe tätig, 8 Prozent in freien akademischen Berufen, weitere 5 Prozent fungierten als leitende Angestellte, 8 Prozent als »einfache« Angestellte, 6 Prozent waren Bauern und nur 3 Prozent stammten aus einer Arbeiterfamilie (Pospischil, 1993, S. 43, zit. n. Stimmer, 1997, S. 603).

Folgt man der Statistik nach Januschka (1938), welcher nach der Volkszählung des Jahres 1934 erstmals den Versuch unternahm, ein Gesamtbild vom sozialen Aufbau der österreichischen Bevölkerung zu schaffen, so waren die Angehörigen der privilegierten Schichten unter den Studierenden deutlich überrepräsentiert: Er rechnet 1,7 Prozent der Gesamtbevölkerung der Oberschicht (Großindustrielle, Bankiers, Großgrundbesitzer, Großbauern, hohe Beamte, Hausbesitzer, Rentner und hohe Pensionisten), etwa 11,5 Prozent der Mittelschicht (mittlere Pensionisten und Ausgedinger, gewerblicher Mittelstand, Mittelbauern und mittlere Angestellte) und 86,8 Prozent der Unterschicht (Kleinbauern, Kleingewerbler, Kleinhändler, kleine Pensionisten und Ausgedinger, Sozialrentner, Vermehrte, kleine Angestellte, Arbeiter, Mithelfende, Lehrlinge, niedriges Hauspersonal¹⁶) zu.

¹⁵ Diese Statistik könnte aufgrund der hohen Fallzahl auch die Prüfungsantritte der AbsolventInnen berufsbildender (Fach-)Schulen, die in Preußen (ähnlich wie in Österreich) über eine »Ersatzreifepfprüfung« zu den Universitäten, Technischen Hochschulen und Landwirtschaftlichen Hochschulen zugelassen wurden, umfassen. Diese Information geht aus den Angaben jedoch nicht eindeutig hervor.

¹⁶ Die Formulierungen für die Einteilung der österreichischen Bevölkerung in soziale Schichten wurden so von Januschka (1938) übernommen.

Berufe der Väter	Begabtenprüfung bestanden	Begabtenprüfung nicht bestanden
Höhere Beamte	31	58
Mittlere Beamte	32	101
Untere Beamte	23	71
Angehörige freier Berufe mit akademischer Bildung	27	67
Ohne akademische Bildung	15	48
Offiziere und höhere Militärbeamte	10	14
Sonstige Militärpersonen	4	14
Direktoren von Großbetrieben, Fabrikbesitzer, Rittergutsbesitzer, Bankiers usw.	22	54
Kaufleute	57	153
Handwerksmeister und Kleingewerbetreibende	20	93
Privatangestellte in leitender Stellung	13	21
Sonstige Privatangestellte	17	35
Landwirte	18	61
Handwerker oder Arbeiter	42	70
Unbekannt	38	301
Gesamt	369	1161

Tab. 9: Antritte zur Begabtenprüfung zwischen 1923 und 1930 nach Berufen der Väter

Quelle: *Deutsches Philologen-Blatt*, 1930, S. 525

Während des Zweiten Weltkriegs erreichte die Zahl der Studierenden einen historischen Tiefstand. Trotz der Einführung der Sonderbestimmungen, die den Weg für alternative Zugangsberechtigungen ebneten sollten, sind alle Hochschulen gleichermaßen von diesem drastischen Rückgang betroffen. Dieser ist mitunter darauf zurückzuführen, dass jüdische StaatsbürgerInnen und Nicht-Arier von der Hochschulbildung ausgeschlossen waren, die männlichen Bürger in die Armee einberufen wurden, zahlreiche Personen auswanderten und es aufgrund der Geburtenausfälle und Übersterblichkeit zu einem allgemeinen Bevölkerungsrückgang kam (Kniefacz, 2018). Somit zeigt sich, dass die akuten partikularen Prioritäten der Herrschenden (welche etwa die globale Vormachtstellung betreffen) andere Interessen (wie den Aufbau eines Verwaltungsapparates oder die Binnenstabilisierung) temporär überschatten können.

13.7 Zwischenfazit

Der aufgeklärte Absolutismus ist geprägt von den bildungsbezogenen Reformbestrebungen Maria Theresias und Josephs II. Im Zuge der thesesianisch-josephinischen Reformen löste die politische Obrigkeit die Bildungsinstitutionen aus dem Einflussbereich der Kirche heraus, um sie stärker für sich vereinnahmen zu können. Universitäten sollten nun als Ausbildungsstätten loyaler Führungs- und Verwaltungsbeamter dienen und zur technischen und ideologischen Binnenstabilisierung des Staates beitragen. Ab dem aufgeklärten Absolutismus wurden Universitäten zudem mit der Nationalerziehung beauftragt.

1849 wurde an Österreichs Gymnasien die Reifeprüfung als formale Hochschulzugangsberechtigung eingeführt. Schulen sollten damit die Kirche in der Funktion, »legitime« Aussagen über das Konstrukt der Studierfähigkeit zu treffen, ablösen. Da eine konstante Beunruhigung vor einer nicht mehr bewältigbaren AkademikerInnenschwemme herrschte, diente das Berechtigungswesen an den staatlichen Schulen zur Regulierung und Kontrolle der studentischen Zuströme. Allen voran die unteren Klassen sollten von den Universitäten ferngehalten werden. So bestand eine große Furcht vor der Bildung des Proletariats und der daraus resultierenden Umwälzung der bestehenden Gesellschaftsordnung. Indem bestimmte Bevölkerungsgruppen von vornherein nicht zum Hochschulstudium zugelassen wurden, leistete die Hochschulbildung einen zentralen Beitrag zur elitären Netzwerkbildung unter den privilegierten Studierenden und AbsolventInnen. Daneben bestand die Besorgnis, dass bei einer zu großen studentischen Masse diese Funktion torpediert werden könnte.

Ende des 19. und Anfang des 20. Jahrhunderts etablierten sich schrittweise Alternativen zur klassischen Maturitätsprüfung: All jene, die nicht am Gymnasium unterrichtet wurden und denen Privatunterricht zuteilwurde, konnten die kommissionelle »Externistenprüfung« ablegen. Den aus dem Militärdienstverhältnis entlassenen Offizieren wurde bei einem Ansuchen automatisch die Mittelschulreife zugesprochen, während SchulabgängerInnen berufsbildender Schulen und Pflichtschullehrpersonen über Ergänzungsprüfungen zu den Universitäten zugelassen werden konnten. Mit dem Anschluss Österreichs an das Deutsche Reich breitete sich die Begabtenprüfung, für die in Preußen bereits 1923 eine rechtliche Grundlage geschaffen worden war, auch in Österreich aus. Diese wurde 1945 in die Berufsreifeprüfung umgewandelt und diente als Wegbereiterin für die Studienberechtigungsprüfung. Alle Bestimmungen dieser Sonderwege – von den Voraussetzungen der Prüflinge über die Prüfungsmodalitäten bis hin zu den Prüfungstaxen – wurden bis ins kleinste Detail in den Verordnungsblättern im Einklang mit den Interessen und Bedarfen der Machthaber geregelt.

Mit Blick auf die österreichische Gesetzeslage zeigt sich, dass die »nicht-traditionellen Hochschulzugänge« vor allem für bestimmte Berufsgruppen eröffnet werden sollten. Nicht immer wurden nur die »Tüchtigsten« oder »Geeignetesten« aufgenommen, die Zulassungen dienten vielmehr bestimmten ideologischen, politischen und ökonomischen Zwecken. Sonderwege wurden somit abhängig von der Situation am Arbeitsmarkt und der zugrunde liegenden politischen Gesinnung kreiert. War ein Arbeitsmarktbedarf zu verzeichnen, so erhöhte sich auch der Anteil der Studienplätze in den entsprechenden Studienrichtungen. In diesem Zusammenhang gelangt Schwabe-Ruck (2010) zum Schluss, dass alternative Bildungswege eine »Lückenfüllfunktion« aufweisen und immer dann in den Blickpunkt bildungspolitischer Diskussion geraten, »wenn durch die traditionelle Bildungselite dem Bedarf an hoch ausgebildeten beziehungsweise politisch opportunen Fachkräften nicht entsprochen werden kann« (S. 316).

Neben ökonomischen Motiven spielen auch ideologische Gründe eine entscheidende Rolle für die Hochschulöffnung. So kann die Zuerkennung der Mittelschulreife als Kompensation für die Ableistung eines militärischen Dienstes am Vaterland erachtet werden. Diese Tatsache verdeutlicht abermals, dass Hochschulpolitik im Kern Gesellschaftspolitik ist. Soziale Ungleichheiten werden durch die Eröffnung nicht-traditioneller Bildungswege jedoch zementiert, wenn durch sie der Eindruck entsteht, dass das Hochschulwesen sozial durchlässig sei. So können einzelne Ausreißer den Anschein erwecken, dass »jeder es schaffen kann« und das System für alle fair und gleichermaßen zugänglich sei (Schwabe-Ruck & Schlögl, 2014).

Für den zeitlichen Abschnitt vom aufgeklärten Absolutismus bis zur Nachkriegszeit ist in Hinblick auf die der Studierfähigkeit zugrunde liegenden Annahmen ein deutlicher Wandel zu bemerken: Während sich die einen der mittelalterlichen Weltanschauung entsprechend für die Reproduktion der Ständeordnung stark machten, plädierten andere für die Aufnahme jener Personen, die (beruflich) besonders begabt waren. Die Hochschulzugangsberechtigung sollte nun nicht ausschließlich nach askriptiven Merkmalen (wie z.B. Geschlecht, Religion, Herkunft) vergeben werden. Stattdessen sollte auch den besonders Begabten, Talentierten und Tüchtigen der Weg zur Hochschule geebnet werden. In diesem Zusammenhang argumentierten BildungspolitikerInnen, dass es die Begabungsreserven der Nation zur wirtschaftlichen Verwertbarkeit zu erschließen und »auszuschöpfen« galt, andernfalls würde ökonomisch und politisch bedeutsames Potenzial vergeudet werden (z.B. Reichsministerium, 1921, S. 288, zit. n. Demmer, 2021, S. 88). Durch die Bereitstellung eines Hochschulzugangs für die vermeintlich besonders Talentierten wird das Begabungsnarrativ und damit das meritokratische System eingeläutet. Gegen Ende des 19. und Anfang des 20. Jahrhunderts lassen sich somit erste Vorläufer der Humankapitaltheorie ausmachen.

Wolter (1989) gelangt in seiner historischen Analyse der preußischen Abiturrelements zwischen 1788 und 1988 zum Schluss, dass die Studierfähigkeitsdebatte nicht von gesellschaftlichen Ordnungsvorstellungen zu trennen sei: »Hierarchische Gesellschaftsvorstellungen führen eher zu einer restriktiven Politik der Steuerung des Hochschulzugangs, egalitäre Konzepte dagegen eher zu einer Politik der Öffnung« (S. 77). Die Kontroverse rund um die Debatte, wer als studier(un)fähig gilt, bildet den »Ausdruck des Gegensatzes zwischen bildungs-demokratischer und bildungsaristokratischer Zielsetzung« und sei besonders heftig »in Zeiten eines beschleunigten Wandels gesellschaftlicher Strukturen wie eines starken Veränderungsdrucks auf das Bildungswesen geführt worden, z.B. in besonderen Expansionsphasen und Überfüllungskrisen« (S. 78). Die zugrunde liegenden Ideologien rufen ein spezifisches Verständnis der Studierfähigkeit hervor, wobei ein stärker selektives Konzept des Hochschulzugangs »in der Regel mit einem statischen Studierfähigkeitsbegriff, ein offeneres System dagegen mit einem dynamischen Studierfähigkeitsbegriff verbunden« sei (S. 77). Vor diesem Hintergrund stellt Wolter fest, dass Bildung, Leistung und Studierfähigkeit »zumeist nur so etwas wie symbolische Begriffe, ›code-words‹ [sind], die auf tieferliegende Struktur- und Entwicklungsprobleme verweisen« (S. 27).

Kritische Stimmen rund um eine mangelnde Hochschulreife wurden vor allem dann laut, wenn die »Filterfunktionen beim Übergang vom Gymnasium zur Universität bzw. beim Wechsel von der Hochschule in den Beruf nicht mehr hinreichend erfüllt waren« (S. 78). Um bereits früh einer drohenden Überfüllung des akademischen Arbeitsmarkts entgegenzuwirken und auf legitime Weise eine Kanalisierung der Bildungswege vorzunehmen, kommt der Reifeprüfung als Instrument zur sozialen Auslese eine zentrale Funktion zu. Um über die Reifeprüfung hinaus den Anteil der AkademikerInnen steuern zu können, gestalteten sich die Anforderungen der Reifeprüfung im historischen Vergleich sehr unterschiedlich. So wurden die Prüfungsmodalitäten abhängig vom politischen und ökonomischen Bedarf an akademisch ausgebildeten Berufsgruppen seit Einführung der Maturitätsprüfung laufend abgewandelt: Bestand eine Nachfrage an AkademikerInnen, wurden die Prüfungsbestimmungen der Reifeprüfung »ge-lockert«; entstand der Eindruck eines AkademikerInnen-Überschusses, wurden sie hingegen verschärft.

Wurden die formalen Kriterien einer Zeit nicht erfüllt, so konnte man an den Hochschulen als GasthörerIn bzw. außerordentliche/-r Student/-in zugelassen werden. Diese Einordnung ging mit den folgenden Konsequenzen einher: Erstens musste man sich den DozentInnen gegenüber als außerordentliche/-r Hörer/-in ausweisen, zweitens konnte man sich die Studienzeit in der Regel nicht auf ein ordentliches Studium anrechnen lassen und drittens waren weniger Rechte mit diesem Status verbunden (da etwa das Studium formal nicht abgeschlossen

werden konnte). Anzunehmen ist, dass dieser Status zur vertikalen Hierarchisierung unter den Studierenden beitrug. Dass der Studienstatus auf unterschiedliche Formen der sozialen Anerkennung hinweist, verdeutlicht auch die Tatsache, dass Frauen zu einer Zeit, in der sie als nicht ausreichend »studierfähig« galten, weder als ordentliche noch als außerordentliche Studierende, sondern höchstens als Hospitantinnen zur Hochschule zugelassen wurden (Glaser, 1996).

Frauen sollten erst dann an den Hochschulen als »ordentliche Hörerinnen« eingeschrieben werden, nachdem Redeführer und Befürworter im elitären Kreis der Entscheidungsträger für sie Partei ergriffen. So empörte sich Graf Kaunitz 1895 im Abgeordnetenhaus, dass nur mehr in Österreich und Deutschland den Frauen das Hochschulstudium untersagt wurde. Die Entscheidung rund um die Hochschulöffnung gegenüber Frauen wurde massiv von der Befürchtung eines Reputationsverlustes im internationalen Raum beeinflusst. Schließlich konnten die politischen AkteurInnen dem gesellschaftlichen Druck nicht länger standhalten. Verbunden mit der Sorge, andernfalls im internationalen Wettbewerb hinterherzuhinken, wurde mit dem Erlass des Ministeriums vom 23. März 1897 Frauen mit Matura und österreichischer Staatsbürgerschaft erstmals der Zutritt zu den Universitäten gewährt. Selbst wenn es sich anfangs nur um wenige Frauen aus gehobenem Hause handelte, wird die zentrale Rolle der VorreiterInnen deutlich: Wurde einmal eine Hürde überwunden, ist es für andere einfacher, sich an den Pionierinnen zu orientieren und ähnliche Wege zu beschreiten.

Die Debatte rund um die Studierfähigkeit der Frauen drehte sich im Kern um die Aufrechterhaltung einer bestimmten sozialen Ordnung: Jene Personen, die sich strikt gegen die Aufnahme weiblicher Studierender aussprachen, plädierten für »die Aufrechterhaltung der Arbeitsteilung und der geschlechtsspezifischen Trennung von öffentlichen und privaten Bereichen« (Glaser, 1996, S. 309). In der Zeit des Nationalsozialismus durften nur jene Parteianghörige ein Studium aufgreifen, die mit der radikal antisemitischen und rassistischen Gesinnung konform gingen. Anhand dieser Dynamiken zeigt sich, dass der Begriff der Studierfähigkeit mehrdeutig, dehnbar und höchst anfällig für ideologische Instrumentalisierungen ist (Huber, 1995). Anders formuliert: Die Zuschreibungen einer Studier(un)fähigkeit werden in Abhängigkeit von den bildungspolitischen Dynamiken interaktiv hergestellt. Wie der laufend wieder eingeführte Numerus clausus gegenüber benachteiligten und unterdrückten Gruppen zeigt, ging die Öffnung gegenüber neuen Bevölkerungsgruppen zudem vielmehr zyklisch als linear vorstatten.

Die Zu- und Abschreibungen der Studierfähigkeit sind darüber hinaus nicht losgelöst vom Zeitgeist zu betrachten. Jene Transformationen im Hochschulwesen, die tendenziell eine soziale Mobilität bewirkt hatten, lassen sich mitunter darauf zurückführen, dass sich Hochschulen dem Zeitgeist beugen *mussten*, um

in der Gesellschaft weiterhin als legitim zu gelten. Bestimmte Modifikationen im Hochschulsystem dienten demzufolge nicht vordergründig der Öffnung, sondern der Aufrechterhaltung des bestehenden Systems, da der zeitgenössische Diskurs die (geringfügigen) Adaptionen zur anhaltenden Legitimation des Hochschulbetriebs erforderlich machte. So gelangt auch Karabel (2009) zur Ansicht, dass die Ivy-League-Hochschulen sich selbst abgeschafft hätten, wenn sie »de facto weiße Institutionen ohne Zugang für Frauen und voller Antisemitismus geblieben wären« (S. 66). Demnach wird das Verständnis der Studierfähigkeit zwar vordergründig, aber nicht ausschließlich von den partikularen Interessen der Machthaber geprägt. Die Exklusion bestimmter Bevölkerungsgruppen ist nichtsdestotrotz auch darauf zurückzuführen, dass die herrschende Klasse über die Definitionsmacht von Konzepten wie der »Hochschulreife«, »Studieneignung« oder »Studierfähigkeit« verfügte. Infolgedessen war es der privilegierten Klassen möglich, eine höhere Passung zu den institutionellen Erwartungen zu erzielen.

14. Europäische Integration bis zur Gegenwart

In der Nachkriegszeit erwachte der politische Liberalismus neu und die ökonomischen Interessen der Bourgeoisie rückten abermals in den Vordergrund (Gerstl, 2006). Vor dem Hintergrund des Wiederaufbaus, einer sich rasant ändernden Umwelt, hohen Arbeitslosigkeit und des demografischen Wandels nahmen in der Nachkriegszeit Bemühungen rund um die Verzahnung der Hochschul- und Berufsbildung ihren Lauf. Darüber hinaus trugen technologische Fortschritte zur fortschreitenden Verwissenschaftlichung der Berufswelt und Entwicklung neuer Berufssparten bei. Da die BildungspolitikerInnen davon ausgingen, dass die Beschäftigungsfähigkeit der Gesellschaftsmitglieder durch die Hochschulbildung erhöht werde, sollten die Universitäten von nun an für alle Fachdisziplinen und Berufsgruppen geöffnet werden. Folglich kommt es einerseits zur »Akademisierung beruflicher Bildung« und andererseits zur »Verberuflichung akademischer Bildung« (Rauner, 2012; Severing & Teichler, 2013). Entgegen dem neuhumanistischen Bildungsideal der »zweckfreien Vervollkommnung des Menschen« verschwimmen die Grenzen zwischen akademischer und beruflicher Bildung ab der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts damit zunehmend.

14.1 Partikulare Interessen

Die Kerntätigkeiten der Universitäten umfassen Forschung und Lehre. Diese sind – zumindest der Idee nach – »frei«. So lässt sich dem österreichischen Bundes-Verfassungsgesetz (B-VG) entnehmen: »Die öffentlichen Universitäten sind Stätten freier wissenschaftlicher Forschung, Lehre und Erschließung der Künste. Sie handeln im Rahmen der Gesetze autonom und können Satzungen erlassen. Die Mitglieder universitärer Kollegialorgane sind weisungsfrei« (Artikel 81c B-VG). WissenschaftlerInnen sollen zum einen zur evidenzgesicherten Wissensgenerierung beitragen und zum anderen dieses Wissen (vor allem über die Lehre) in die Gesellschaft transferieren. Vor diesem Hintergrund stellt sich

die Frage, wie »zweckfrei« Bildung überhaupt sein kann. Denn nicht nur die Forschungsergebnisse werden von unterschiedlichen Seiten aufgegriffen und »vereinnahmt«, sondern auch die Lehre dient gleich mehreren Zwecken. Ab dem 20. Jahrhundert ist schließlich eine deutliche Ausrichtung des Bildungssystems an wirtschaftlichen Interessen zu bemerken. Die Ökonomisierung des Europäischen Hochschulraums konnte vor allem durch (a) die Verbreitung der Humankapitaltheorie, (b) die starke Zusammenarbeit der BildungspolitikernInnen im Europäischen Hochschulraum und (c) die Vereinheitlichung der Studienstrukturen erfolgreich vorangetrieben werden.

(1) Humankapitaltheorie

Die Humankapitaltheorie, die von Wirtschaftswissenschaftlern entwickelt und über Thinktanks und internationale Organisationen wie der OECD (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung) verbreitet wurde, erlangte ab den frühen 1960er Jahren in wissenschaftlichen und politischen Kreisen großen Einfluss (Schmelzer, 2016). Dieser Theorie zufolge gehen die Bildungsbeteiligung und der Bildungsgrad der Gesellschaftsmitglieder mit gesamtgesellschaftlichen Produktivitäts- und Wohlfahrtsgewinnen einher (Becker, 1993; Müller et al., 2017; OECD, 1961; Teixeira, 2001). Der wirtschaftliche Sektor erkannte den Wert der akademischen Grade in Folge ebenfalls an und stellte Anreize (wie hohe Verdienstmöglichkeiten) in Aussicht, weshalb die Privatwirtschaft für HochschulabsolventInnen zunehmend attraktiver wurde als der öffentliche Sektor (Caplan, 2019).

Mit der Humankapitaltheorie vollzog sich ein Paradigmenwechsel von der ehemals vorherrschenden Überzeugung, die (Aus-)Bildung erfolge nur bis zum Eintritt in die Berufstätigkeit hin zum lebenslangen Lernen. Vonseiten der Europäischen Kommission (2001) wird lebenslanges Lernen als »alles Lernen während des gesamten Lebens, das der Verbesserung von Wissen, Fähigkeiten und Kompetenzen im Rahmen einer persönlichen, staatsbürgerlichen, sozialen und/oder beschäftigungsbezogenen Perspektive dient« (S. 9) bezeichnet. Im Einklang mit dem Prinzip des lebenslangen Lernens sollten sich die Phasen der Bildung und Berufstätigkeit in verschränkter Form bzw. alternierender Reihenfolge darstellen (z.B. Europäische Kommission, 2001; Rat der Europäischen Union, 2009; Republik Österreich, 2011). Aus Sicht des Staates trägt die lebenslange Professionalisierung dazu bei, die Beschäftigungsfähigkeit der StaatsbürgerInnen langfristig zu erhöhen. Auch der Innovationsfähigkeit und Forschungstätigkeit werden im ökonomischen Geflecht eine hohe Bedeutung zugeschrieben (Campbell, 2019; Carayannis & Campbell, 2012; Cendon et al., 2020; Fellner, Pausits & Reisky, 2023; Leo et al., 2006). Von nun an sollten »disruptive« Ideen gefördert

werden, von denen erwartet wird, dass sie einen wirtschaftlichen Aufschwung mit sich brächten. Den Studierenden werde an den Universitäten – so die Annahme – wiederum eine besondere Form des Wissens zuteil, welches ihnen in der leistungsorientierten Gesellschaft einen Wettbewerbsvorteil verschafft.

(2) Zusammenarbeit der BildungspolitikernInnen

Die Gründung und Ausdehnung der Europäischen Union, welche ab der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts ihren Lauf nahm, stellte eine deutliche Zäsur für das Selbstverständnis, die Verwaltung und Ausrichtung der nationalen Bildungspolitik dar. Durch die Schaffung des Europäischen Hochschulraums (EHEA) sollten die Bildungssysteme in Europa harmonisiert, die Vergleichbarkeit von Studienabschlüssen ermöglicht und die Mobilitäten von Studierenden und Lehrkräften innerhalb Europas gefördert werden.

Die endgültigen Entscheidungen für die nationale Bildungspolitik sollten jedoch weiterhin in den Händen der Nationalstaaten liegen. So seien die Empfehlungen, welche für die Mitgliedsländer ausgesprochen wurden, wie im »Vertrag über die Arbeitsweise der Europäischen Union« (AEUV) festgehalten wird, rechtlich nicht bindend.¹ Obgleich die Zuständigkeiten für den Hochschulbereich formal bei den Mitgliedsländern selbst liegen, beinhalten die Empfehlungen in der Regel »Benchmarking«-Modelle, die den Mitgliedsländern zur Orientierung dienen. In den 1960er Jahren nahmen diese die Form von nationalen Bildungsplänen an, die auf der Ebene der Mitgliedsstaaten konzipiert und mit Unterstützung der OECD umgesetzt wurden (Papadopoulos, 1994).

Die transnationale Zusammenarbeit der (Bildungs-)Ökonomen mit den politischen Entscheidungsträgern der OECD-Länder war derart einflussreich, dass die auf wirtschaftliche Expansion ausgerichtete Bildungspolitik zu einem politischen Ziel aller OECD-Mitgliedsstaaten wurde. Nachdem die PolitikerInnen von der Humankapitaltheorie, der zufolge das Bildungsniveau der Bevölkerung positiv mit dem Wirtschaftswachstum korrelierte, überzeugt waren, führte der globale Wettbewerb zu einem »Bildungswettrüsten«. Zur Sicherstellung der Breitenwirkung des Bildungsauftrags kommt dem kooperativen Arbeitsstil der BildungspolitikernInnen eine zentrale Rolle zu (Sturzeis, 2019). Vor diesem Hintergrund kann der Staatenbund als eine Instanz bezeichnet werden, welche die ökonomischen Forderungen aufgreift und zusätzlich verstärkt.

¹ »Diese Maßnahmen schließen keinerlei Harmonisierung der Rechts- und Verwaltungsvorschriften der Mitgliedstaaten ein« (AEUV, Art. 149).

(3) Vereinheitlichung der Studienstrukturen

Mit der *Gemeinsamen Erklärung zur Harmonisierung der Architektur der europäischen Hochschulbildung* vom 25. Mai 1998 stellten die Bildungsminister Frankreichs, Deutschlands, Italiens und des Vereinigten Königreichs die Weichen für die Vereinheitlichung des Europäischen Hochschulraums (Sorbonne-Erklärung, 1998). Ein Jahr später einigten sich 29 europäische BildungsministerInnen an der Universität Bologna auf die gemeinsame Koordinierung der Bildungsmaßnahmen. Mit der Bologna-Erklärung wurden die in der Sorbonne-Erklärung festgelegten Ziele auf eine breitere Grundlage gestellt (Europäische Bildungsminister, 1999).

Die Bemühungen um die Vereinheitlichung des Europäischen Hochschulraums nahmen im Zuge des Bologna-Prozesses ihren Lauf. Einheitliche Studienstrukturen und eine fortlaufende Qualitätsentwicklung sollten die Wettbewerbsfähigkeit der europäischen Hochschulen im internationalen Raum sicherstellen. Besonders deutlich kommt dies durch die im Jahr 2000 eingeleitete Lissabon-Strategie zum Vorschein, welche darauf abzielt, Europa *»zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum in der Welt zu machen – einem Wirtschaftsraum, der fähig ist, ein dauerhaftes Wirtschaftswachstum mit mehr und besseren Arbeitsplätzen und einem größeren sozialen Zusammenhalt zu erzielen«* (Europäischer Rat, 2000, S. 4; Hervorh. i. Orig.). Zudem sollen mithilfe des Europäischen Hochschulraums die Demokratisierung und Förderung der aktiven Staatsbürgerschaft gestärkt werden (Rome Communiqué, 2020).

Die Bologna-Reform befürwortete des Weiteren die Übertragung unternehmerischer Grundsätze auf die Verwaltung und Leitung der Universitäten. Reformbemühungen im Sinne des »New Public Management« brachten marktmäßige Regulierungsformen mit sich, um Forschung und Lehre strategisch zu gestalten und laufend optimieren zu können. Gemäß den Grundsätzen des »Public Governance« und »New Public Managements« sollten die Aufgabengebiete der Universitäten fortan nicht mehr durch staatliche Verordnungen, sondern auf der Basis von Leistungsvereinbarungen zwischen Universität und Ministerium definiert werden. Die von der Universität zu erstellende Wissensbilanz dient dabei als Beobachtungs- und Steuerungsinstrument, wobei die Effizienz der Universität an outputorientierten Leistungsindikatoren gemessen wird.

Im Leuven Communiqué (2009) wird die Ausrichtung der Hochschulbildung an der Beschäftigungsfähigkeit deutlich. Ausgehend von der Annahme, dass komplexe Kompetenzen am Arbeitsmarkt vonnöten seien, sollen die BürgerInnen mit entsprechenden Fähigkeiten ausgestattet werden, um die Möglichkeiten, *»die ihnen der sich wandelnde Arbeitsmarkt bietet, voll auszuschöpfen«* (S. 3). Folglich gehe es darum, die *»Ausgangsqualifikationen [zu] erhöhen und durch enge Zusammenarbeit zwischen Regierungen, Hochschulen, Sozialpartnern und*

Studierenden den Fortbestand und die Erneuerung einer hoch qualifizierten Arbeitnehmerschaft sicher[zu]stellen« (ebd.). Empfohlen wird, dass Hochschulen verstärkt auf die Bedürfnisse des Arbeitsmarkts Rücksicht nehmen; umgekehrt sollen ArbeitgeberInnen der Bildungsperspektive ein verstärktes Verständnis entgegenbringen. Schließlich seien an den Hochschulen berufliche Praktika und Beratungsstellen für die Karriere einzurichten sowie die Ausbildung am Arbeitsplatz zu fördern. Die Bologna Follow-up Group wurde schließlich mit der Evaluation der gesetzten Maßnahmen beauftragt.

Die explizite Ausrichtung an der Beschäftigungsfähigkeit scheint zudem in den Lernzielen der Studiencyklen auf, den sogenannten »Dublin Deskriptoren«, welche die »typischen Erwartungen in Bezug auf Fähigkeiten, die am Ende eines jeden Studiencyklus oder Referenzniveaus erreicht werden«, umfassen (Europäische Kommission, 2015, S. 68). Auch im österreichischen Universitätsgesetz sind die Ziele der Berufsvorbildung und Berufsausbildung enthalten (Tab. 10).

	Dublin Deskriptoren (Bereich »Anwenden von Wissen und Verstehen«)	Österreichisches Universitätsgesetz (§ 51 Abs 2 Z 4 und 5 UG)
Bachelor-niveau	»Abschlüsse des jeweiligen Zyklus werden an Personen verliehen, die ihr Wissen und Verstehen in einer Weise anwenden können, die von einem professionellen Zugang zu ihren weiterführenden Studien oder ihrem Beruf zeugt , und die über Kompetenzen verfügen, die üblicherweise durch das Formulieren und Untermauern von Argumenten und das Lösen von Problemen in ihrem Studienbereich demonstriert werden.«	»Bachelorstudien sind die ordentlichen Studien, die der wissenschaftlichen und künstlerischen Berufsvorbildung oder Berufsausbildung und der Qualifizierung für berufliche Tätigkeiten dienen, welche die Anwendung wissenschaftlicher und künstlerischer Erkenntnisse und Methoden erfordern.«
Master-niveau	»Abschlüsse des jeweiligen Zyklus werden an Personen verliehen, die ihr Wissen und Verstehen und ihre Problemlösungsfähigkeiten in einem neuen oder unvertrauten Umfeld innerhalb breiterer (oder multidisziplinärer) Kontexte in ihrem Studienbereich anwenden können.«	»Masterstudien sind die ordentlichen Studien, die der Vertiefung und Ergänzung der wissenschaftlichen und künstlerischen Berufsvorbildung oder Berufsausbildung auf der Grundlage von Bachelorstudien dienen.«

Tab. 10: Beschäftigungsfähigkeit als Lernziele der Hochschulbildung

Quelle: Dublin Deskriptoren; § 51 Abs 2 Z 4 und 5 UG; Hervorh. d. Verf.

Der Anspruch nach Wissenschaftlichkeit nimmt demgegenüber einen untergeordneten Rang ein. Dies zeigt sich etwa darin, dass Bachelorarbeiten nicht zwingend wissenschaftlich konzipiert sein müssen. Im Universitätsgesetz werden sie stattdessen als »die im Bachelorstudium anzufertigenden eigenständigen schriftlichen oder künstlerischen Arbeiten, die im Rahmen von Lehrveranstal-

tungen abzufassen sind«, bezeichnet (UG § 51 Abs 2 Z 7). Erst bei den Master- und Diplomstudien bestehe der Anspruch, »wissenschaftliche Themen selbstständig sowie inhaltlich und methodisch vertretbar zu bearbeiten« (UG § 51 Abs 2 Z 8).

Des Weiteren verfolgen die Beschlüsse rund um den Bologna-Prozess das dezidierte Ziel, unterrepräsentierten Gruppen die Teilhabe an der Hochschulbildung zu ermöglichen (z.B. Bucharest Communiqué, 2012). So wird darauf hingewiesen, dass Personen aus allen sozialen Klassen zum Wirtschaftswachstum beitragen können, weshalb man auch die Arbeiterklasse in Prozesse des kreativen Denkens, Handelns und Nutzens einbinden sollte (Lundvall, 2008). Allen Menschen sollte gleichermaßen das Recht auf Bildung zukommen, wie im Artikel 14 der Charta der Grundrechte der Europäischen Union zum Vorschein kommt: »Jede Person hat das Recht auf Bildung sowie auf Zugang zur beruflichen Ausbildung und Weiterbildung«. ² Folglich ersucht der Rat der Europäischen Union (2013) die Mitgliedsstaaten darum,

»nationale Ziele festzulegen, die darauf ausgerichtet sind, die Zugangs-, Teilnahme- und Abschlussquoten unterrepräsentierter und benachteiligter Gruppen an der Hochschulbildung zu erhöhen, um Fortschritte im Hinblick auf das Ziel des Bologna-Prozesses zu erreichen, wonach die Studentenschaft, die ein Hochschulstudium beginnt, absolviert und abschließt, auf allen Ebenen die Zusammensetzung der Bevölkerung in den Mitgliedstaaten widerspiegeln sollte;« (C 168/3)

Gemäß dem Leitspruch »no talent should be left behind« (EACEA et al., 2012, S. 83) soll sichergestellt werden, dass das Potenzial der europäischen Bevölkerung im Wettbewerb des globalen Bildungsraumes voll und ganz ausgeschöpft wird. Durch die Inklusion aller Bevölkerungsgruppen können die Gefahr einer hohen Arbeitslosigkeit verringert und die Kosten des Sozialstaates niedrig gehalten werden (Endrodi, 2019). Postuliert wird, dass die Professionalisierung eine wichtige Maßnahme zur Verringerung der Arbeitslosigkeit darstellt (Cedefop & Europäische Kommission, 2009; OECD, 2019). Hinter den Bemühungen zur Inklusion unterrepräsentierter Gruppen steht die Annahme, dass mit den »Investitionen in das Humankapital« auf lange Sicht wirtschaftliche Erträge einhergehen (Europäische Kommission, 2001).

Gleichzeitig wird kritisch vermerkt, dass die bildungspolitischen Argumente zugunsten einer offenen Hochschule auf einer vordergründig ökonomischen Logik beruhen, während andere Funktionen wie ein erhöhtes Demokratiebewusstsein oder der soziale Wandel in den Hintergrund geraten (McArthur, 2011; Thomas & Quinn, 2007). Bildung lasse sich jedoch nicht ausschließlich auf die ökonomi-

² Auch Artikel 18 des österreichischen Staatsgrundgesetzes über die allgemeinen Rechte der Staatsbürger (StGG) besagt: »Es steht Jedermann frei, seinen Beruf zu wählen und sich für denselben auszubilden, wie und wo er will«.

sche Verwertbarkeit oder Faktenwissen reduzieren (z.B. Biesta, 1998; Kromydas, 2017; Ribolits, 2011). So warnt die Österreichische Universitätenkonferenz (Uniko) (2015) davor, Allgemeinbildung mit der Berufsbildung gleichzusetzen:

»Allgemeine Bildung verfolgt andere Ziele und bringt andere Ergebnisse als berufliche Bildung. In einem Bildungsprozess wird neben Allgemeinwissen breites Fachwissen, Vertiefung, Spezialisierung, Theorie- und Methodenwissen vermittelt; dadurch werden Grundlagen für vernetztes Denken, Analysefähigkeiten oder kritische Reflexionen gelegt.« (S. 1)

Bildung erschöpfe sich jedoch nicht in reiner Ausbildung zur beruflichen Handlungsfähigkeit und Beschäftigungsfähigkeit und solle stattdessen die Reflexionsfähigkeit, kritisches Denken oder das tiefliegende Verständnis von Zusammenhängen befördern (Schirlbauer, 2009). Vor diesem Hintergrund konstatiert Stary (1994), dass die Allgemeinbildung nicht mit einer humanistischen Bildung gleichzusetzen sei. Die Heranbildung mündiger Personen solle durch die Stärkung sozialer und persönlicher Kompetenzen im Sinne des humboldtschen Bildungsideals nicht zu kurz kommen. Dennoch konnten sich die KritikerInnen gegenüber den BefürworterInnen zugunsten einer deutlichen Ausrichtung der Universitäten an der Beschäftigungsfähigkeit nicht durchsetzen.

14.2 Governance-Mechanismen zur Regulierung der Studierendenfrequenz

In der Nachkriegszeit kehrten Bemühungen rund um die Popularisierung des Wissens für breite Bevölkerungskreise zurück. Während man zuvor davon ausging, dass zu viel Bildung der Arbeiterklasse langfristig schaden würde, da sie dadurch an Produktivität verliert, vertrat man nun im Sinne der Humankapitaltheorie die Auffassung, dass Bildungsmaßnahmen, die allen Bevölkerungsgruppen gleichermaßen zukamen, zur wirtschaftlichen Effizienz beitragen würden. Durch den Paradigmenwechsel, der sich mithilfe der Humankapitaltheorie im Zuge des Bologna-Prozesses vollzogen hat, wird abermals deutlich, dass das Konstrukt der Studierfähigkeit bildungspolitischen Mächten unterliegt: Sollte die Hochschulbildung zuvor nur wenigen Auserwählten zuteilwerden, änderte sich der Diskurs nun dahingehend, dass so viele BürgerInnen wie möglich von den Bildungsangeboten profitieren sollten.

Die gewünschte Bildungsexpansion sollte zum einen über die Reformierung des Schulwesens herbeigeführt werden. In den 1960er Jahren wurden folglich die allgemeinbildenden und berufsbildenden höheren Schulen ausgebaut (Engelbrecht, 1988, S. 530). Im Jahr 1962 wurde die Einhebung des Schulgeldes durch das Bundes-Schulaufsichtsgesetz aufgehoben, ab 1971 war es nicht mehr vonnö-

ten, eine Prüfung für die Aufnahme an einer AHS abzulegen (Pechar, 2007). Die Bemühungen rund um die Bildungsexpansion sollten Früchte tragen: Im Schuljahr 1986/87 hatte rund ein Viertel der Jugendlichen im typischen Abschlussalter die Reifeprüfung abgelegt, 2020/21 war es bereits die Hälfte (Statistik Austria, 2023a, S. 243 f.). Analog zur Bildungsexpansion stieg somit auch das Ausmaß der Bildungschancen an Sekundarschulen deutlich an (Kaelble, 1983, S. 200).

Ab der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts sollte zum anderen die Anzahl der Hochschuleinrichtungen selbst erhöht werden. Existierten bis zum Jahre 1950 nur 13 Universitäten in Österreich, so wurden bis 2023 noch 61 weitere Hochschulen gegründet.³ Die Expansion der Hochschulbildung geht mit der Ausdifferenzierung des »postsekundären Bildungswesens« einher; zu den öffentlichen Universitäten kamen noch drei weitere Hochschulsektoren, Fachhochschulen, Pädagogische Hochschulen und Privathochschulen, hinzu. Da die Hochschultypen wiederum »unterschiedliche Gelegenheitsstrukturen für unterschiedliche Studienchancen« (Müller et al., 2017, S. 314) bereithalten, ist die institutionelle Diversifizierung der Hochschullandschaft als bedeutender Meilenstein für den Anstieg nicht-traditioneller Studierender zu betrachten (Wolter, Kamm & Otto, 2020). So wurden Fachhochschulen mit dem Ziel gegründet, den Zugang zur Hochschulbildung, insbesondere im Bereich der Berufsbildung, zu erweitern. Bis heute werden die praxisnahen und berufsbegleitenden Fachhochschulstudien überdurchschnittlich häufig von Studierenden aus nicht-akademischem Elternhaus wahrgenommen (Unger et al., 2020, S. 109 f.). Mit der hochschulischen Weiterbildung wurde schließlich die Idee der Volksbildung wieder aufgegriffen.

Aufgrund der aktiven Bildungspolitik ist der Anteil der Studierenden aus Nicht-AkademikerInnenfamilien ab der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts deutlich gestiegen (Müller et al., 2017). Seit dem Wintersemester 1955/56 haben sich den Daten der amtlichen Hochschulstatistik zufolge die Inskriptionen der BildungsinländerInnen⁴ an den öffentlichen Universitäten in Österreich von 19.124 auf 266.323 (2021/22) vervierzehnfacht (Statistik Austria, 2023b, S. 365). Der ab der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts zu verzeichnende exponentielle Anstieg der Studierendenzahlen wird auch anhand der Einschreibungen an der Universität Wien deutlich (Abb. 7).

Ab der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts ist ein rapides Bevölkerungswachstum zu bemerken; dennoch lässt sich die Bildungsexpansion nicht aus-

³ Bei der Expansion der Hochschuleinrichtungen, welche ab der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts vorstättenging, handelt es sich im Grunde um ein weltweites Phänomen, siehe dazu ausführlich Riddle (1989, S. 8 ff.).

⁴ Mit der Bezeichnung »BildungsinländerInnen« sind jene Studierende gemeint, die ihren vorangegangenen Bildungsweg (v.a. die Matura) in Österreich bestritten haben (Unger et al., 2020, S. 85).

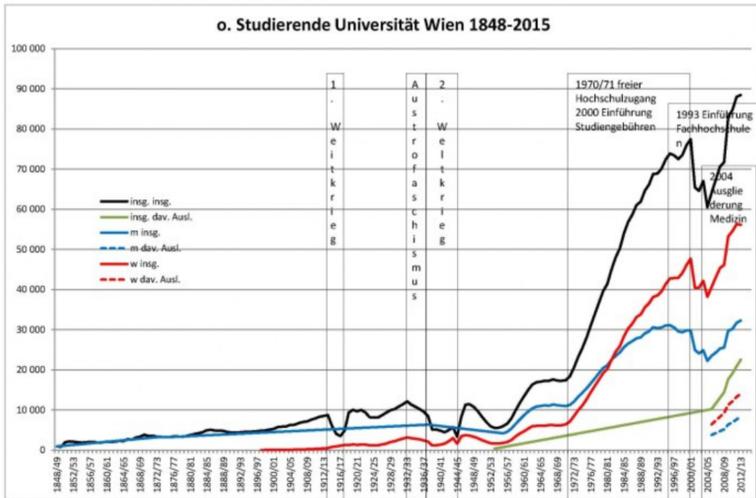


Abb. 7: Entwicklung der Studierendenfrequenz ab dem 19. Jahrhundert an der Universität Wien
 Quelle: Ehmer, 2015, S. 731; Datengrundlage und grafische Gestaltung der Abbildung durch Posch, o. D.; Attribution CC BY-NC-SA 4.0 Deed

schließlich auf die demografischen Entwicklungen zurückführen. Daneben bilden das Wirtschaftswachstum während des sogenannten »Nachkriegsbooms« und die supranationalen Zusammenschlüsse und Bildungskampagnen der Europäischen Union zentrale Vorläufer der Bildungsexpansion (Fischer-Kowalski et al., 1981, S. 54). So erhöhte sich nicht nur der absolute, sondern auch der relative Anteil an AkademikerInnen: Von 1971 auf 2020 versechsfachte sich der Anteil an Personen zwischen 25 und 64 Jahren mit einem Hochschulabschluss von 2,8 auf 17 Prozent (Statistik Austria, 2023b, S. 559).

Selbst wenn sich die OECD und EU auch heute noch dafür aussprechen, dass die Bildungsangebote allen Bevölkerungskreisen gleichermaßen zugutekommen und im 21. Jahrhundert eine langsam einsetzende Diversifikation innerhalb der Studierendenpopulation zu verzeichnen ist (Lenk, 2015), weisen noch lange nicht alle Schichten dieselben Realisierungsmöglichkeiten auf (Altreiter, 2019; Lahire, 2011). Nach wie vor ist in der Zusammensetzung der Studierendenschaft ein sozialer Filter evident. Dieser lässt sich mitunter auf die *Kanalisation der Bildungsströme durch das österreichische Schulsystem* zurückführen. Da die Schulen die Bildungswegentscheidungen auf zentrale Weise beeinflussen, soll ihre Funktionsweise einer genaueren Betrachtung unterzogen werden.

Institutionelle Kanalisierung von Bildungsströmen

Das österreichische Schulsystem verlangt den Teilnehmenden an den Weggebelungen unweigerlich Bildungswegentscheidungen ab. Die sozial stratifikatorische Wirkung des sequenziell gestuften Bildungssystems ist in der Literatur mittlerweile gut belegt und kommt insbesondere an den Übertrittsschwellen zum Vorschein (z.B. Gerhartz-Reiter, 2017; Geppert, 2017; Wimmer & Oberwimmer, 2021). Aufgrund der sehr vielfältigen Bildungsverzweigungen kommt es an den Bildungsübergängen zur institutionellen Kanalisierung der Bildungsströme und damit zur sozialen Selektion. So werden die SchülerInnen nach der vierten Schulstufe auf unterschiedliche Schultypen aufgeteilt. Die Entscheidung für einen Bildungsweg wird nicht unabhängig vom höchsten Bildungsniveau der Eltern getroffen. Abbildung 8 veranschaulicht, dass etwas mehr als die Hälfte aller SchülerInnen nach der Sekundarstufe I in eine maturaführende Schule (AHS oder BHS) übertritt. Während sich Personen aus »bildungsnahen« Familien (Eltern mit Matura oder tertiärem Bildungsabschluss) tendenziell für eine maturaführende Schule (AHS-Oberstufe oder BHS) entscheiden, nehmen Personen, deren Eltern höchstens die Berufsbildung (Lehre, BMS) oder Pflichtschulen abgeschlossen haben, die berufsbildenden Schulen (BMS, Berufsschule oder Polytechnische Schule) als attraktiver wahr (Wimmer & Oberwimmer, 2021, S. 267).

78 Prozent der SchülerInnen, die in der Bildungsstandardüberprüfung 2018 angaben, nach der 8. Schulstufe eine AHS-Oberstufe besuchen zu wollen, wiesen zumindest ein Elternteil mit Matura oder tertiärer Ausbildung auf, während nur 41 Prozent bzw. 36 Prozent der SchülerInnen aus »bildungsnahem Elternhaus« beabsichtigten, an die BMS bzw. Polytechnische Schule zu wechseln (Wimmer & Oberwimmer, 2021, S. 267).⁵ Hier ist ein ähnliches Prinzip wie beim Übertritt in die Sekundarstufe I offenkundig: Vor allem Personen aus bildungsnahem Elternhaus entscheiden sich überdurchschnittlich häufig für eine höhere Schule, welche mit der Reifeprüfung abschließt. Vogtenhuber et al. (2012) bezeichnen den Bildungsstand der Eltern folglich als den »wichtigsten Hintergrundfaktor« für den Bildungs- oder Ausbildungsstatus der 17-Jährigen (S. 124).

Das schichtspezifische Bildungsverhalten lässt sich gemäß der Rational-Choice-Theorie (Boudon, 1974) auf zwei Phänomene zurückzuführen: Erstens führt der Sozialstatus aufgrund differenter Opportunitätsstrukturen zu tatsächlichen Leistungsunterschieden (»primärer Herkunftseffekt«). Der »sekundäre

⁵ Eine ähnliche Untersuchung zur beabsichtigten Schullaufbahn haben Leven und Schneekloth (2010) für Deutschland mit Kindern im Alter von 6 bis 11 Jahren durchgeführt. Nur jedes fünfte Kind aus der Unterschicht gab an, das Abitur anzustreben, während es bei Kindern aus der Oberschicht mehr als drei Viertel waren (S. 165 f.).

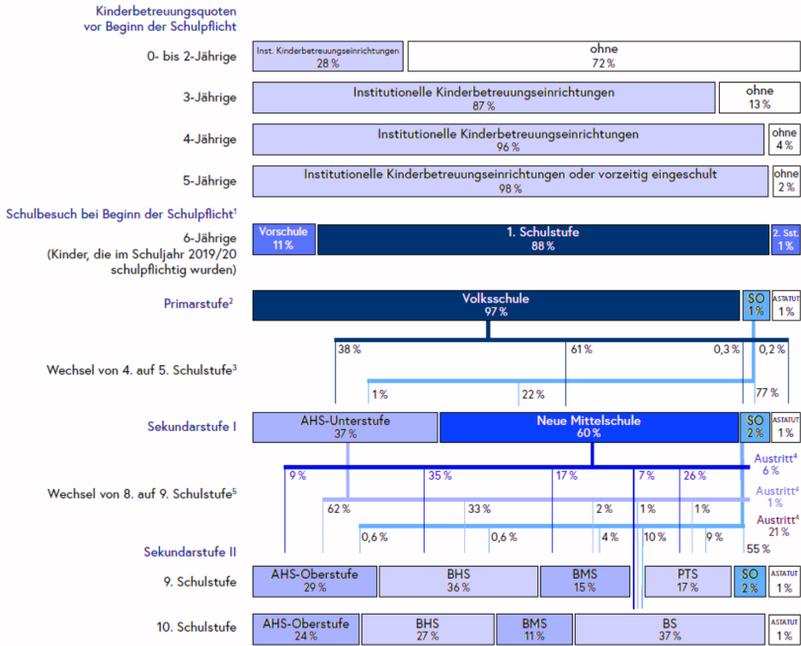


Abb. 8: Bildungsströme bis zum Ende der Schulpflicht im Jahr 2019

Quelle: Wimmer & Oberwimmer, 2021, S. 256

Herkunftseffekt« bezieht sich wiederum auf schichtspezifische Kosten-Nutzen-Abwägungen. So beinhaltet die Entscheidung zugunsten einer maturaführenden Schule neben der nicht absehbaren Erfolgswahrscheinlichkeit für benachteiligte Personen finanzielle Unwägbarkeiten (Mucke, 1997). Vermutet wird, dass dem sekundären Herkunftseffekt bei den Bildungswegentscheidungen damit eine bedeutsamere Rolle zukommt als dem primären Herkunftseffekt. Dies zeigt sich etwa darin, dass SchülerInnen aus institutionenfernem Elternhaus bei gleichem Notendurchschnitt nach der Primarstufe häufiger in eine Mittelschule anstatt in eine AHS-Unterstufe übertreten (Bruneforth, Weber & Bacher, 2012). Der weiterführende Schulbesuch wird somit maßgeblich von nicht-leistungsbezogenen Merkmalen beeinflusst (Bacher, 2005, S. 57).

Theoretische Modelle im Anschluss an die Rational-Choice-Theorie (Boudon, 1974) führen die Studienentscheidung auf individuelle Kosten-Nutzen-Abwägungen zurück (z.B. Breen & Goldthorpe, 1997; Daniel & Watermann, 2018). Durch die Unterstellung einer selbstverschuldeten Selektion werden sowohl die flankierenden sozialisatorischen Aspekte als auch die strukturellen und institutionellen Ursachen ausgeblendet. Die alleinige Zurückführung der Bildungsentscheidung auf

milieutypische Einstellungsmuster ist somit stark verkürzend, wenn die sozio-ökonomischen Rahmenbedingungen, Gelegenheitsstrukturen und sozialen Orientierungsmuster nicht gleichzeitig auch berücksichtigt werden. Die Selbstselektion stellt keine neutrale oder »die sozialen Disparitäten nicht tangierende Selbstregulierung des Studienzugangs dar« (Rothmüller, 2011, S. 62). Eine unreflektierte Verwendung des Begriffs der »Selbstselektion« torpediert vielmehr die Entwicklung einer differenzierten Sichtweise (Baudelot, 2005). Wird die Verantwortung für den sozialen Ausschluss ausschließlich auf das Individuum bzw. die Familie übertragen, kann dies dazu führen, dass sich die *Gatekeeper* gegenüber einem Verständnis verinnerlichter Ungleichheitsstrukturen versperren (S. 67). Der Begriff der »(rationalen) Bildungsentscheidung« eignet sich demnach wenig zur Erklärung der Ungleichverteilung von Bildungschancen.

Im Wintersemester 2019/20 waren 26, 8 Prozent der 18- bis 25-Jährigen mit österreichischer Staatsbürgerschaft an einer österreichischen Hochschule eingeschrieben (Statistik Austria, 2021, S. 126). Die Übertrittsquote gestaltet sich je nach Schultyp unterschiedlich: Innerhalb der ersten drei Jahre treten 86,8 Prozent aller AHS-AbsolventInnen, aber nur etwa die Hälfte der BHS-AbsolventInnen in die Hochschule über (Statistik Austria, 2023a, S. 63). Die formale Berechtigung trägt demnach nicht dazu bei, dass alle Gruppen die Möglichkeit für ein Hochschulstudium gleichermaßen wahrnehmen. So verweisen Müller et al. (2017) darauf, dass das Hochschulstudium den Familien höhere zusätzliche Kosten abringt als der Schulbesuch, weshalb die Abwägungen hier gewichtiger ausfallen als bei den Übergängen innerhalb des schulischen Systems: »Im Sekundarbereich besteht ohnehin Schulpflicht, und die Kostenunterschiede zwischen den Bildungsgängen sind allenfalls gering. Beim Hochschulstudium jedoch kommt es zu hohen Opportunitätskosten und je nach Studienfach und Studienort auch zu erheblichen direkten Kosten« (S. 293). Im Gegensatz dazu müssen Privilegierte ein geringeres Risiko eingehen, ein etwaiges »Scheitern« würde von ihnen als weniger schmerzhaft empfunden werden als von Personen aus unterprivilegierten Familien (Gerhartz-Reiter, 2017; Goldthorpe, 1996).

SchulabgängerInnen aus weniger privilegiertem Haushalt entscheiden sich häufiger für eine berufliche Ausbildung, da ihnen der Beruf aufgrund der geringeren finanziellen Risiken ein »Sicherheitsnetz« bietet (Müller & Pollak, 2010). Vor diesem Hintergrund konstatieren de Graaf und de Graaf (2006): »Ökonomische Argumente, insbesondere die Befürchtung von Kindern der Arbeiterschicht und ihrer Familie, überhaupt keine berufliche Ausbildung abzuschließen, wenn sie eine Hochschulausbildung anstreben, werden für relevanter als kulturelle Argumente gehalten« (S. 150). So überrascht es auch nicht, dass der Erwerbsarbeit nach dem Schulabschluss ein höherer Stellenwert zukommt als einem Hochschulstudium. Demgegenüber wird das Hochschulstudium häufig mit

einer »Zeitvergeudung« bzw. einem reinen »Müßiggang« verbunden (Altreiter, 2019). Folglich fällt es den Studierenden mit nicht-akademischem Hintergrund oftmals schwer, »nur« einem Studium nachzugehen (Schwarzenbacher, 2017).

Sturzeis (2019) bezeichnet die enge Kopplung zwischen der dualen Ausbildung, dem Arbeitsmarkt und dem Sozialversicherungssystem als »a prevention mechanism for a great run on the universities because it absorbed the majority of young people and directed them on alternative career paths« (S. 146). Mit anderen Worten: Die berufsbildungsbezogenen Möglichkeiten führen »gewissermaßen zu einer Ablenkung von Arbeiterkindern vom Weg zum Abitur und in die Hochschulen« (Müller & Pollak, 2010, S. 310; Hervorh. im Original). Spiel et al. (2007) gehen sogar noch einen Schritt weiter, wenn sie behaupten, dass die Hochschule über die Selbstselektion der KandidatInnen »eine Kostenersparnis über die Reduktion der Anzahl der weniger geeigneten Bewerber/innen erreicht« (S. 519). Aus bildungsökonomischer Perspektive weist die hohe Selbstselektionsrate demzufolge finanzielle Vorteile auf.

Deutlich wird, dass das österreichische Bildungssystem und einhergehende subtile Ausschlussmechanismen wesentlich dazu beitragen, dass bestimmte Bildungswege (nicht) wahrgenommen werden. Selbst wenn die erforderlichen Kompetenzen dafür grundsätzlich gegeben sind, können sich die Cooling-out-Prozesse im Verzicht auf (weiterführende) Bildungsangebote niederschlagen. Auch Bourdieu und Passeron (1971) stellen fest, dass die »sanfte Eliminierung« zur Selbstselektion führen kann:

»Bei gleichem Erfolg ist für Schüler aus den unterprivilegierten Klassen die Wahrscheinlichkeit einer »Selbsteliminierung« durch den Verzicht, in die höhere Schule (oder Hochschule) einzutreten, größer als die Wahrscheinlichkeit einer Selbsteliminierung später, nach dem Eintritt, oder der Eliminierung durch das ausdrückliche Urteil eines Prüfungsmisserfolges« (S. 175).

Gemäß Bourdieu (2001) trägt die inhärente Selektionslogik des Schulwesens dazu bei, dass sich die betroffenen Personen selbst für den Ausschluss verantwortlich machen: »Von ganz unten bis ganz oben funktioniert das Schulsystem, als bestände seine Funktion nicht darin auszubilden, sondern zu eliminieren. Besser: In dem Maße, wie es eliminiert, gelingt es ihm, die Verlierer davon zu überzeugen, dass sie selbst für ihre Eliminierung verantwortlich sind« (S. 21). Auch Müller und Pollak (2016) konstatieren, dass das »größte Potenzial zur Erklärung des hohen Grades sozialer Ungleichheit der Bildungsbeteiligung und der Bildungsergebnisse [...] in der institutionellen Ausgestaltung des Bildungssystems und in den institutionellen Rahmenbedingungen des Bildungserwerbs, die die Wahlentscheidungen zwischen alternativen Bildungspfaden strukturieren« liegt (S. 349). Institutionen sind demnach dazu imstande, die Teilnahmebedingungen der einen einzuschränken – und die der anderen zu erweitern (Young, 2001, S. 11).

14.3 Studienfinanzierung

Da der Anteil der Studierenden ab Mitte des 20. Jahrhunderts in der Gesamtgesellschaft erhöht werden sollte, wurden in der Nachkriegszeit vonseiten der Unternehmen, Berufsorganisationen, Parteien und Landesregierungen vereinzelt Stipendienfonds bereitgestellt. Neben den Stipendien wurden den Studenten »noch zahlreiche weitere soziale Begünstigungen wie Wohnheime, verbilligte Verpflegungsmöglichkeiten (Hochschülersmense), eine studentische Krankenhilfe und Gebührenermäßigungen« (Sozialwissenschaftliche Arbeitsgemeinschaft 1958, S. 1) zuteil. Auch am Bundesministerium für Bildung wurden ein Begabtenstipendium und eine Studienbeihilfe eingerichtet. Dennoch sind in Bezug auf die Vergabe der Stipendien deutliche Schwankungen zu erkennen. So orientierte sich die Höhe der Stipendien grundsätzlich an den gesamtwirtschaftlichen Entwicklungen. Aufgrund des fehlenden Rechtsanspruchs stand der überwiegenden Mehrheit der Studierenden jedoch kein Stipendium zu. In einer Befragung der Sozialwissenschaftlichen Arbeitsgemeinschaft (1958) gaben mehr als die Hälfte aller männlichen und über ein Drittel aller weiblichen österreichischen Studierenden an, dass sie ihr Studium nicht allein oder mithilfe des Elternhauses finanzieren konnten. Sie gingen einer Erwerbstätigkeit nach, die in weiterer Folge eine Studienzeitverzögerung oder gar den Studienabbruch bewirkte.

Damit sich benachteiligte Personen stärker dem Studium widmen konnten, wurden schließlich über Stadtgemeinden, Arbeiterkammern, Ämter, die Caritas, den Kriegsofopferverband, die Bundesbahndirektion, Magistrate, Landesregierungen und den Verband Industrieller im zunehmenden Ausmaße Fördermittel bereitgestellt. Die Stipendien wurden nach unterschiedlichen Kriterien vergeben, welche etwa die folgenden Bedingungen umfassten:

- *Staatsbürgerschaft*: Zunächst galten nur Studierende mit österreichischer Staatsbürgerschaft als förderfähig, ab dem Sommersemester 1952 kamen erstmals auch »Volksdeutsche und Flüchtlinge deutscher Sprachzugehörigkeit aus den Gebieten der ehemaligen österreichischen Monarchie« (S. 15) hinzu.
- *Hauptwohnsitz*: Insbesondere bei Stipendien, die vonseiten der Landesregierungen vergeben wurden, stellte der Hauptwohnsitz (z.B. in Salzburg, Wien, Villach) ein entscheidendes Kriterium dar.
- *Leistungskriterien*: Im Falle eines Leistungsstipendiums musste ein guter Studienerfolg und ein hohes Passungsverhältnis vorliegen, denn auf Basis der Einschätzungen des Professorenkollegiums wurde die Auslese und Reihung der BewerberInnen vorgenommen.

- *Beruf bzw. Mitgliedschaft der Eltern*: In einigen Fällen mussten die Eltern Mitglieder der Wirtschaftskammer sein. Gefördert wurden etwa Kinder von Eisenbahnern, landsmannschaftlicher Herkunft, der Gewerkschaft, Mitglieder des Vereins Österreichischer Industrieller, Söhne von Angestellten oder Arbeitern in der Industrie oder Landarbeiterkammern.
- *Soziale Bedürftigkeit*: Einige Fördergeber berücksichtigten (neben anderen Kriterien) die soziale Bedürftigkeit der AntragstellerInnen.
- *Engagement bei HochschülerInnenschaft*: Auch die Involviertheit bei der HochschülerInnenschaft konnte bei der Vergabe der Stipendien eine Rolle spielen.
- *Studienrichtung*: Zudem wurden die Stipendien nur für bestimmte Hochschulen oder Fakultäten (wie für die Akademie der bildenden Künste, die Akademie für Musik u. darstellende Kunst oder die Rechts- und Staatswissenschaftliche Fakultät der Universität Wien) vergeben.
- *Konfession*: Ein ausschlaggebendes Kriterium konnte die Religionszugehörigkeit oder eine Empfehlung von kirchlicher Seite darstellen.
- *Kriegsopferversorgung*: Schließlich wurden eigene Fonds für Kriegsbeschädigte und Kindern von Kriegsopfern sowie Waisen eingerichtet.

Das Bundesgesetz über die Gewährung von Studienbeihilfen an Hochschüler und Kunsthochschüler (Studienbeihilfengesetz) von 1963 stellt die *erste bundesweite gesetzliche Grundlage* für den Erhalt eines Stipendiums dar (BGBl. 249/1962). Den erläuternden Bemerkungen zur Regierungsvorlage ist folgende Begründung für die Beschließung des Studienbeihilfengesetzes zu entnehmen: »Die Zahl der inländischen Studierenden ist zwar in den letzten Jahren stark angestiegen (1957/58: 18.920, 1961/62: 33.762), doch ist die Zahl der Absolventen keineswegs im selben Ausmaß gewachsen (1957/58: 2273, 1961/62: 2342)« (RV 207 BlgNR, X. GP, S. 5). Die Studierendenpopulation hatte sich von 1957 bis 1962 von 18.920 auf 33.762 Studierende zwar beinahe verdoppelt, dennoch sei bei den Hochschulabschlüssen (2.272 vs. 2.342) kaum ein Unterschied zu bemerken. Der geringe Anstieg an AbsolventInnen wurde darauf zurückgeführt, dass ein verhältnismäßig hoher Anteil an Studierenden erwerbstätig war und das Studium vorzeitig abbrach. Gleichzeitig wird auf die dadurch erzielte geringe Wettbewerbsfähigkeit hingewiesen: »Im Vergleich zu anderen Ländern muß die Zahl der Hochschulabsolventen in Österreich als zu gering bezeichnet werden« (S. 5). Folglich sollte das Studienbeihilfesystem erstmals auf eine bundesweite und einheitliche gesetzliche Grundlage gestellt werden.

Gemäß dem Studienbeihilfengesetz von 1963 hatten die AnwärterInnen für Stipendien folgende Kriterien zu erfüllen: Die Durchschnittsnote der Pflichtgegenstände durfte im Reifezeugnis nicht schlechter als ein »Befriedigend« darstellen. Sie mussten einen günstigen Studienerfolg nachweisen und österreichi-

sche StaatsbürgerInnen sein. Nur Studierende mit deutscher Muttersprache aus Gebieten der ehemaligen österreichisch-ungarischen Monarchie galten darüber hinaus als förderfähig, wenn sie einen Wohnsitz in Österreich aufwiesen. Die Höhe der Studienbeihilfe orientierte sich sowohl am Einkommen der Studierenden als auch am Einkommen ihrer Eltern: Für den Erhalt des Stipendiums durften die StipendiatInnen nicht mehr als 15.600 Schilling jährlich verdienen, das Einkommen der Unterhaltspflichtigen durfte 48.000 Schilling im Jahr nicht übersteigen. Im Studienjahr 1963/64 wurde schließlich etwa einem Viertel aller Studierenden (24,8 Prozent) finanzielle Unterstützung zuteil (Engelbrecht, 1988, S. 458). Zudem sollten die Studierenden indirekt über die Familienbeihilfe, die im Familienlastenausgleichsgesetz von 1967 geregelt wird, unterstützt werden.

Mit dem Studienförderungsgesetz von 1969 richtete sich die Vergabe der Stipendien *erstens* nach den Gehaltsstufen der Eltern und wurde somit sozial gestaffelt vergeben. *Zweitens* sollten auch jene Studierende, deren Eltern verstorben waren oder die für zumindest fünf Jahre vor Aufnahme des (ordentlichen) Studiums erwerbstätig waren, gefördert werden (BGBl. 421/1969). Diese besondere Studienbeihilfe stellte die Grundlage für das SelbsterhalterInnen-Stipendium dar. *Drittens* wurde mit dieser Gesetzgebung unabhängig von der Bedürftigkeit der Studierenden das Begabtenstipendium eingeführt. Dieses sollte höchstens zehn Prozent der inländischen Studierenden zuteilwerden und einen besonderen Anreiz für exzellente Studienleistungen darstellen.

Dennoch entwickelte sich der Anteil der StudienbeihilfenbezieherInnen rückläufig und lag 1992 bei rund neun Prozent aller Studierenden (Sten. Prot. 71, Nationalrat XVIII. GP, S. 7663). Da sich die österreichische Hochschullandschaft weiterhin mit einer hohen Studienabbruchrate konfrontiert sah, wurde 1992 das bis heute gültige Bundesgesetz über die Gewährung von Studienbeihilfen und anderen Studienförderungsmaßnahmen (Studienförderungsgesetz 1992 – StudFG) beschlossen. Ziel des neuen Studienförderungsgesetzes war es, »durch die Summe aller staatlichen Maßnahmen im studentischen Sozialbereich den Studierenden eine volle Konzentration auf die eigentliche Studententätigkeit zu ermöglichen, ohne Einnahmequellen in studienferner Berufstätigkeit suchen zu müssen« (RV 473 BlgNR, XVIII. GP, S. 24 f.). Im StudFG wurden »die Studienbeihilfe, sämtliche Einkommensgrenzen, Absetzbeträge und Freibeträge erhöht und somit an die allgemeine Entwicklung der Inflation angepasst« (Wilfing, 2016, S. 25). Diese Maßnahmen sollten Wirkung zeigen: Im Vergleich zum Studienjahr 1992/93 war die Zahl der StudienbeihilfenbezieherInnen im Studienjahr 1993/94 um beinahe ein Drittel angestiegen (S. 28). Mit dem Studienreformpaket von 1992 sollte die Vermögensbewertung bei der Studienbeihilfenermittlung und die Nichtberücksichtigung des elterlichen Einkommens bei SelbsterhalterInnen schließlich wegfallen.

Heute gestaltet sich die Situation wie folgt: Beinahe ein Viertel aller österreichischen Studierenden gaben in der Studierenden-Sozialerhebung von 2019 an, (sehr) stark von finanziellen Schwierigkeiten betroffen zu sein (Unger et al., 2020). Studierende, deren Eltern höchstens die Pflichtschule abgeschlossen hatten, sind deutlich häufiger von finanziellen Schwierigkeiten betroffen als Studierende aus AkademikerInnenhaushalten. Etwa die Hälfte aller Befragten gab an, dass die Eltern sie nicht ausreichend finanziell unterstützen konnten. Darüber hinaus sind »unerwartet hohe Ausgaben (33 %), eine fehlende oder nicht ausreichend lukrative Erwerbstätigkeit (31 %) sowie das Auslaufen der Familienbeihilfe (30 %) eine Ursache von finanziellen Schwierigkeiten« (S. 419). Insbesondere (ältere) Studierende mit einem verzögerten Studieneintritt und Langzeitstudierende gaben an, finanzielle Schwierigkeiten aufzuweisen.

In der Evaluierung der Studienförderung stellen Unger et al. (2013) fest, dass sowohl die Studienbeihilfe als auch das Selbsterhalterstipendium positive Effekte auf den Studienerfolg ausüben. Dennoch studieren BeihilfenbezieherInnen in der Regel nicht zügiger als jene Studierende, denen keine Förderungen zuteilwerden. Somit verkürzt sich die durchschnittliche Studiendauer durch den Bezug der Studienbeihilfe nicht notwendigerweise. Dieser Befund ließe sich mitunter darauf zurückführen, dass die finanzielle Förderung nach einer gewissen Anzahl an »verbrauchten Semestern« ausläuft. Zudem kann es bei Überschreitung der vorgesehenen Studiendauer der Fall sein, dass ein Teil des Stipendiums zurückzuzahlen ist, was für die Studierenden eine zusätzliche Belastung darstelle.

Zusammengefasst ist festzuhalten, dass das Stipendienwesen nur bedingt dazu beiträgt, sozialen Ungleichheiten entgegenzuwirken. Dies ist zum einen darauf zurückzuführen, dass man bereits an einer Hochschule inskribiert sein muss, um für ein Stipendium ansuchen zu können (§ 3 StudFG). Ob man dieses erhält oder nicht, bleibt ein weiterer Unsicherheitsfaktor, der erschwerend hinzukommt. Darüber hinaus wird durch das Stipendiensystem nur unzureichend berücksichtigt, dass sich die Personen bereits im Vorfeld aktiv für ein Studium entschieden haben mussten. Zum anderen tritt durch die Vergabe der Stipendien die Begabungsideologie zum Vorschein, da die Begründung zur finanziellen Förderung auf dem besonderen »Potenzial« der StipendiatInnen fußt, das andernfalls vergeudet werde. Indem auf diese Weise die Illusion der Chancengleichheit aufrechterhalten wird, kommt dem Studienbeihilfensystem eine strukturstabilisierende Funktion zu, wie Bourdieu und Passeron (1971) konstatieren:

»Die Mechanismen, die zur Eliminierung der Kinder aus unteren und mittleren Klassen führen, wären bei einer systematischen Stipendien- und Studienbeihilfenpolitik, die alle Gesellschaftsklassen formal gleichstellen würde, fast ebenso (nur diskreter) wirksam; daß die verschiedenen Gesellschaftsklassen auf den verschiedenen Stufen des Bildungswesens ungleich vertreten sind,

ließe sich dann mit noch besserem Gewissen auf ungleiche Begabung und ungleichen Bildungseifer zurückführen.« (S. 45)

Demzufolge sind Begabtenstipendien in der Lage, den Glauben an ein »faites« meritokratisches System zu stützen. Dieses Begabungsnarrativ wird auch von der Sozialwissenschaftlichen Arbeitsgemeinschaft (1958) aufgegriffen: »Es liegt auf der Hand, dass die Studienförderung eine Steigerung der Leistungskraft von Staat, Gesellschaft, Wirtschaft, Beruf und Betrieb bewirkt. Unterbleibt sie, bedeutet dies einen Entgang an Gewinn und an Vorteilen« (S. 35). Argumentiert wird, dass nicht nur Staat und Gesellschaft, sondern auch einzelne Berufszweige zu Schaden kommen, »da sie in ihrer weiteren Entwicklung durch das Wirken einzelner, besonders tüchtiger Menschen in führenden Stellungen oft in ganz entscheidender Weise beeinflusst werden« (ebd.). Zeichnet man den Argumentationsgang nach, so kommt die zugrunde liegende neoliberale Logik zum Vorschein: Innovationen kämen in erster Linie durch den Einfallsreichtum besonders hochbegabter Personen zustande. In weiterer Folge werde damit die Wirtschaft angekurbelt und der Weg für darauf aufbauende Entwicklungen geebnet. Demnach folgen selbst gemeinwohlbezogene Maßnahmen (wie Stipendien) einer stärker ökonomischen Rationalität (Verlust von Begabungspotenzial) als humanistischen Idealen.

14.4 Bewertungsschemata zur Studienzulassung⁶

Ab Mitte des 20. Jahrhunderts haben sich das Hochschulwesen und die Studiengänge immer weiter ausdifferenziert. Da sich die Zulassungskriterien für ordentliche Studienprogramme, »besonders stark nachgefragte« Bachelor- und Diplomstudien und außerordentliche Universitätslehrgänge grundsätzlich voneinander unterscheiden, sollen diese in Folge getrennt voneinander dargestellt werden.

⁶ Ein Teil dieses Abschnitts, welcher Analysen zur Hochschulzulassung über den Dritten Bildungsweg beinhaltet, wurde bereits in der Zeitschrift für Hochschulentwicklung Jg. 17 Nr. 4 publiziert, siehe Fellner (2022a).

14.4.1 Zulassung zu ordentlichen Studienprogrammen

Gemäß § 64 des Universitätsgesetzes (UG) gilt die allgemeine Universitätsreife als Voraussetzung für die Zulassung zu einem ordentlichen Studium.⁷ Der Nachweis einer »allgemeinen Hochschulreife« wird dem Universitätsgesetz zufolge über den Erwerb der Reifeprüfung oder ein äquivalentes Zeugnis erbracht. Das seit Mitte des 19. Jahrhunderts praktisch unveränderte traditionelle Verständnis der Hochschulreife spiegelt sich in der Art der Hochschulzugangsberechtigung wider: 89,5 Prozent der BildungsinländerInnen erhielten im Studienjahr 2018/19 den Zugang zu ordentlichen Studienprogrammen über die allgemeine Universitätsreife (Unger et al., 2020, S. 106).

Die formale Abschlussprüfung der Sekundarstufe II bildet das bevorzugte Medium, um zum tertiären Bildungsbereich zugelassen zu werden. Zudem geht diese Zugangsberechtigung mit den meisten Privilegien einher. Die Zuschreibung einer vollumgänglichen Studierfähigkeit über den »klassischen Bildungsweg« wird etwa darin deutlich, dass MaturantInnen im Vergleich zu nicht-traditionellen AspirantInnen mit den wenigsten Einschränkungen konfrontiert sind: Erstens können sie unmittelbar nach Schulabschluss ein Hochschulstudium anschließen und sich mit dem Erststudium rasch am Arbeitsmarkt positionieren. Zweitens können sie sich – unabhängig vom Notendurchschnitt des Maturazeugnisses – für jeden Studiengang entscheiden.⁸

Zusätzlich zur »allgemeinen Universitätsreife« muss für bestimmte Studienrichtungen bis zum Abschluss des ersten Studienabschnitts eine »besondere Universitätsreife« vorliegen, d.h. ein Nachweis in Fächern wie Latein, Griechisch, Darstellende Geometrie oder Biologie erbracht werden (§ 65 UG). Können diese Fächer im Schulzeugnis nicht nachgewiesen werden, sind die Studierenden dazu angehalten, die entsprechenden Zusatzprüfungen bis zum Abschluss des ersten Studienabschnitts zu erbringen (UBVO, 1998, BGBl. II 44/1998). Obgleich diese Bestimmungen für die AbsolventInnen aller Schulformen gelten, werden die inhaltlichen Auflagen der ehemaligen Ergänzungsprüfungen für die Erreichung des Gymnasialniveaus demzufolge weiterhin aufrechterhalten.

Da seit dem Schuljahr 1988/89 mehr AbsolventInnen einer berufsbildenden höheren Schule (BHS) als GymnasiastInnen die Reifeprüfung ablegen (Statis-

7 Als Nachweise der allgemeinen Universitätsreife gelten folgende Zeugnisse: Reifeprüfung, Studienberechtigungsprüfung, Berufsreifeprüfung, die Urkunde über den Abschluss eines mindestens dreijährigen Studiums an einer anerkannten postsekundären Bildungseinrichtung, eine Bestätigung über die positiv beurteilte Zulassungsprüfung in den künstlerischen Studien oder ein gleichwertiges ausländisches Zeugnis (§ 64 Abs 1 UG).

8 In einigen Studiengängen kommen, wie in Kap. 14.4.2. ausgeführt wird, hochschulseitig noch weitere Aufnahmeprüfungen zum Tragen.

tik Austria, 2023a), weist Schlögl (2019) darauf hin, dass die BHS-Abschlüsse inzwischen »keine Sonderform zum Erwerb einer Hochschulzugangsberechtigung« (S. 499) mehr darstellen. Die Abschlüsse der berufsbildenden mittleren Schulen (BMS) und Fachschulen gehen nach wie vor nicht mit einer formalen Hochschulzugangsberechtigung einher. Somit kommt es auch heute noch – wenn auch subtiler – zu unterschiedlichen Bewertungsschemata der schulischen Abschlusszeugnisse, die mit schulartspezifischen Schwerpunkten begründet werden.

Die Alternativen zum Maturazeugnis werden als Zweiter und Dritter Bildungsweg bezeichnet. Etwa jede/-r zehnte ordentlich zugelassene Studierende/-r erlangt die Hochschulzugangsberechtigung (in der Regel nach oder während einer beruflichen Tätigkeit) auf dem sogenannten »Zweiten Bildungsweg« (Unger et al., 2020, S. 106). Diese Studierendengruppe hat am häufigsten die bereits erwähnte Berufsreifeprüfung (BRP) wahrgenommen (6,5%), etwa drei Prozent haben die Studienberechtigungsprüfung (SBP) bzw. ExternistInnenmatura (EM) abgelegt (S. 103). Etwa ein Prozent erhält über den sogenannten »Dritten Bildungsweg«, d.h. ohne Matura oder BRP/SBP/EM, Zugang zu einer Hochschule (Fellner, 2022a; Unger et al., 2020) (Tab. 11).

1. Bildungsweg (Matura)	2. Bildungsweg (BRP/SBP/EM)	3. Bildungsweg (berufliche Qualifikation, Eignungsprüfung)
89,5%	9,5%	1%

Tab. 11: StudienanfängerInnen nach Art der Berechtigung im Studienjahr 2018/19 (nur BildungsinländerInnen).

Quelle: Studierenden-Sozialerhebung 2019 (Unger et al., 2020)

Die Möglichkeit des Dritten Bildungswegs ist für jene Personen vorgesehen, welche sich über die berufliche oder fachliche Eignung qualifiziert hatten. Für die Zulassung von Studierenden ohne Reifeprüfung oder Äquivalent kommen in der Regel hochschulspezifische Verfahren zur Anwendung. In den Eignungsprüfungen werden nicht die Kompetenzen der StudienbewerberInnen in Hinblick auf den gymnasialen Bildungskanon, sondern in Bezug auf einschlägige Fähigkeiten, die in vielen Fällen durch den Beruf oder Spezialisierungen erworben wurden, bewertet. In den künstlerisch-musischen oder sportlichen Prüfungen dienen etwa Portfolios, exemplarische Veranschaulichungen (Arbeitsproben) und/oder teilstrukturierte Gespräche als Nachweise des einschlägigen Wissens. Die zugrunde liegende Annahme dieser Zugangsberechtigung lautet, dass die AspirantInnen zwar nicht über formal gleichwertige Kompetenzen, aber über non-formale und informelle Kompetenzen verfügen, welche als gleichwertig zu

den Lernergebnissen durch die Hochschulbildung zu betrachten sind.⁹ Damit gelangen Parallelen zur bereits erwähnten Begabtenprüfung zum Vorschein.

Wolter (2015) konstatiert, dass die Hochschulzulassung über die berufliche Qualifikation in den letzten Jahren im Kontext der Durchlässigkeitsdebatte von Bildungspolitikern normativ eingefordert wurde. Das Konzept der *funktionalen Äquivalenz* besagt, dass Studierende sich über die vorakademische betriebliche Aus- und Weiterbildung einen ähnlichen Grad an Professionalisierung wie Studierende angeeignet haben. Ihre Kompetenzen würden sich zwar nicht vollständig mit den Handlungskompetenzen und Herangehensweisen der »traditionellen Studierenden« decken, letztendlich aber aufgrund der Ansprüche im beruflichen Umfeld in ähnlich einzuordnende Studienleistungen und Studienerfolge münden (Scholz & Wolter, 1984; Schulenberg et al., 1986).

Dass zwischen dem Beruf und dem Studium eine strukturelle Ähnlichkeit vorliegt, zeigt sich auch darin, dass berufstätige Studierende die Relevanz ihrer beruflichen Erfahrung für ein Studium höher einschätzen als ihre schulische Vorbildung (Lojewski & Schäfer, 2018). Wolter et al. (2014b) stellen fest, dass sich neben fachlichen Kenntnissen auch die im Beruf erworbenen überfachlichen Kompetenzen (wie Stressbewältigung, Kommunikationsfähigkeit oder Organisationsfähigkeit) positiv auf das Studium auswirken. Darüber hinaus weisen die nicht-traditionellen Studierenden aus ihrer Sicht eine besondere Einstellung zum Studium und Lernen auf, »die sich in Zielstrebigkeit und Erfolgsorientierung sowie einer stärkeren Motivation zeige« (S. 57).

Studierende, die auf dem Dritten Bildungsweg zu den Hochschulen zugelassen werden, haben demgemäß bereits vor der Hochschulzulassung einen Habitus erworben, der den Lebensstilen traditioneller Studierender nahekommt (Brändle, 2016; Dahm et al., 2018; Dippelhofer-Stiem, 2017; Sander, 2014). Die Anerkennung (beruflicher) Kompetenzen, die außerhalb der Hochschule erworben wurden, führt zu einem veränderten Verständnis der Studierfähigkeit. Demnach setzt sich immer mehr das Verständnis durch, dass Berufstätige über Kompetenzen verfügen, die zwar nicht als gleichartig bezeichnet werden können, aber »für den Studienerfolg so elementar sind wie andere Kompetenzen« und damit als

⁹ Zur Unterscheidung: »Formales Lernen bezieht sich auf den Kompetenzerwerb an Bildungseinrichtungen mit einem Zertifikat als Ergebnis, wobei das Lernen mithilfe eines Lehrplans und didaktischer Anleitungen systematisch und schrittweise vonstattengeht. Non-formales Lernen bezieht sich auf Lernergebnisse durch Programme mit einer gewissen Form der Lernunterstützung, wie z. B. Kursen, die von zivilgesellschaftlichen Organisationen oder der Erwachsenenbildung angeboten werden. Informelles Lernen ergibt sich schließlich aus täglichen Aktivitäten, ohne dass es notwendigerweise beabsichtigt oder gar von extern angeleitet wird. Kompetenzen, die in einem non-formalen und informellen Umfeld erlangt wurden, sind zunächst nicht Teil des sequentiell gestuften formalen Bildungssystems« (Fellner, 2022c, S. 242).

»funktional gleichwertig zu den traditionellen Zugangsvoraussetzungen gelten« (Wolter et al., 2019, S. 201).

Tabelle 12 stellt die *rechtlichen Bestimmungen für den Dritten Bildungsweg* aufgliedert nach den einzelnen Hochschulsektoren dar:

Öffentliche Universitäten	Künstlerische und sportliche Eignung. Bei allen anderen Studiengängen: Eignungsprüfung bei Verordnung des Rektorats
Fachhochschulen	Einschlägige berufliche Qualifikation
Pädagogische Hochschulen	Berufsschulen: mindestens dreijährige facheinschlägige Berufsabschlussprüfung oder gleichzuhaltende Eignung. Auflage: paralleler Erwerb der Universitätsreife
Privatuniversitäten/Privathochschulen	Die Bestimmungen zu den Zulassungsvoraussetzungen werden in den Satzungen festgehalten.

Tab. 12: Rechtliche Verordnungen zum Dritten Bildungsweg an Österreichs Hochschulen

Quelle: adaptiert in Anlehnung an Fellner, 2022, S. 34

Diese Verordnungen sollen in Folge näher ausgeführt werden.

(1) Öffentliche Universitäten

An den öffentlichen Universitäten wurden bis zur Universitätsgesetz-Novelle 2021 nur StudienbewerberInnen für künstlerische und sportliche Studien, für die nach einer Eignungsprüfung »Bescheide für eine bedingte Zulassung« (§ 60 Abs 1 a) erlassen werden konnten, auf dem Dritten Bildungsweg zugelassen.¹⁰ Seit der UG-Novelle von 2021 können hochschulische AkteurInnen erstmals Eignungsprüfungen per Verordnung des Rektorats für »einzelne oder sämtliche Bachelor- oder Diplomstudien, zu deren Zulassung keine besonderen Zugangsregelungen bestehen« (§ 63 Abs 1 Z 6 UG) durchführen. Somit wurde eine weitere Möglichkeit zur Aufnahme eines ordentlichen Studiums über den Dritten Bildungsweg eingeführt.

Diese gesetzliche Reform stellt eine Maßnahme dar, um »die Zulassung zum Studium von nicht-traditionellen Studienbewerberinnen und -werbern sowie Studienbewerberinnen und -werbern aus beim Zugang zur Hochschul-

¹⁰ Bei AsylwerberInnen kann auf die Beglaubigung der Dokumente sowie auf den Nachweis der besonderen Universitätsreife verzichtet werden, »wenn glaubhaft gemacht wird, dass deren Beibringung innerhalb einer angemessenen Frist unmöglich oder mit unverhältnismäßig großen Schwierigkeiten verbunden ist und die vorgelegten Unterlagen für eine Entscheidung ausreichen« (§ 60 Abs 3 UG). Dennoch wird grundsätzlich davon ausgegangen, dass in diesen Sonderfällen ein gleichwertiges ausländisches Zeugnis vorliegt.

bildung unterrepräsentierten Gruppen besonders zu fördern« (§ 63 Abs 1 Z 6 UG). Nicht-traditionelle StudienanwärterInnen werden im Universitätsgesetz näher bestimmt als »Studienwerberinnen und -werber mit Behinderung, berufstätige Personen, Personen mit Betreuungsverpflichtungen, Personen mit verzögertem Studienbeginn, Personen mit alternativem Universitätszugang sowie Personen im Ruhestand oder in Pension« (§ 51 Abs 2 Z 14e UG). Selbst wenn bildungsbenachteiligte Personen in dieser Definition nicht explizit aufscheinen, sind öffentliche Universitäten dazu angehalten, eigenständige Maßnahmen zur Inklusion unterrepräsentierter Gruppen in den Leistungsvereinbarungen zu beschließen, die zur Erhöhung der sozialen Durchlässigkeit beitragen (§ 13 Abs 2 Z 2 UG).

(2) Fachhochschulen

Im § 4 Abs 4 des Fachhochschul-Studiengesetz (FHG) 1993 wird die allgemeine Universitätsreife *oder* eine einschlägige berufliche Qualifikation als Voraussetzung für die Zulassung zu einem Bachelorstudium angeführt. Manche Studienprogramme sind explizit für Studierende mit Berufserfahrung konzipiert: »Baut das wissenschaftliche und didaktische Konzept eines Fachhochschul-Studienganges auf Berufserfahrung auf, darf der Zugang zu diesem Fachhochschul-Studiengang auf eine entsprechende Zielgruppe beschränkt werden« (§ 4 Abs 4 FHG). Gemäß § 11 Abs 1 FHG sind im Rahmen der organisatorischen Möglichkeit Aufnahmeverfahren durchzuführen. Übersteigt die Zahl der BewerberInnen für einen Studiengang die Anzahl der vorhandenen Plätze, führen Aufnahmegespräche zu ihrer Reihung. Dafür werden leistungsbezogene Kriterien festgelegt, die den jeweiligen Ausbildungserfordernissen des Studienganges entsprechen. Festgehalten wird zudem, dass die Bewertungen auf transparente und nachvollziehbare Weise erfolgen müssen.

(3) Pädagogische Hochschulen

Im § 52 b des Hochschulgesetzes (HG) wird die allgemeine Universitätsreife als Voraussetzung für den Hochschulzugang angeführt. Eine Ausnahme bildet die Erstzulassung für das Lehramt der berufsbildenden Sekundarstufe. Hier kann eine mindestens dreijährige facheinschlägige Berufsabschlussprüfung oder gleichwertige Eignung (Meisterprüfung, Konzessionsprüfung, Abschluss einer facheinschlägigen berufsbildenden höheren Schule) für die Zulassung geltend gemacht werden. Gemäß dem Hochschul-Qualitätssicherungsgesetz (HS-QSG) sind jene Fälle, die von der mindestens dreijährigen facheinschlägigen Berufspraxis für die Bachelor- und Masterstudien des Lehramts Sekundarstufe

(Berufsbildung) ausgenommen sind, durch Verordnung des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung zu regeln (Anlage zu § 30a Abs 1 Z 4). Die Studierenden müssen bis zum Erlangen von 120 ECTS-Anrechnungspunkten die Universitätsreife nachweisen, obgleich sie die dafür benötigten Prüfungen parallel zum Studium absolvieren können (§ 52b Abs 3 HG).

(4) Privatuniversitäten und Privathochschulen

Privatuniversitäten bzw. Privathochschulen müssen in regelmäßigen Abständen von der gesetzlich eingerichteten Agentur für Qualitätssicherung und Akkreditierung Austria (AQ Austria) akkreditiert werden. Dem Bundesgesetz über Privatuniversitäten (Privatuniversitätengesetz – PUG) von 2011 und Empfehlungen der AQ Austria zufolge können Privathochschulen die Zulassungen an ihren Hochschulen eigenständig regeln, sofern sie die Verfahren zum Zwecke der Qualitätssicherung transparent halten.

In den Satzungen der Privathochschulen werden diverse Möglichkeiten für die Zulassung auf dem Dritten Bildungsweg angeführt. So lässt sich den Statuten der New Design University St. Pölten (2015) entnehmen, dass BewerberInnen bei Vorliegen einer außergewöhnlichen künstlerisch-gestalterischen Eignung für betreffende Studien zugelassen werden können. Mit der Privatuniversitäten-Akkreditierungsverordnung (PU-AkkVO) von 2019 wurden die Zulassungsverfahren der Privathochschulen immer mehr an jene der öffentlichen Universitäten angeglichen. Für StudienbewerberInnen ohne allgemeine Universitätsreife führen Privathochschulen eine der Studienberechtigungsprüfung (gemäß § 64a UG) vergleichbare Zulassungsprüfung und zum Teil auch zusätzliche Aufnahmeverfahren durch. Die Zulassungsprüfung berechtigt wiederum nur zur gewählten Studienrichtungsgruppe an der betreffenden Privathochschule (ÖWR, 2016). 2021 wurde die PU-AkkVO von der Privatuniversitäten-Akkreditierungsverordnung (PrivH-AkkVO) abgelöst, der zufolge sich die Aufnahmeverfahren klar, transparent und fair gestalten sollten. Darüber hinaus sollen die Zugangsvoraussetzungen einen Beitrag zur Erreichung der Qualifikationsziele leisten. Ansonsten finden sich in dem 2021 in Kraft getretenen Privathochschulgesetz (PrivHG) keine näheren Zulassungsbestimmungen für ordentliche Studiengänge.

14.4.2 »Besonders stark nachgefragte« Bachelor- und Diplomstudien

Bis 2005 hatten BildungsausländerInnen für die Zulassung zu einer österreichischen Universität einen Studienplatz in ihrem Herkunftsland nachzuweisen. Da

diese Forderung eine Ungleichbehandlung für die BürgerInnen in der Europäischen Union darstellte, wurde sie vom Europäischen Gerichtshof als nicht rechtskonform verurteilt. Dennoch sollte den steigenden Inskriptionszahlen an österreichischen Universitäten Einhalt geboten werden, weshalb »ergänzende Bestimmungen für die Zulassung zu den vom deutschen Numerus Clausus betroffenen Studien« erlassen wurden. Für alle BewerberInnen der Studiengänge Human- und Zahnmedizin, Psychologie sowie Veterinärmedizin wurden »Aufnahmeverfahren vor der Zulassung« bzw. die Möglichkeit der »Auswahl der Studierenden bis längstens zwei Semester nach der Zulassung« eingeführt (§ 71c UG). Die Einschränkung der Studienplätze betraf in erster Linie jene Studiengänge, die einen prestigeträchtigen akademischen Beruf erwarten ließen, was ihnen bis heute einen Anschein an Exklusivität verleiht.

Im Studienjahr 2009/10 kam es zu Studierendenprotesten, die den Erhalt des freien Hochschulzugangs forderten; nichtsdestotrotz haben sich die Zulassungsverfahren an Hochschulen bis heute gehalten und auch in anderen Studienfächern etabliert: Für »besonders stark nachgefragten Bachelor- und Diplomstudien« (Architektur, Biologie, Erziehungswissenschaft, Fremdsprachen, Informatik, Wirtschaft Pharmazie, Publizistik und Recht) wird in den Leistungsvereinbarungen eine Mindestanzahl an Studienplätzen festgelegt (§ 71b UG). Die Einschränkung der Studienplätze wird im Universitätsgesetz damit begründet, dass diese Studienfächer »besonders häufig« nachgefragt sind. Übersteigt die Zahl der BewerberInnen die Anzahl der festgelegten Studienplätze, kommen zusätzliche Prüfungsverfahren, welche vor der Zulassung durchzuführen sind, zur Anwendung. Die Aufnahme- und Auswahlverfahren seien mehrstufig zu gestalten (§ 71b Abs 7 Z 4 UG). Je nach Studiengang kommen schriftliche Tests, Präsentationen, Intelligenztests und/oder Eignungsinterviews zur Anwendung. Für die Hochschulen gehen die Aufnahmeverfahren wiederum mit mehrfachen Vorteilen einher:

Erstens zielen Studierfähigkeitstests durch die Erfassung der Studieneignung darauf ab, (potenzielle) Abbruchquoten zu einem frühen Zeitpunkt zu verringern (Spiel et al., 2007). *Zweitens* können Hochschulen ihre spezifischen Erwartungen an die Fähigkeiten der StudienanfängerInnen kundtun und die Eignung der Interessenten entlang ihrer Vorstellungen überprüfen: »Bildlich formuliert, brauchen sie also die Studienanfänger nicht dort abzuholen, wo sie tatsächlich stehen, sondern sie können definieren, wo sie aus ihrer (in der Regel fachwissenschaftlich geprägten) Sicht stehen sollten« (Klomfaß, 2011, S. 160 f.). Diese Möglichkeit erweist sich dann als besonders vorteilhaft, wenn die durch eine Reifeprüfung erworbene Hochschulreife ungenügsam erscheint und weitere (fachspezifische) Kompetenzen für die Studieneignung bzw. Ausübung des Berufs als notwendig

erachtet werden, die wiederum vor der Zulassung zum Studienfach nachgewiesen werden müssen.

Drittens können Hochschulen durch die Begrenzung der Studienplätze aus einem »Pool an BewerberInnen« die vermeintlich Talentiertesten auswählen. *Viertens* gestaltet sich der Unterricht in homogenen Gruppen mutmaßlich einfacher. So fallen weniger Ressourcen für eine Binnendifferenzierung oder etwaige individuelle Förderungen an. Aber auch für die Studierenden weisen homogene Gruppen Vorteile auf, indem sich dadurch im Studienverlauf elitäre Netzwerke bilden können. *Fünftens* kann über die Zulassungsverfahren der Bedarf an AkademikerInnen für bestimmte Berufsgruppen gesteuert und gegebenenfalls reguliert werden.

Dem inhärenten Verständnis der Studierfähigkeitstests zufolge geht die Studieneignung über die Kenntnisse des gymnasialen Bildungskanons hinaus und weist strukturelle Ähnlichkeiten zum »Attest zur Studierfähigkeit« auf, das in der Frühen Neuzeit ebenfalls darauf abzielte, über die »geistige Reife« die Passung der KandidatInnen zu den normativen Erwartungen der politischen Machthaber und den Zugang zu gehobenen sozialen Positionen zu überprüfen. *Tatsächlich* aber wird die »natürliche Begabung« mit dem Bildungsvorsprung gleichgesetzt, der mit der sozialen Herkunft einhergeht. So ist es ein unmögliches Unterfangen, den Eigen- und Fremdanteil einer Leistung logisch voneinander zu trennen. Da Leistung immer schon kollektiv hergestellt wird, können Individuen allein nicht für den Bildungserfolg verantwortlich gemacht werden. Stattdessen spielen Bildungseinrichtungen, Vorbereitungskurse und Elternhäuser eine gewichtige Rolle. Im Falle eines potenziellen »Scheiterns« am Aufnahmeverfahren müssten also auch Bildungseinrichtungen zur Verantwortung gezogen werden.

Die Studienplätze sind dem Anschein nach allen KandidatInnen gleichermaßen zugänglich. Das Postulat der Chancengleichheit ist wiederum darin begründet, dass in der Moderne die Bildungsorientierung am Herkunftsniveau weggebrochen sei. Durch die Freisetzung von traditionell familiären Bindungen ständen den Gesellschaftsmitgliedern annähernd gleiche Optionen zur Verfügung (Beck, 1986; 1994; Bittlingmayer, 2002). Indem der Zugangsmechanismus vorgibt, die Fleißigsten aus einem Pool an BewerberInnen auszulesen, liegen im Wettbewerb um limitierte Studienplätze vermeintlich für alle Individuen dieselben Chancen für einen Bildungserfolg vor. Dennoch stellen – so die grundlegende Annahme – nicht alle AnwärterInnen die erforderlichen kognitiven Merkmale für den Studienerfolg zur Schau, weshalb sie sich nicht um den begehrten Studienplatz verdient machen. Mit der Gleichbehandlung wird so das Fairnessprinzip postuliert.

Die Annahme, dass die ungleiche Zuteilung von Ressourcen dann gerechtfertigt ist, wenn sie »selbstverschuldet« ist, beruht auf der Vorstellung eines einheit-

lichen Menschentypus (Stojanov, 2011, S. 33). De facto werden mithilfe des »neutralen« Prinzips soziostrukturelle Unterschiede im Selektionsprozess jedoch ausgeblendet (Young, 1990). Da einheitliche Verfahrensinstrumente nicht dazu imstande sind, soziale Benachteiligungen zu erfassen, werden Chancenungleichheiten durch den Glauben an Zulassungsverfahren, die dann fair verlaufen, wenn sie einheitlich konzipiert sind, zementiert. Durch die ausschließliche Fokussierung auf Persönlichkeitseigenschaften und die Ausblendung struktureller Bedingungen kommt es so zu einer verzerrten Beurteilung der BewerberInnen (Messerer & Humpl, 2003; Rothmüller, 2011). Diese Art der subtilen Benachteiligung macht deutlich, »dass eine formal gleiche Beurteilung kein ausreichender Garant für ein faires Verfahren ist, solange nur bestimmte Fähigkeiten oder Kriterien zur Beurteilung herangezogen werden, bei denen nicht für alle Gruppen die gleiche Wahrscheinlichkeit besteht, diese zu erfüllen« (Rothmüller, 2011, S. 88).

Dass die Aussichten auf einen Studienplatz im gewünschten Studienfach sozial ungleich verteilt sind, zeigt sich auch darin, dass Privatuniversitäten »zusätzliche Studienmöglichkeiten für ökonomisch privilegierte Bewerberinnen bereit[halten], die an staatlichen Universitäten das Aufnahmeverfahren nicht bestanden haben. Diese Chancen bleiben weniger zahlungskräftigen Interessentinnen wiederum verschlossen, ihnen bleibt im Fall der Ablehnung nur eine Umorientierung auf ein anderes Fach oder ein nochmaliger Prüfungsantritt« (Rothmüller, 2011, S. 129). Sieben Prozent der BildungsinländerInnen mit Eltern, die promoviert hatten, weichen auf eine Privatuniversität aus, sofern sie die Medizinaufnahmeprüfung an einer öffentlichen Universität nicht bestanden hatten, während dies nur bei einem Prozent derjenigen der Fall war, bei denen die Eltern höchstens die Pflichtschule abgeschlossen hatten (Haag et al., 2020, S. 168). Zudem weist beinahe die Hälfte der Medizinstudierenden an Privatuniversitäten zumindest ein Elternteil auf, der promoviert hatte, wohingegen sich der Anteil der Studierenden aus einem Elternhaus mit höchstens Pflichtschulabschluss an Privatuniversitäten auf ein Prozent in der Medizin beschränkt (Unger et al., 2020, S. 136). Damit hat sich im Grunde eine nur partielle Hochschulöffnung vollzogen, da die prestigeträchtigen Studienfächer noch immer durch eine hohe soziale Selektivität gekennzeichnet sind.

Eine Studie von Rothmüller (2011) deutet darauf hin, dass die BewerberInnen ihre *Erfolgschancen* für die Aufnahme an einer Universität abhängig von ihrer sozialen Herkunft sehr unterschiedlich einschätzen: 14 Prozent der BewerberInnen eines Kunststudiums, deren Mütter der niedrigsten sozialen Schicht angehörten, gaben an, Zweifel in Bezug auf den Prüfungserfolg aufzuweisen. Demgegenüber wurden solche Ängste von nur drei Prozent der KandidatInnen der höheren Schicht geäußert. Das mangelnde Selbstvertrauen wirkte sich in weiterer Folge performativ auf das Prüfungsverhalten aus, denn »zuversichtliche Bewer-

berInnen hatten eine 3,5-mal höhere Zulassungsquote als BewerberInnen, die bereits bei der Anmeldung davon ausgingen, schlussendlich kein Kunststudium beginnen zu können« (S. 59). So können Zulassungsverfahren dazu beitragen, dass Personen durch verzerrte Vorstellungen zum erforderlichen Leistungsniveau gar nicht erst zur Prüfung antreten.

Während die Bemühungen um »Exzellenz« bei den einen auf Anklang stoßen, können sie insbesondere bei verunsicherten InteressentInnen einen Abschreckungseffekt erzielen. Zulassungsverfahren weisen folglich weitreichende Konsequenzen für die soziale Zusammensetzung der Studierendenpopulation auf: Eine Studie von Kolland und Morgeditsch (2007) verdeutlicht, wie allein die Ankündigung von Auswahlinstrumenten dazu geführt hatte, dass BewerberInnen auf Studien auswichen, die nicht von derartigen Verfahren betroffen waren. Auch Haag et al. (2020) gelangen in einer Evaluierung der Zugangsregelungen zum Schluss, dass der Anteil an Studierenden aus nicht-akademischem Elternhaus tendenziell am geringsten ist und ältere StudienanfängerInnen eher fernbleiben, wenn das Studium das Bestehen von Aufnahmeverfahren mit selektiven Tests erfordert. Bereits die Ankündigung von Zulassungsverfahren wirkt dann als sozialer Filter. Festzuhalten bleibt, dass es mit der Überprüfung einer vorliegenden Studieneignung bestimmten (bereits privilegierten) Personengruppen eher ermöglicht wird, an »besonders stark nachgefragten« Studienprogrammen teilzunehmen.

Prognosemodelle können dann zusätzlich diskriminierend wirken, wenn soziale Benachteiligungen zum *Risikofaktor* für den Studienerfolg stilisiert werden. Dies wird an einem konkreten Beispiel veranschaulicht: Über ein Online-Self-Assessment sollen potenzielle Medizinstudierende ihre studienrelevanten Persönlichkeitseigenschaften überprüfen. In der Auswertung der Ergebnisse wird auf die Bedeutung eines unterstützenden sozialen Umfelds für einen sich einstellenden Studienerfolg hingewiesen. Rothmüller (2011) kritisiert, dass dieser Indikator jedoch zur Diskriminierung und Individualisierung sozialer Benachteiligung beitragen kann (S. 64). Indem der Blick weg von der sozialen Schichtzugehörigkeit hin zu einem »defizitär konzipierten Subjekt« gelenkt wird, sind die Instrumente nicht dazu imstande, Benachteiligungen so zu erfassen, dass sie zu keinem weiteren Nachteil gerinnen.

Übersteigt die Anzahl der Studieninteressenten die Zahl der Studienplätze, kommt es unweigerlich zur erhöhten Konkurrenz unter den BewerberInnen. Diese gilt auch innerhalb sozialer Gruppen, wenn eine Quotenregelung etwa

dazu beiträgt, dass Personen mit und ohne österreichische Staatsbürgerschaft¹¹ oder beruflich Qualifizierte auf dem Dritten Bildungsweg stärker untereinander konkurrieren (Freitag, Danzeglocke & Berndt, 2022). Ein Numerus clausus, der sich an askriptiven (nicht-leistungsbezogenen) Merkmalen der BewerberInnen wie der Nationalität oder Art der Zugangsberechtigung orientiert, widerspricht jedoch dem zugrunde liegenden meritokratischen Prinzip. Somit stößt »das Versprechen der Meritokratie, jedem entsprechend seiner Leistungsfähigkeit eine Chance zu geben, an strukturelle Grenzen« (Müller-Benedict, 2010, S. 468). Denn die tatsächlichen Chancen zur Ausbildung einer »Studierfähigkeit« scheitern an eingeschränkten institutionellen Kapazitäten wie der Anzahl an Studienplätzen. Frühauf (2019) kommentiert diese Widersprüchlichkeit folgendermaßen:

»Inwieweit lässt sich bei einer qualitativen Selektion argumentieren, dass das erforderliche Niveau von ›Studierfähigkeit‹ einer bestimmten – eben zahlenmäßig (durch wen auch immer?) festgelegten – Anzahl an Studienplätzen entspricht. Was ist, wenn es weniger Studienbewerberinnen und Studienbewerber [sic!], als die festgelegte Zahl an Studienplätzen gibt, und sie solchermaßen ohne Testverfahren zum Studium zugelassen werden? Also ohne deren Eignung testmäßig festzustellen als ›studierfähig‹ anerkannt werden? Oder andererseits, wenn von Kandidatinnen und Kandidaten sehr gute bzw ausreichende Testergebnisse erzielt werden, sie allerdings mit objektiv bestimmten bzw zu bestimmenden Anforderungen über der festgelegten Zahl an Studienplätzen liegen, dh sie zwar das für ein Studium nötige Niveau, die ›Studierfähigkeit‹ aufweisen, aber dann doch nicht aufgenommen werden. Werden solche Kandidatinnen und Kandidaten auf eine ›Warteliste‹ gesetzt und zu einem nächsten Termin aufgenommen?« (S. 172)

Deutlich wird, dass die zur Verfügung stehenden Studienplätze eine notwendige Voraussetzung für die Zuerkennung bzw. die Absprache einer Studierfähigkeit darstellen. Gleichzeitig unterliegen eignungsdiagnostische Modelle der Kritik, dass sie eine hohe Fehlerquote aufweisen. Festgehalten werden kann, dass kein Konsens bezüglich einer validen Bewertung bzw. Operationalisierungen der Studierfähigkeit besteht (Schmied, 2018). Nach einer Untersuchung von Studienanfängerstudien resümiert Ingenkamp (1986), dass die überprüften Untersuchungen die Standards empirischer sozialwissenschaftlicher Forschung in einem so schweren Umfang verletzen, dass sie nicht länger tragfähig sind.

Auch die prognostische Validität der Studierfähigkeitstests kann als gering bewertet werden, da die BewerberInnen trotz schlechter Testergebnisse gut im Studium voranschreiten können (Rothmüller, 2011, S. 86). Haag et al. (2020) gelangen in ihrer Evaluierung der Zugangsregelungen zum Schluss, dass »die oft

¹¹ Im Jahr 2006 wurde für Studierende, die eine Studienberechtigung im Ausland erworben hatten, ein Numerus clausus (NC) eingeführt: Von nun an sollte maximal ein Viertel der Medizinstudienplätze an BildungsausländerInnen vergeben werden (Unger et al., 2020, S. 52).

geäußerte Vermutung, durch Aufnahmeverfahren mit selektivem Test würden jene nicht zugelassen, die ohnehin nicht erfolgreich gewesen wären, nicht bestätigt werden kann« (S. 197). Der Studienerfolg lässt sich auch deshalb nur bedingt durch Leistungstests vorhersagen, da der Abbruch in den wenigsten Fällen auf eine rein (kognitive) Überforderung zurückzuführen ist, sondern in stärkerem Maße von äußeren Umständen beeinflusst wird (Bean & Metzner, 1985). Da der Abbruch zumeist nicht auf die »Begrenztheit« des kognitiven Auffassungsvermögens, sondern auf andere Dynamiken zurückzuführen ist, lässt sich der Studienerfolg nur bedingt durch Leistungstests vorhersagen. Darüber hinaus ist davon auszugehen, dass sich so etwas wie eine »Studierfähigkeit« erst im Laufe des Studiums herausbildet (Huber, 2009b; Wolter, 1989), weshalb sie durch eine frühzeitige und einmalige Testanwendung gar nicht erfasst werden kann. Neuere Untersuchungen weisen folglich vielfach die Tendenz auf, einen stärker entwicklungs-fähigen Standpunkt in Hinblick auf die Studierfähigkeit einzunehmen (z. B. Bosse, Schultes & Trautwein, 2014a; Braun et al., 2021; Merkt & Koerner, 2018).

14.4.3 Zulassung zu außerordentlichen Universitätslehrgängen

Die hochschulische Weiterbildung richtete sich in Österreich ursprünglich an HochschulabsolventInnen, um diese »entsprechend dem Fortschritt der Wissenschaft« (§ 1 Abs 3 lit b Universitäts-Organisationsgesetz 1975) weiter zu qualifizieren. Gemäß dem Universitätsgesetz von 2014 bestand eine zentrale Aufgabe der Universitäten in der lebensbegleitenden Weiterbildung, und zwar »insbesondere der Absolventinnen und Absolventen von Universitäten« (§ 3 Abs 5 UG). Allmählich wurden jedoch auch jene beruflich qualifizierten StudienbewerberInnen zugelassen, die über kein Vorstudium verfügten. Auf diese Weise konnte die wissenschaftliche Weiterbildung Pellert (2007) zufolge auch beruflich Qualifizierte aus »Berufssparten, die neu entstanden sind bzw. in denen die Akademisierung noch nicht eingesetzt hat« (S. 6), adressieren.

Um die institutionelle Durchlässigkeit zwischen Berufsbildung und Hochschulbildung zu erhöhen, wurde 2008 vonseiten der Europäischen Union der Europäische Qualifikationsrahmen eingerichtet, welcher als »Metarahmen« für die Entwicklung gleichwertiger Nationaler Qualifikationsrahmen (NQR) in den Mitgliedsländern dient. Auf Basis der EU-Empfehlungen (Europäisches Parlament & Rat der Europäischen Union, 2008; Rat der Europäischen Union, 2012, 2017) wurde der NQR als achtstufiges Transparenz- und Übersetzungsinstrument zwischen beruflicher und akademischer Bildung in Österreich ausgearbeitet und 2016 mit dem Bundesgesetz über den Nationalen Qualifikationsrahmen (BGBl. 2016/14; kurz: NQR-Gesetz) eingeführt.

Mit Einführung des Rahmenwerks wird eine erhöhte Durchlässigkeit zwischen der beruflichen und akademischen Bildung angestrebt (Republik Österreich, 2011; AQ Austria, 2016). Der NQR zielt darauf ab, die Niveaus verschiedener Lernergebnisse, welche in formalen, non-formalen und informellen Kontexten erworben werden, miteinander vergleichbar zu machen. Für die Bewertung der Gleichwertigkeit beruflicher Kompetenzen dient der Nationale Qualifikationsrahmen als Grundlage. So wird der/die Ingenieur/-in gemäß der Novelle des Ingenieursgesetzes 2017 (BGB I 2017/23) dem NQR-Niveau VI zugeordnet und die Ausbildung im gehobenen Dienst für Gesundheits- und Krankenpflege (BGBl. II 1999/179) mit dem NQR-Niveau VI gleichgesetzt. Dennoch können aus dem NQR keine Berechtigungen oder formalen Ansprüche auf Anerkennungen abgeleitet werden (NKS, 2019, S. 67).

Selbst wenn AkademikerInnen (mit Berufserfahrung) ursprünglich die primäre Zielgruppe der wissenschaftlichen Weiterbildung darstellten, konnten Hochschulen bis zum Wintersemester 2023/24 eigenständig Aufnahmeverfahren zur Zulassung von Nicht-AkademikerInnen festlegen. Die Zulassung zu den Universitätslehrgängen setzte mit dem Universitätsgesetz 2002 die allfällige Erfüllung der im Curriculum geforderten Voraussetzungen voraus (§ 70 Abs 1 UG). Die aufnehmende Institution hatte im Curriculum demnach nur *allfällig* Zulassungskriterien festzulegen. Darüber hinaus sollten sich die Zugangsbedingungen ähnlich wie für ausländische Masterstudien gestalten (§ 58 Abs 1 UG). Abgesehen von diesen Bestimmungen finden sich im UG 2002 bis zur Novellierung im Jahr 2021 (BGBl. I 177/2021) keine weiteren Kriterien für die Zulassung zur wissenschaftlichen Weiterbildung. Den Hochschulen wurde stattdessen die Autonomie zugesprochen, selbst zu entscheiden, wie sie ihre Anerkennungsprozesse gestalten und welche BewerberInnen sie für die Aufnahme als qualifiziert erachten.

Voraussetzung bildete de facto häufig die facheinschlägige Berufserfahrung und eine Eignungsprüfung oder ein Aufnahmegespräch, das mithilfe des Nationalen Qualifikationsrahmens zur Überprüfung der gleichwertigen non-formal und informell erworbenen Kompetenzen durchgeführt wird (Humer, Keser Aschenberger & Hahn, 2019). Sofern Lernergebnisse, die dem Bachelorniveau entsprachen, vorlagen, und diese für die Aufnahme eines Master-Lehrgangs geltend gemacht werden konnten, war vielfach von einer »gleichzuhaltenden Qualifikation« die Rede (Fellner, 2022b; Humer et al., 2019). Für die Bewertung einer gleichzuhaltenden Qualifikation sind die Hochschulen zur Gestaltung transparenter Zulassungskriterien und nachvollziehbarer Auswahlverfahren angehalten.

Im Folgenden dient das Verfahren an der Universität für Weiterbildung Krems (UWK), der größten universitären Weiterbildungsanbieterin in Öster-

reich, als Beispiel für die Durchführung der Gleichwertigkeitsverfahren: Der Satzung der UWK zufolge werden die Voraussetzungen für die Zulassung im Curriculum eines Universitätslehrganges festgehalten (§ 10). Zum Zwecke der gleichzuhaltenden Qualifikation wurde an der UWK ein eigenes Assessmentverfahren entwickelt, das Personen ohne formalen Bachelorgrad die Zulassung zu einem berufsbegleitenden Master-Lehrgang ermöglichen sollte. Dabei wurde eine bestimmte Anzahl an Jahren an facheinschlägiger Berufserfahrung definiert, welche wiederum höher bemessen wurde, sofern keine formalen Vorqualifikationen vorlagen. Konnte kein formaler Bachelorgrad oder eine Hochschulzugangsberechtigung nachgewiesen werden, erhöhte sich der Nachweis der benötigten facheinschlägigen beruflichen Tätigkeit (gemessen in Jahren) etwa auf eine mindestens fünfjährige oder neunjährige berufliche Tätigkeit, wobei auch Aus- und Weiterbildungszeiten eingerechnet werden konnten.

Bei den Zulassungsverfahren dienten Eignungsprüfungen und/oder teilstrukturierte Gespräche unter Zuhilfenahme des Nationalen Qualifikationsrahmens als Grundlage für die Bewertung. Gemeinsam mit den StudieninteressentInnen wurden die Bewerbungsunterlagen aus dem Portfolio durchgesehen, um mithilfe des Gesprächsleitfadens und eines »Tools zur Sichtbarmachung von Kompetenzen auf Bachelorniveau« (Ratka, 2022, S. 102) festzustellen, inwiefern eine für das konkrete Masterstudium erforderliche gleichzuhaltende Qualifikation vorliegt. In einer schriftlichen Stellungnahme war von der Lehrgangsleitung schließlich die Gleichwertigkeit zu begründen. In einzelnen Fällen konnte es zu modularen Auflagen (z.B. hinsichtlich des wissenschaftlichen Arbeitens) kommen.

Aufgrund der historischen Genese und dem Fokus auf die *Berufsbefähigung* anstatt auf die *Berufsvorbildung* grenzt sich die wissenschaftliche Weiterbildung merkbar von den ordentlichen Studienprogrammen ab. Dies wird auch anhand der Verwendung einer eigenen Terminologie ersichtlich: Die Studienprogramme werden als Lehrgänge, Hochschullehrgänge oder Universitätslehrgänge bezeichnet. Die Teilnehmenden werden zudem »außerordentlich« zur Hochschule zugelassen (§ 51 Z 20 und Z 22).¹² Ein weiteres markantes Merkmal besteht darin, dass mit der wissenschaftlichen Weiterbildung in der Regel kein Berufsrecht verbunden ist.

¹² Der außerordentliche Studienstatus wird grundsätzlich dann verliehen, wenn eine der folgenden drei Bedingungen erfüllt sind: (1) Es werden lediglich einzelne Lehrveranstaltungen (z.B. bei einer Mitbelegung an der »Gasthochschule« oder aus Interesse) besucht, ohne an der aufnehmenden Hochschule »ordentlich« inskribiert zu sein, (2) Studierende befinden sich z.B. aufgrund einer Nostrifikation, der Studienberechtigungsprüfung oder eines Vorstudienlehrganges in der Übergangsphase zum ordentlichen Status oder (3) Studierende sind für einen Universitätslehrgang inskribiert.

Auch »die wissenschaftliche Weiterbildung [ist] kein isoliert zu betrachtendes System, sondern immer im gesellschaftlichen Kontext und in der Verbindung zu den Themen Wissenschaft, Berufswelt, Wirtschaft, Bildungssystem, Lifelong Learning sowie der AkteurInnen (der WB-Einrichtung, den Lernenden und Lehrenden) zu sehen« (Gornik, 2019, S. 16). Indem sie sich weniger auf die theoretisch fundierte Berufsvorbildung im Sinne eines grundlegenden Studiums als auf die Professionalisierung in einem bereits existierenden beruflichen Umfeld konzentriert, steht das Prinzip der wissenschaftlichen Weiterbildung im Einklang mit dem im 21. Jahrhundert vorherrschenden Diskurs zum lebensbegleitenden Lernen. Dies spiegelt sich auch an den Teilnahmequoten in der wissenschaftlichen Weiterbildung wider, die von 2009/10 bis 2017/18 in allen vier Hochschultypen von 17.000 auf 30.000 um 77 Prozent gestiegen ist (Kulhanek et al., 2019, S. 27). Rund ein Zehntel ($n = 43.628$) aller Studierenden ($N = 391.644$) nahm im Wintersemester 2021/22 damit in Österreich an einem Universitätslehrgang (ULG) teil (Statistik Austria, 2023c).

Aufgrund der bis zum WS 2023/24 geltenden gleichzuhaltenden Qualifikation unterscheiden sich die höchsten formalen Vorqualifikationen der Studierenden in der wissenschaftlichen Weiterbildung deutlich von jenen in ordentlichen Studienprogrammen. Kulhanek et al. (2019) haben in ihrer Studie zur wissenschaftlichen Weiterbildung die Zugangsberechtigungen der Studierenden für alle Weiterbildungslehrgänge über 30 ECTS nach Abschlussart im WS 2017/18 detailliert nach Vorbildung der Studierenden dargestellt: 17 Prozent wurden über ein vorliegendes Studium, 46 Prozent über die Matura, 6 Prozent über eine Studienberechtigungs- oder Berufsreifeprüfung, 22 Prozent über eine berufliche Qualifikation und 8 Prozent über Sonstiges zugelassen.

In den weiterbildenden Lehrgängen *mit Masterabschluss* weisen 22 Prozent ein Studium als höchste Vorbildung auf, während insgesamt 78 Prozent über die gleichzuhaltende Qualifikation ohne entsprechender formaler Vorqualifikation (Bachelor oder Matura) zugelassen wurden. Davon erhielten 45 Prozent über die Matura, 7 Prozent auf dem Zweiten und 26 Prozent auf dem Dritten Bildungsweg Zutritt. Insgesamt wurden mehr als drei Viertel aller Studierenden über eine gleichzuhaltende Qualifikation (ohne Matura oder Bachelor) zu einem Masterlehrgang zugelassen (Tab. 13).

Für die Zulassung zur wissenschaftlichen Weiterbildung muss eine mehrjährige einschlägige Berufserfahrung vorliegen. Folglich unterscheidet sich das Profil der Studierenden in den Universitätslehrgängen von denjenigen, die sich für ein grundständiges Vollzeitstudium einschreiben: Sie sind im Durchschnitt älter, berufserfahrener, bleiben auch während des Studiums berufstätig, weisen Betreuungspflichten (z.B. Kinder) auf und haben im Vergleich zu den ordentli-

MIT VOR-STUDIUM	GLEICHZUHALTENDE QUALIFIKATION		
	1. Bildungsweg (Matura)	2. Bildungsweg (BRP/SBP/EP)	3. Bildungsweg (berufliche Qualifikation, Eignungsprüfung)
22 %	45 %	7 %	26 %

Tab. 13: Studierende nach höchster formaler Vorqualifikation in den außerordentlichen Lehrgängen mit Masterabschluss im WS 2017/18

Quelle: Kulhanek et al., 2019, S. 82

chen Master-Studierenden in vielen Fällen bereits ein postgraduales Studium abgeschlossen (Dornmayr et al., 2017; Kulhanek et al., 2019).

Bei genauer Betrachtung weist die Gruppe der Studierenden mit gleichzuhaltender Qualifikation in Bezug auf ihre soziale Herkunft große Differenzen auf. Zwar greifen Personen aus institutionenfernem Elternhaus häufiger einen weiterbildenden Lehrgang auf als ein ordentliches Studium (Zucha et al., 2020). Doch auch bei jenen, die ohne grundständiges Studium zur Weiterbildung zugelassen wurden, handelt es sich um eine vorselektierte Gruppe: Nicht-AkademikerInnen haben vielfach bereits Erfahrungen in Führungspositionen oder in der Selbstständigkeit zu verzeichnen (Dornmayr et al., 2017). Zudem haben sie im hohen Maße an (betriebsinternen) Weiterbildungsaktivitäten teilgenommen. Die Studierenden haben daher bereits vor der Bewerbung an der Hochschule einen beruflichen Aufstieg bewältigt. Dass die hochschulische Weiterbildung bislang nicht öffentlich finanziert wird, sondern die Teilnehmenden Lehrgangsgebühren entrichten müssen (§ 56 Abs 5 UG), trägt vermutlich ebenso dazu bei, dass sich vor allem jene Gruppen um einen Studienplatz bewerben, welche sich die hohen Gebühren leisten können oder von externer Stelle (z.B. vonseiten der Arbeitgebenden oder Förderungsfonds) hierfür einen finanziellen Zuschuss erhalten.

In den meisten Fällen soll das weiterbildende Studium zur beruflichen Karriereplanung beitragen: Bei einer Befragung stellen Dornmayr et al. (2017) fest, dass die »Kompetenzsteigerung im aktuellen Fachgebiet« das wichtigste Weiterbildungsmotiv darstellt. Erst an zweiter Stelle wird die »persönliche Weiterbildung« genannt (S. 72). Selbst unter den Studierenden über fünfzig Jahren bezogen sich die vordergründigen Motive für die Teilnahme an einer wissenschaftlichen Weiterbildung auf die Auffrischung veralteter Kenntnisse und die Kompetenzsteigerung im Beruf (Keser Aschenberger, Kil & Löffler, 2020).

Seit der UG-Novelle ist eine neue Regelung für die wissenschaftliche Weiterbildung in Kraft getreten. Die Zulassungen zu einem Lehrgang auf Masterniveau über die »gleichzuhaltende Qualifikation« sind nur mehr für den »Executive Master of Business Administration (MBA)« vorzusehen (§ 70 Abs 1 Z 2 und 3 UG). Für den Executive MBA kann im Curriculum eine einschlägige berufliche Qualifikation als Zulassungsvoraussetzung festgelegt werden, »sofern Zulas-

sungsbedingungen, Umfang und Anforderungen mit Zulassungsbedingungen, Umfang und Anforderungen mehrerer fachlich infrage kommender ausländischer Masterstudien nachweislich vergleichbar sind« (§ 70 Abs 1 Z 3 UG). Somit gilt die Vergleichbarkeit im internationalen Hochschulraum als weiteres Qualitätskriterium. Die Zulassungen zu allen anderen Master-Lehrgängen, die nach der Rechtslage des UG 2014 über eine »gleichzuhaltende Qualifikation« erfolgten, sind ab dem Wintersemester 2023/24 nicht länger möglich. StudienaspirantInnen ohne Matura können nun jedoch über den Dritten Bildungsweg zum »Bachelor Professional« zugelassen werden.¹³ Zudem sind Anerkennungen von non-formal und informell erworbenen Tätigkeiten und Qualifikationen bis zu einem Höchstausmaß von insgesamt 90 ECTS-Anrechnungspunkten zulässig (§ 78 Abs 4 Z 6 UG).

14.5 Sozialer Status im Studienverlauf

Die Bildungsexpansion ging ab der zweiten Hälfte des 20. Jahrhundert mit der Diversifizierung der Studierendenpopulation einher. Die Hochschulöffnung impliziert jedoch nicht notwendigerweise, dass für die diverse Studierendenschaft förderliche Rahmenbedingungen zur Herstellung der Studierfähigkeit vorfindlich sind (Wolter et al., 2014a). Rein institutionelle Strukturreformen zur Öffnung der Hochschulen erzielen, wie Hillmert und Jacob (2005) feststellen, eine geringe Wirkung auf die soziale Durchlässigkeit, wenn sich die Bedingungen an den Hochschulen nicht gleichzeitig zielgruppenadäquat gestalten.

Folglich verständigten sich die europäischen BildungsministerInnen auf den Ausbau der Studierendenzentrierung und die Schaffung flexibler und transparenter Lernpfade. Als ein wichtiger Aspekt der strukturellen Studierbarkeit soll der Studienabschluss innerhalb der Regelstudienzeit möglich sein (BMBWF, 2023). Schuetze und Slowey (2002) konstatieren, dass »flexible« Studienbedingungen die Vereinbarkeit der institutionellen Bedingungen mit den außeruniversitären Lebenswelten erhöhen können. Um den Studierenden neben dem Studium die Ausübung der Berufstätigkeit zu ermöglichen, führte der Diskurs zum lebensbegleitenden Lernen zur Flexibilisierung der Hochschulbildung.

¹³ Für Zulassungen zum »Bachelor of Arts (Continuing Education)«, (BA (CE)), und »Bachelor of Science (Continuing Education)«, (BSc (CE)), sind eine allgemeine Universitätsreife und mehrjährige Berufserfahrung erforderlich. Die Universitätslehrgänge »Master of Arts (Continuing Education)«, (MA (CE)), »Master of Science (Continuing Education)«, (MSc (CE)), »Master Professional«, (MPr.), »Master of Business Administration« (MBA) und »Master of Laws« (LL. M.) setzen ein Bachelorstudium und mehrjährige Berufserfahrung voraus.

Zur Unterstützung benachteiligter Studierender werden hochschulseitig Brückenkurse und Fördermaßnahmen eingeführt. Die Studierenden werden hierfür nach bestimmten Merkmalen (wie nach Art der Hochschulzugangsberechtigung) in Gruppen gefasst. Lojewski und Schäfer (2017) postulieren jedoch, dass auch aufseiten der sogenannten »Normalstudierenden« Unterstützungs- und Förderbedarf besteht. Folglich gelte es differenzierte Maßnahmen anzulegen, welche sich nicht allein auf die Art der Hochschulzugangsberechtigung beziehen, da diese Klassifizierung Stigmatisierungen befördern könnte (S. 77).

Im Zusammenhang mit den Diskussionen und Maßnahmen rund um Studierende mit nicht-traditionellen Zugangsberechtigungen zeichnet sich häufig ein »Fehl-Diskurs« ab: So wird behauptet, dass es ihnen an hochschulspezifischen Sozialisationserfahrungen oder kognitiver Leistungsfähigkeit fehle (Banscherus & Pickert, 2013; Jürgens, 2014; Maertsch & Voitel, 2013). Die Defizitperspektive auf die »Risikogruppe« gelangt in kompensatorischen Maßnahmen zum Ausdruck. Der Begriff der »kompensatorischen Maßnahmen« bringt allerdings eine negative Konnotation mit sich, da er den »Ausgleich« eines Nachteils oder einer verminderten Leistung impliziert (Brandmayr et al., 2018).

Studierende mit anderen Ausgangslagen »kompensieren« keine vermeintlichen Defizite, sondern erwerben durch das Hochschulstudium (zusätzlich zu den bereits vorhandenen) neue Kompetenzen hinzu. Somit ist nicht davon auszugehen, dass zuvor keine Fähigkeiten existent waren oder die alten gar durch neue ersetzt werden. Wie Grundmann et al. (2003) feststellen, liegt das eigentliche Problem des Korrektivs in der Abwertung der divergenten Bildung: »Nicht der *Mangel an Bildung*, sondern die *qualitativ ganz andere Bildung*, die benachteiligte Milieus erfahren und praktizieren, leistet den Versuchen einer kompensatorischen – und kolonialisierenden – Erziehung so zähe Widerstände« (S. 40; Hervorh. im Original).

Wurde die Hochschulreife nicht über die Reifeprüfung, sondern auf alternative Weise erworben, wird die Studierfähigkeit der Personen ohne Matura im hochschulischen Kontext häufig als ungenügend wahrgenommen (Freitag, 2012; Miente, 2017). Auch Wolter, Kamm und Otto (2020) konstatieren, dass Studierende ohne formale Vorqualifikation »als nicht hinreichend studierfähig [gelten], obgleich die empirische Evidenz das Gegenteil belegt« (S. 119). Hinweise auf die Defizitperspektive der Universitätsangehörigen auf Personen mit nicht-traditioneller Hochschulzugangsberechtigung lassen sich bereits in den ersten empirischen Untersuchungen über Studierende ohne Abitur ausmachen (z.B. Schulenberg et al., 1986, S. 29 ff.). Dahm et al. (2018) weisen darauf hin, dass die alternativen Hochschulzugänge für beruflich Qualifizierte bereits seit der Weimarer Republik »von einer kritischen Debatte über ihr mutmaßlich erhöhtes Risiko des Scheiterns in der Hochschule begleitet gewesen ist« (S. 157). Bei abweichenden Hoch-

schulzugangsberechtigungen kam es regelmäßig zu vorurteilsbehafteten Sichtweisen, da den Individuen eine mangelnde Passung zu den institutionellen Gepflogenheiten attestiert wurde (Brahm et al., 2014; Schmidt, 2017).

Die defizitär besetzte Sichtweise zeichnet sich auch in Forschungsarbeiten zu nicht-traditionellen Studierenden ab. Eine Relativierung der Defizitperspektive kann gemäß Miethe (2017) erst dann erfolgen, wenn gezielt nach den Erfolgsbedingungen von Studierenden mit Migrationshintergrund und sozial benachteiligter Herkunft gesucht wird: »In einer solchen Perspektive dominiert dann nicht mehr die Darstellung der ohne Zweifel auch existierenden Passungsprobleme. Vielmehr kommen ›Formen der Bewältigung habituellder Differenzen‹ (Spiegler, 2015, S. 318) bzw. die ›konstruktive Bewältigung habituellder Nicht-Passungen‹ (El-Mafaalani, 2012, S. 329) verstärkt in den Blick« (S. 702). Nichtsdestotrotz deutet eine Studie von Schomburg, Flöther und Wolf (2012) darauf hin, dass die Mehrheit der ProfessorInnen der Durchlässigkeit im Bildungswesen aufgrund des traditionellen, »idealtypischen« Bildes der Studierfähigkeit, das ausschließlich an die Reifeprüfung gebunden ist, skeptisch gegenübersteht (S. 76).

Die Defizitperspektive bringt auf mehreren Ebenen Konsequenzen mit sich: Über das klassische Verständnis der Studierfähigkeit werden die ungleichen Chancen zur Herstellung der Studierfähigkeit nicht nur perpetuiert, sondern man schreibt Personen mit formaler Zugangsberechtigung auch von vornherein »mehr« Studierfähigkeit zu als Personen ohne formaler Zugangsberechtigung. Folglich unterliegen die lebensweltlichen Bildungsprozesse, sofern sie keine strukturellen Ähnlichkeiten zum »Mittelschichtshabitus« aufweisen, einer abwertenden Bewertung (Grundmann et al., 2016). Die vorurteilsbehaftete Minderbewertung kann schließlich zu einer Form von *epistemischer Gewalt* führen, wenn das Wissen von Personen nicht anerkannt wird und folglich auch nicht zum Ausdruck gelangen kann. Eine geringe Erwartung gegenüber den Leistungen nicht-traditioneller Studierender beeinflusst wiederum die Art und Weise, wie diese Studierenden behandelt werden – und wie sie letztlich über sich selbst denken (Quinn, 2013).

14.6 Soziale Zusammensetzung der Studierendenschaft und AbsolventInnenschaft

Die bisherigen Abschnitte verdeutlichen, dass sich die an den Hochschulen vorfindlichen »objektiven Bedingungen« zur Herstellung der Studierfähigkeit abhängig vom Kapitalvolumen und der Kapitalstruktur der Personengruppen unterschiedlich gestalten. Die sehr unterschiedlichen Passungsverhältnisse lassen

sich mit Bourdieu gesprochen darin begründen, dass sich Bildungseinrichtungen aus akkumuliertem kulturellem Kapital der gehobenen Mittelschicht zusammensetzen und kulturell homologe Bedingungen vorliegen müssen, damit eine Attestierung der Studierfähigkeit erzielt wird. Auf der anderen Seite wird behauptet, dass sich die Passungskonstellationen gegenwärtig hybrid gestalten und etwaige Nachteile, die auf unterschiedlich gearteten Kapitalsorten basierten, in der Moderne ihrer Wirkung beraubt wurden. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, ob es in der Moderne tatsächlich zu einer »Neutralisierung« der Kapitalformen gekommen ist – oder ob die strukturell-institutionellen und kulturell-evaluativen Bedingungen nach wie vor auf entscheidende Weise zur Perpetuierung sozialer Ungleichheiten beitragen (Adams, 2006; Lange-Vester & Teiwes-Kügler, 2006; Nairz-Wirth & Feldmann, 2018).

Ab der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts ist ein noch nie zuvor dagewesenes Wachstum der Studierendenpopulation zu verzeichnen (Fischer & Strasser, 1973a, S. 173). Über die hohe Nachfrage nach Angestellten und Beamten nahm die »neue Mittelklasse« ab der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts in der Bevölkerung beständig zu, während das »alte Kleinbürgertum« der Selbstständigen und Mithelfenden in der Landwirtschaft zurückging. Die starke Zunahme der Mittelschicht spiegelt sich auch in den Schichtungsanalysen für das 20. Jahrhundert wider. So ist darin eine deutliche Verschiebung von der Unterschicht hin zur Mittelschicht zu erkennen (Tab. 14).

	1934	1951	1970
Oberschicht	1,7%	Ca. 10%	8%
Mittelschicht	11,5%	30%	68%
Unterschicht	86,8%	60%	24%

Tab. 14: Österreichische Bevölkerung unterteilt nach Schichten

Quelle: Januschka, 1938; Bodzenta, 1963; Fessel, 1971, zit. n. Bodzenta, 1980, S. 166

Fischer-Kowalski et al. (1981) begründen den zahlenmäßigen Anstieg aus der Mittelschicht damit, dass die sozialstrukturellen Verschiebungen von der herrschenden Klasse als notwendig erachtet wurden, damit diese ihre »kapitalistischen Verwertungsinteressen« wahren konnten (S. 39). Gleichzeitig war die herrschende Klasse um die Loyalität der neuen Mittelklasse bemüht. Auch der Wandel der Berufsstruktur trug zur Zunahme der Mittelschicht unter den Erstinskribierenden bei. So ist ab den 1950er Jahren eine Abwanderung von der Landwirtschaft und ein Abdrängen in Angestelltenberufe zu verzeichnen (Walterskirchen, 1976).

Ab der zweiten Hälfte der 1960er Jahren steigt die Bildungsbeteiligung aller sozialen Gruppen in absoluten Zahlen zwar an (Tab. 15). Dennoch stellten sich die Teilnahmequoten der 19-Jährigen eines Geburtsjahrgangs, abhängig vom so-

zialen Milieu, sehr unterschiedlich dar. So gelangen Fischer-Kowalski et al. (1981) zum Schluss, dass *relativ* betrachtet »je Geburtsjahrgang nicht einmal jedes fünfzigste Arbeiter/Bauernkind die zusätzliche Chance zum Studium erhielt, jedoch jedes dreizehnte Mittelschichtkind« (S. 337). Fischer-Kowalski et al. resümieren, dass die Expansion »in erster Linie den Mittelschichten zugute[kam], und dabei – von der quantitativen Bedeutung her – vor allem den Angestellten/Beamten« (ebd.).

Berufe der Väter	WS 1967/68			WS 1979/80		
	männl. (n = 4117)	weibl. (n = 1724)	zus. (N = 5841)	männl. (n = 7788)	weibl. (n = 6715)	zus. (N = 14.503)
Selbstständige, freiberufliche Erwerbstätigkeit	23 %	29 %	24 %	17 %	18 %	17 %
Landwirte	5 %	2 %	4 %	6 %	5 %	5 %
Beamte	29 %	27 %	28 %	25 %	24 %	25 %
Angestellte	25 %	29 %	26 %	30 %	32 %	31 %
Arbeiter	14 %	9 %	13 %	13 %	11 %	12 %
Sonstige Berufe	1 %	2 %	1 %	1 %	1 %	1 %
keine Angaben	4 %	3 %	4 %	8 %	8 %	8 %

Tab. 15: Erstinskribierende (incl.) ordentliche Hörer nach Geschlecht und Berufen der Väter im WS 1967/68 und WS 1979/80

Quelle: Interne Unterlagen des Bundesministeriums für Wissenschaft und Forschung, Abteilung Planung und Statistik, zit. n. Fischer-Kowalski et al., 1981, S. 89

In den 1970er und 1980er Jahren ist ein hoher Grad an akademischer Selbstrekrutierung festzustellen: Die Studierenden der Medizin, Rechtswissenschaften, von Lehramtsfächern und Betriebswirtschaft entschieden sich überproportional häufig für dasselbe Studienfach wie ihre Väter (Höllinger, 1970, 1972). Aufgrund des allgemeinen Bevölkerungswachstums trug das Statuserhaltungsmotiv damit zum Wachstum der Studierendenpopulation bei. Darüber hinaus kam durch die Zulassung der Frauen eine neue »Klientel« hinzu, deren Grundgesamtheit immerhin mehr als die Hälfte der österreichischen Bevölkerung stellte. Seit der Jahrtausendwende gibt es an öffentlichen Universitäten mehr weibliche als männliche Studierende. Im Wintersemester 2021/22 sind beinahe 55 Prozent aller an den öffentlichen Universitäten eingeschriebenen Studierenden weiblich (Statistik Austria, 2023b, S. 365). Betrachtet man die Entwicklungen der erstinskribierenden ordentlichen Hörer nach Beruf des Vaters und Geschlecht, so sei es gemäß Fischer-Kowalski et al. (1981) keineswegs verfehlt, von einer »Angestelltenexpansion« bzw. »Frauenemanzipation« anstatt von einer »Hochschulexpansion« zu sprechen (S. 73).

Trotz der Bildungsexpansion setzen sich die ungleichen Teilhabechancen an der Hochschulbildung im 21. Jahrhundert fort. Die Chancen auf einen Hochschulabschluss sind in Österreich für jene Menschen besonders gering, deren elterliches Bildungsniveau nicht über die Sekundarstufe I hinausgeht. Gemäß der Erwachsenenbildungserhebung von 2016/17 verfügten nur 3,6 Prozent der 25- bis 44-Jährigen aus einem institutionenfernen Haushalten (Eltern mit höchstens Pflichtschulabschluss) über einen Hochschulabschluss (Statistik Austria, 2023a, S. 101). Im Vergleich dazu stammte mehr als die Hälfte der gleichaltrigen Personen (57,3 Prozent) mit Hochschulabschluss aus einem AkademikerInnenhaushalt. Im Studienjahr 2021/22 belief sich der Anteil jener ordentlichen Neuzugelassenen, deren Eltern höchstens einen Pflichtschulabschluss aufwiesen, an den öffentlichen Universitäten auf 3,2 Prozent (S. 37). Demgegenüber wiesen 14,1 Prozent der österreichischen Bevölkerung im Alter von 25 bis 64 Jahren maximal einen Pflichtschulabschluss auf (S. 101).

Im Wintersemester 2018/19 war die Wahrscheinlichkeit, ein Studium aufzunehmen, für Personen, deren Eltern maturiert hatten, um 2,47-mal höher als für jene, deren Eltern nicht maturiert hatten (Unger et al., 2020, S. 128). Die Studierenden-Sozialerhebung von 2019 legt dar, dass zwei Drittel der inländischen Studierenden »first generation students« sind, was bedeutet, dass weder der Vater noch die Mutter an einer Hochschule studiert hatten. Der hohe Anteil an »first generation students« ist mitunter darauf zurückzuführen, dass der Großteil der inländischen Elterngeneration zwischen 40 und 65 Jahren über keinen akademischen Abschluss verfügte. Selbst wenn die Gruppe der Studierenden aus einem Nicht-AkademikerInnenhaushalt die Mehrheit unter den inländischen AnfängerInnen stellt, ist der Vergleich mit der Gesamtbevölkerung für die Bewertung eines sozial ausgewogenen Hochschulzugangs relevant, demzufolge ihr Anteil noch höher liegen müsste (S. 119). Auch Bevölkerungsgruppen aus sozial deprivierter Lage, mit Migrationshintergrund und aus ländlichen Regionen sind an Österreichs Hochschulen im Vergleich zur Gesamtbevölkerung unterrepräsentiert. Selbst wenn auf bildungspolitischer Ebene Bemühungen zur Demokratisierung des Hochschulzugangs zu verzeichnen sind (BMWFW, 2017), ist an den Hochschulen damit ein sozialer Filter evident.

Auch die Wahrscheinlichkeiten, ein Studium abzuschließen, gestalten sich für soziale Gruppen höchst unterschiedlich: Insbesondere Studierende mit verzögertem Übertritt und/oder aus ländlichen Gebieten und BildungsinländerInnen aus der zweiten Zuwanderungsgeneration, Studierende höheren Alters, mit geringer fachnaher schulischer Vorbildung, in Erwerbstätigkeit über der Geringfügigkeitsgrenze und auf dem Zweiten Bildungsweg scheiden früher als »traditionelle Vollzeitstudierende« aus dem Studium aus (Schubert et al., 2020; Thaler et al., 2021; Unger et al., 2020). Gleichzeitig machen sich soziale Distink-

tionsmerkmale bemerkbar, welche etwa in der sozial selektiven Hochschul- und Studienfachwahl ihren Ausdruck finden.

14.6.1 Hochschul- und Studienfachwahl

Der Wettbewerb zwischen den Hochschulen wird bildungspolitisch begrüßt und sogar aktiv bestärkt. Dies wird anhand des Finanzierungsmechanismus und der Exzellenzinitiativen ersichtlich: Die Finanzierung des öffentlichen Universitätssektors ist so beschaffen, dass die Lehre in den ordentlichen Studienprogrammen nach Anzahl der prüfungsaktiven Studien (gewichtet nach Fächergruppen) und Studienabschlüsse staatlich finanziert wird (§ 12 UG).¹⁴ Darüber hinaus stehen Österreichs Universitäten um weitere 570 Millionen Euro (4,6 Prozent des Globalbudgets) miteinander im Wettstreit. Dieser Betrag verteilt sich nach sogenannten »Wettbewerbsindikatoren«, welche in der Lehre nach dem Anteil besonders prüfungsaktiver Personen (mind. 40 ECTS pro Semester) und der Studienabschlüsse bemessen wird (BMBWF, 2022). In der Folge »konkurrieren« Hochschulen um »prüfungsaktive« Studierende. Auf diese Weise bewegen sie sich im Spannungsfeld zwischen »intendierter Öffnung und anhaltender Exklusivität« (Wolter, Kamm & Otto, 2020, S. 105).

Mit dem Bologna-Prozess gehen verstärkt Bemühungen um »Exzellenzinitiativen« einher, welche auf die Förderung einer mutmaßlichen Elite abzielen: »Dieser Ansatz beruht auf der Vorstellung, dass eine Leistungsspitze besonders gefördert werden müsse, um im internationalen Wettbewerb mithalten zu können« (Klomfaß, 2011, S. 146). Da die Ressourcen im Hochschulwesen knapp bemessen sind, sollen nur wenige Hochschulen von den Förderprogrammen profitieren. Indem Hochschulen durch Exzellenzinitiativen und den inhärenten Finanzierungsmechanismen darauf bedacht sind, eine gewisse Anzahl an besonders »leistungsfähigen« Studierenden zu akquirieren, wirkt sich die künstlich evozierte Konkurrenz auf das Selbstverständnis jener Personen aus, die über diesen Diskurs direkt oder indirekt adressiert werden. Demgegenüber könnte die Akquise institutionenferner Studierender mit der Befürchtung einhergehen, dass dadurch die Erzielung der festgelegten Wettbewerbsindikatoren erschwert wird. Sozial durchlässige Hochschulen könnten wiederum an gesellschaftlicher Reputation einbüßen, wenn die Vermutung lautet, dass sie mit weniger oder gleich vielen Ressourcen

¹⁴ Abweichend davon haben die Teilnehmenden der Universitätslehrgänge einen Lehrgangsbeitrag zu entrichten, der unter Berücksichtigung der tatsächlichen Kosten vom Rektorat festzusetzen ist (§ 56 Abs 5 UG).

cen nicht dieselbe Qualität erbringen (können). Die Bemühungen um Exzellenz befördern somit insgesamt betrachtet eine soziale Auslese.

Durch die Hochschulrankings werden innerhalb des Hochschulwesens neue, vertikale Differenzierungen herbeigeführt (Kreckel, 2008). Insbesondere privilegierte Personen messen der gesellschaftlichen Reputation einer Bildungseinrichtung einen hohen Stellenwert zu und entscheiden sich bevorzugt für renommierte Universitäten. Nicht nur die Hochschulwahl, sondern auch die Studienfachwahl wird entscheidend durch die Klassenlage und das Geschlecht beeinflusst. Einkommensschwache und wenig prestigeträchtige Fächer (z.B. im Bereich der Erziehung, Pflege oder dem Sozialwesen) werden überwiegend von Frauen wahrgenommen, wohingegen besser entlohnte technische Studien (z.B. Ingenieurwesen, Informatik und Maschinenbau) einen hohen Männeranteil (über 90 Prozent) aufweisen (Unger et al., 2020, S. 28). Sind Berufssparten vorwiegend männlich besetzt, so wirkt sich diese Überrepräsentanz zudem positiv auf die finanzielle Entlohnung und das gesellschaftliche Ansehen dieses Berufsfeldes aus (Leitner & Dibiasi, 2015).

Trotz der unterschiedlichen Zugangsberechtigungen ist an den Hochschulen nach wie vor ein sozialer Filter evident: An den Kunsthochschulen besteht zwar grundsätzlich die Möglichkeit der Hochschulzulassung ohne Matura, die Studierenden stammen jedoch zu 65 Prozent aus gehobener oder hoher sozialer Schicht (Unger et al., 2020, S. 130). Darüber hinaus findet sich in den nicht unmittelbar berufsrelevanten Studienprogrammen *oder* prestigeträchtigen Studienprogrammen ein hoher Anteil an privilegierten Studierenden: Gemäß der Studierenden-Sozialerhebung von 2019 stammten 58 Prozent der Medizinstudierenden, 54 Prozent der Kunststudierenden, 45 Prozent der Studierenden in Naturwissenschaften, Mathematik, Statistik, 45 Prozent in den Dienstleistungen (v.a. Sport) und 44 Prozent in Wirtschaft und Verwaltung an den öffentlichen Universitäten aus einem AkademikerInnenhaushalt (Unger et al., 2020, S. 136 f.). Fischer-Kowalski et al. (1981) bezeichnen die Studiengänge Jus, Medizin und Betriebswirtschaftslehre folglich als »Herrschaftswissenschaften« (S. 346), da die beruflichen Positionen mit viel Macht, Ansehen und Gestaltungsmöglichkeiten in der Gesellschaft einhergehen.

Demgegenüber legen Personen aus institutionenfernen Elternhäusern auf das gesellschaftliche Ansehen des Studienfaches tendenziell weniger Wert (Bourdieu & Passeron, 1971). So greifen sie häufiger die Fächer Bildungswissenschaften, Gesundheit und Sozialwesen (exkl. Medizin) und ein Lehramtsstudium für die Primarstufe auf (Unger et al., 2020, S. 136 f.). Verliert ein akademischer Beruf an gesellschaftlichem Ansehen, so wird das Studium für Angehörige aus nicht-akademischem Haushalt wiederum greifbarer (Eribon, 2017, S. 185). »Institutionenferne« Personen legen überdies viel Wert auf die Praxis- und

Berufsorientiertheit des Studiums. Auch die beruflichen Aussichten und die Arbeitsmarktsituation spielen für die Aufnahme eines Studiums eine zentrale Rolle (Bargel & Bargel, 2010, S. 11). So weist etwa die Hälfte aller Studierender in den berufsbegleitenden und praxisorientierten Fachhochschul-Studienprogrammen Eltern ohne Matura auf (Unger et al., 2020, S. 136). Vor diesem Hintergrund stellen Zaussinger et al. (2016) fest: »Vereinfacht gesagt gilt, je strukturierter (und damit auch planbarer), kürzer sowie je berufsbezogener (oder arbeitsmarktbezogener) ein Studium ist und je leichter es mit einer studienbegleitenden Erwerbstätigkeit zu vereinbaren ist, desto attraktiver ist das Studium für Studierende aus institutionenfernen Elternhäusern« (S. 388).

Für die sozial selektive Studienfachwahl liegen empirischen Untersuchungen zufolge gleich mehrere Gründe vor: Da in Bezug auf die eigenen Fähigkeiten häufig Selbstzweifel vorherrschen, kommen *erstens* Effekte des sogenannten »Impostor-Syndroms« zum Tragen. In diesem Zusammenhang konstatieren Egger und Sturn (2007): »Wer an seinen Chancen (und an seinen Fähigkeiten) ohnehin zweifelt, kommt gar nicht erst auf die Idee, für ein Studium an einer Prestigeeinrichtung in Frage zu kommen« (S. 116). *Zweitens* weisen die Studieninteressenten einen ungleichen Kenntnisstand hinsichtlich des Prestiges einer Hochschule oder der Studienfächer auf (z.B. Schmitt, 2010). *Drittens* stellen Bargel und Bargel (2010) fest, dass Arbeiterkinder überproportional häufig die »regional« nächste Hochschule besuchen, um etwa preiswerter bei den Eltern wohnen zu können. Weisen Studienfächer darüber hinaus Zulassungsverfahren auf, können diese *viertens* aufgrund der habituell antizipierten Erfolgsaussichten als zusätzliche Barriere für InteressentInnen aus sozial deprivierter Lage fungieren (Rothmüller, 2011).

14.6.2 Bildungsparadoxon

Die bisherigen Darstellungen verdeutlichen, dass die erweiterten Zulassungsmöglichkeiten nicht notwendigerweise zur Verringerung von sozialen Ungleichheiten beigetragen haben. Die unterschiedlichen Teilhabechancen werden durch die Bildungsexpansion noch zusätzlich verstärkt. Denn um sich gegenüber den MitbewerberInnen am Arbeitsmarkt erfolgreich positionieren zu können, ist es erforderlich, dass man »höher greift«, d.h. mehr und höherwertige Kompetenzen vorweist. Für Personen aus institutionenfernem Elternhaus ist es in dieser Wettbewerbssituation grundsätzlich schwieriger, mit jenen aus institutionenahem Elternhaus mitzuhalten (Krenn, 2012). Das Phänomen der sukzessiven Entwertung von Bildungsabschlüssen und des notwendigen »Höhergreifens« zur Erlangung bestimmter Positionen wird in der facheinschlägigen Literatur

als »Bildungsparadoxon« bezeichnet. Einige Ursachen und Konsequenzen dieses Phänomens werden in Folge näher erläutert:

(1) Akkumulation von Bildungszertifikaten

Der Erwerb vielfältiger und höherwertiger Kompetenzen wird in einer modernen Gesellschaft als notwendig erachtet, um sich in einem kompetitiven Arbeitsmarkt positionieren zu können und im globalen Wettbewerb nicht hinterherzuhinken (Beck, 1986). Das Bildungsparadoxon weist darauf hin, dass »die Erwerbchancen als Zugang zu sozialen Positionen deutlich stärker von institutionalisierten Dominanzverhältnissen und sozialen Referenzsystemen (z.B. Bildungszertifikaten) sowie von der sozialen Relationalität von Akteur und Umwelt [...] präformiert werden als von individuellen Willensanstrengungen« (Solga, 2005a, S. 133; Hervorh. im Orig.). Aufgrund der Akkumulation von Bildungszertifikaten, die privilegierte Personen bereits von Kindheitsbeinen an zu verzeichnen haben, und ihrer hohen Passung mit den mittelschichtorientierten Bildungseinrichtungen ist es Personen aus institutionenfernem Elternhaus – trotz vorhandener Bereitschaft – demnach nur unter erschwerten Bedingungen möglich, diesen (Klassen-)Vorsprung aufzuholen. Je mehr Vorwissen vorhanden ist, desto eher kann man schließlich darauf aufbauen. Dieses Phänomen ist gemeinhin unter der Bezeichnung »Matthäus-Effekt« bekannt.

(2) Verlagerung des Wettbewerbs auf höhere Bildungsstufen

Werden institutionalisierte Weiterbildungsformate nicht nur von gering Qualifizierten in Anspruch genommen, verlagert sich der Wettbewerb unweigerlich auf eine höhere Stufe. Da die Bildungsexpansion zu einem »upskilling« (Noon & Heery, 2017) geführt hat, reicht der Bachelorgrad für die Besetzung von beruflichen Positionen in vielen Fällen nicht mehr aus. So hat der Wert eines grundständigen (Bachelor-)Studiums am Arbeitsmarkt heutzutage im Vergleich zu früheren Zeiten tendenziell abgenommen, während Masterstudiengänge wiederum häufiger von AkademikerInnenkindern aufgegriffen werden (Lörz et al., 2015; Neugebauer, 2015; Neugebauer, Neumeyer & Alesi, 2016; Schubert et al., 2020). In einer »Wissengesellschaft« (Bell, 1975) ist nicht die tatsächliche Menge an Qualifikationen, sondern die Menge in Relation zu den MitbewerberInnen am Arbeitsmarkt für die soziale Platzierung entscheidend (Goldthorpe, 1996; Müller et al., 2017). Das heißt dann auch: »More education for all leaves everyone in the same place. [...] If all do follow, [...] everyone expends more resources and ends up with the same position« (Hirsch, 1977, S. 49). Demzufolge haben diejenigen einen »Bildungsvorsprung« zu verzeichnen, die ohnehin bereits über ein hohes

Bildungsniveau verfügen (Struck, 2018). Bourdieu (1989) greift in diesem Zusammenhang das Sinnbild eines Wettlaufs auf, dessen Teilnahme die Erreichung bzw. Überwindung der vorauseilenden Gruppe zum Ziel hat. Vor allem Personen mit niedrigen Bildungsabschlüssen haben aufgrund des erhöhten Wettbewerbs (trotz vorhandener Qualifikation) eine potenzielle Arbeitslosigkeit zu befürchten (Böhnisch, 1994).

(3) Selektionsstellen im dreigliedrigen Studiensystem

Nicht nur die Zugänge zu den grundlegenden (Bachelor-)Programmen gestalten sich sozial selektiv; auch an den Übertritten zu den Master- und Doktoratsstudien sind soziale Schließungseffekte bemerkbar (Zaussinger, Dibiasi & Engleder, 2021). Nach einer Befragung von Bachelorstudierenden zu ihren Übertrittsplänen gelangen Schubert et al. (2020) zum Schluss: »Während unter Studierenden, deren Eltern maximal über einen Pflichtschulabschluss verfügen, nur die Hälfte ein Masterstudium plant, sind es unter jenen, deren Eltern ein Doktorat haben, 71%. Analog dazu wird der Anteil der Unentschlossenen geringer, je höher die Elternbildung ist« (S. 149). Innerhalb des Hochschulwesens spielt die soziale Herkunft bei den Übertritten zur nächsten Bildungsstufe demnach eine signifikante Rolle. Da Bildungsübergänge einen entscheidenden Beitrag zur Aufrechterhaltung von Bildungsungleichheiten leisten, werden sie von Walther und Stauber (2013) als »Kristallisationspunkte gesellschaftlicher Reproduktion« (S. 29) bezeichnet.

(4) Teilnahmequoten an non-formalen Aus- und Weiterbildungen

Die im Zuge der erweiterten Bildungsteilnahme umfassend zur Geltung kommenden »neuen« Distinktionsmerkmalen umfassen non-formale Aus- und Weiterbildungsformate. Diese finden außerhalb der sequenziell angeordneten Bildungseinrichtungen statt und inkludieren die betriebsinterne Fortbildung oder Erwachsenenbildung. Insgesamt sind die Teilnahmequoten an non-formaler Bildung und Ausbildung unabhängig vom höchsten Bildungsabschluss der 25- bis 64-Jährigen in Österreich in den letzten Jahren zwar deutlich gestiegen, dennoch werden diese Formate sehr viel häufiger von AkademikerInnen wahrgenommen als von PflichtschulabsolventInnen (Tab. 16).

Mit den Begriffen der »doppelten Selektivität« (Faulstich, 1981) bzw. »Weiterbildungsschere« (Barz & Tippelt 2003) wird darauf hingewiesen, dass vor allem diejenigen an Fort- und Weiterbildungen teilnehmen, »die ohnehin schon über höhere Bildungsabschlüsse verfügen und dadurch in (gehobenen) beruflichen Bereichen tätig sind, die wiederum höhere Bildungsaktivitäten erfordern« (Bremer, 2007, S. 22). Anders formuliert: Je gebildeter jemand ist, desto höher ist die Wahr-

	2007	2011	2016
ISCED 0–2 (Pflichtschule)	18,3	23,0	31,2
ISCED 3–4 (Lehre, berufsbildende mittlere Schulen ab einer Dauer von zwei Jahren und allgemein- und berufsbildende höhere Schulen)	39,6	44,4	56,0
ISCED 5–6 (Kollegs, Abiturientenlehrgänge, Universitätslehrgänge, Akademien, Universitäts- und Fachhochschulabschlüsse sowie Meister- und Werkmeisterprüfungen)	64,8	67,3	74,9

Tab. 16: Teilnehmeraten an nicht-formalen Bildungsaktivitäten nach höchstem Bildungsniveau

Quellen: Statistik Austria, 2009, S. 102; Statistik Austria, 2013, S. 71; Statistik Austria, 2018, S. 74

scheinlichkeit, dass diese Person zusätzliche (Weiter-)Bildungsangebote in Anspruch nimmt, um im Wettlauf um die Bildungszertifikate den Vorsprung gegenüber weniger Qualifizierten aufrechtzuerhalten. Dies verdeutlicht, dass sich die Motivation und Beweggründe zur Teilnahme an non-formaler Aus- und Weiterbildung ebenfalls schichtspezifisch gestalten.

(5) Anerkennung von Lernerfahrungen

Die Anerkennung non-formal und informell erworbener Lernerfahrungen kann eine Aufwertung lebensweltlicher Bildungsprozesse bewirken und das Selbstwertgefühl der betroffenen Personengruppen bestärken (McGivney, 1999). Gleichzeitig werden an den Hochschulen nur bestimmte (beruflich) verwertbare Lernprozesse als »gültige« non-formale und informelle Lernprozesse gewertet (Garrick, 2002). Durch die hochschulischen Bewertungen werden die Lernerfahrungen in eine Rangordnung gebracht, die wiederum »Aussagen über die soziale Stellung, die AkteurInnen inmitten größerer gesellschaftlicher Zusammenhänge einnehmen, und über das Ausmaß an Anerkennung und Wertschätzung, das AkteurInnen in diesen sozialen Zusammenhängen jeweils genießen« zulassen (Neckel & Sutterlüty, 2008, S. 15).

Demzufolge werden die lebensweltlichen Erfahrungen der sozialen AkteurInnen in eine Rangordnung gebracht. Mithilfe einer Befragung untersucht Preißer (2001, 2002), wie Arbeitslose ihre informellen Lernerfahrungen für eine berufliche Neuorientierung sichtbar machen. Aufschlussreich ist die Studie insofern, da die Personen jene Kompetenzen, die sie außerhalb formaler Bildungseinrichtungen erworben hatten, nicht benennen konnten. Diese Individuen waren angewiesen auf eine Instanz, die den Rahmen setzte, innerhalb dessen sie erst zu einem kompetenten Subjekt werden konnten. Folglich argumentieren Bereswill et al. (2018), dass in Anerkennungsprozessen Machtasymmetrien besonders deutlich zum Vorschein kommen. Auch Wischmann (2017) gelangt nach einer Untersuchung der Validierung des Informellen zum Schluss, dass die Anerkennungsprozesse vielmehr zur Stabilisierung des Status quo und Aufrechterhal-

tung bestehender Machtverhältnisse dienen, da dem Subjekt die alleinige Verantwortung des Bildungserfolgs übertragen wird, ohne dass die bestehenden Strukturen der Bildungsinstitutionen selbst infrage gestellt werden. Zugleich bezeichnet Wischmann die Anerkennung informeller Lern- und Bildungsprozesse als politische Strategie, da bei Bedarf (wie bei einem Fachkräftemangel) Möglichkeitsräume zur Verwertung non-formalen »Kapitals« eröffnet – und wieder geschlossen werden (S. 59).

(6) Nicht-Teilnahme am Wettbewerb

Der »Zwang« zur kontinuierlichen Weiterbildung, dem man sich unterwerfen muss, um in einer kompetitiven Wirtschaft nicht hinterherzuhinken, gilt keineswegs als unumstritten. Kritisiert wird etwa, dass sich die Beweggründe für die Teilnahme an der (Weiter-)Bildung von sozialen zu rein instrumentellen und zielgerichteten Motiven verschoben haben (Fejes et al., 2018). Private Lebensbereiche werden im Sinne der »Selbstvermarktung« unter dem Aspekt der Wirtschaftlichkeit betrachtet, wobei die Verantwortung für den Bildungserfolg zunehmend auf das Individuum übertragen wird. Die Gesellschaftsmitglieder sollen des Weiteren zu sich selbst ein Kapitalverhältnis eintreten und lernen, »sich ständig selbst zu optimieren« (Biesta, 2006; Bröckling, 2013; Holzer, 2017; Pongratz, 2003; Rothe, 2011; Wrana, 2006).

Der neoliberale Typus der Machtausübung kann eine beständige Belastung darstellen, wenn sich die AdressatInnen dadurch permanent als ausbaufähig, defizitär und unvollständig empfinden. Der Diskurs zum lebensbegleitenden Lernen wird auf diese Weise nicht als Bereicherung, sondern vielmehr als Bildungsimperativ erlebt. Foucault (2005) kommentiert diese »Regierung der Mentalität« (nicht ohne Ironie) folgendermaßen: »Da wir unser Leben lang Sorge um uns selbst zu tragen haben, liegt das Ziel nicht länger in der Vorbereitung auf das Erwachsenendasein oder auf ein anderes Leben, sondern in der Vorbereitung auf eine gewisse Erfüllung des Lebens. Erreicht wird diese Erfüllung unmittelbar vor dem Tode« (S. 981).

Der Bildungsimperativ kann einen Rechtfertigungsdruck für all jene herbeiführen, die sich weigern, am Wettlauf teilzunehmen (Forst, 2009). In einer Interviewstudie mit Personen, die keine Weiterbildungsangebote angenommen hatten, konnte Paldanius (2002, zit. n. Ahl, 2008, S. 158 f.) nachweisen, dass diese Personen im Alltag andere Prioritäten setzten. So konnten die Familien, ein routinierter Beruf oder ein stabiler, übersichtlicher Tagesablauf einen höheren Stellenwert einnehmen. Die Befragten wiesen keine Karriereambitionen auf, die Weiterbildung wurde stattdessen als notwendiges Übel erachtet und nur dann

wahrgenommen, wenn sie zu einer garantierten Beschäftigungsmöglichkeit führte.

Vor diesem Hintergrund weisen Bremer und Kleemann-Göhring (2011) darauf hin, dass die »Nicht-Teilnahme an Weiterbildung ein durchaus begründetes und (aus Sicht der AdressatInnen) sinnvolles Handeln darstellen kann, nämlich dann, wenn Weiterbildung nicht zur Verbesserung der Lebenssituation beiträgt und deshalb als nicht sinnvoll eingeschätzt wird« (S. 13). Neben dem geringen Nutzen, welcher der Weiterbildung zugeschrieben wird, kommen weiteren wie mangelnde finanzielle oder zeitliche Ressourcen hinzu, welche Personen davon abhalten, an den Bildungsangeboten teilzunehmen (Allais, 2014). Individuen können sich daher aus durchaus legitimen Gründen *gegen* die Teilnahme an einer Bildungsmaßnahme entscheiden (Altreiter, 2017). Dennoch kann die Unterrepräsentanz bestimmter Personengruppen an den Bildungseinrichtungen und in weiterer Folge an bedeutenden sozialen und beruflichen Positionen zur Aufrechterhaltung der bestehenden Ordnung beitragen, wenn ihre gesellschaftlichen Mitgestaltungsmöglichkeiten dadurch eingeschränkt werden. Der Ausschluss könne dann dazu führen, dass »die eigene Position im sozialen Raum und die Wirkung der klassenbasierten Machtstrukturen« (S. 209) verkannt werden.

14.6.3 Bildungsaufstiege

Wenngleich der Wert, der einem Bildungsabschluss zukommt, in Relation zu den Zertifikaten der MitbewerberInnen zu betrachten ist, sind ab Mitte des 20. Jahrhunderts zahlreiche Bildungsaufstiege zu verzeichnen. Deutlich wird, dass die soziale Herkunft zwar die primäre Orientierung im sozialen Feld darstellt, den Bildungsweg aber nicht vollständig determiniert. Stattdessen ist das Phänomen der Bildungsaufstiege auf eine Vielzahl (hoch)schulischer und außer(hoch)schulischer Ursachen und einer komplexen Wechselwirkung dieser Faktoren zurückzuführen. Auch El-Mafaalani (2012) gelangt über eine Studie zu den Biografien der BildungsaufsteigerInnen aus sozial benachteiligten Milieus zum Schluss, dass es nicht ein einziges Aufstiegsmotiv gibt. Stattdessen kommen Bildungskarrieren durch die komplexe »Wechsel-, Zusammen- und Gegeneinander-Wirkungen« verschiedener Faktoren zustande (Langer, 2017, S. 154).

Das soziale Umfeld (Freunde, Lehrpersonen, Familie, Verwandte) kann entscheidend zum Bildungsaufstieg beitragen. Schließlich wird den sozial benachteiligten Personen in heterogenen Schulklassen die Möglichkeit geboten, sich an den privilegiierteren KollegInnen zu orientieren (Nairz-Wirth, Meschnig & Gitschtaler, 2011). Auch Vorbilder aus dem unmittelbaren Umfeld können

bildungsbenachteiligten Personen Aufstiegsmöglichkeiten aufzeigen (Altreiter, 2017; Langer, 2017). Kupfer (2012; 2015) weist in ihren Studien zu den Aufstiegsprozessen von Kindern aus der Arbeiterklasse auf den hohen Stellenwert der motivationalen und emotionalen Unterstützung des Elternhauses hin, welche die Entwicklung eines positiven Selbstwirksamkeitskonzepts wesentlich begünstigen kann. Schließlich tragen auch persönliche Erfolgserlebnisse zur Selbsteinschätzung der Handlungsbefähigung und Bildungsmotivation bei (Bandura, 1995).

Im Zusammenhang mit den Bildungsaufstiegen wird die Bedeutung der *Passungsverhältnisse* zwischen den individuellen Voraussetzungen und institutionellen Erwartungen evident. Die Atmosphäre an traditionellen Universitäten wird von Personen aus einem nicht-akademischen Milieu bzw. aus der ersten Generation oftmals als unvertraut bezeichnet (Alheit & Merrill, 2004; Alheit, 2005; Bülow-Schramm, 2016; Lange-Vester & Teiwes-Kügler, 2004; Schmitt, 2010). Sind die distinktiven Praktiken des universitären Feldes fremd, können diese zu Anpassungs- und Identitätskonflikten führen (Bublitz, 1980; Haerberlin & Niklaus, 1978; Theling, 1986).

Auch Dippelhofer-Stiem (2010) weist darauf hin, dass durch die anfänglichen Nicht-Passungen Problematiken im Studium auftreten können, die wiederum auf eigenes Verhalten zurückgeführt werden und mitunter zur Entstehung eines defizitären Bildes beitragen, anstatt als sozial bedingt anerkannt zu werden (S. 118). In diesen Fällen können Passungsproblematiken als individuelles Versagen wahrgenommen werden (Haerberlin & Niklaus, 1978; Schmitt, 2010). Demnach müssen nicht-traditionelle Studierende mehr Zeit und Energie für das Studium aufbringen, da sie sich der hochschulischen Bewertung aussetzen, neue Codes und Verhaltensweisen aneignen und zur lebensweltlichen Bildungswelt Distanz einnehmen müssen (Grundmann et al., 2016; Schwarzenbacher, 2017).

Einer empirischen Untersuchung von Wolter, Kamm und Otto (2020) zufolge herrscht bei den nicht-traditionellen Studierenden nicht nur in Bezug auf die Studienentscheidung, sondern auch nach der Studienaufnahme das Gefühl der Zerrissenheit und Verunsicherung. Diese finden in einer permanenten Defizitwahrnehmung gegenüber KollegInnen mit Matura und dem Drang, mit ihnen konkurrieren zu müssen, ihren Ausdruck. Da nicht-traditionelle Studierende hohe Ansprüche an sich selbst stellen und den institutionalisierten Bildungsprozessen eine übersteigerte Wertschätzung entgegenbringen, machen sie die externen Zuschreibungen und Misserfolge wiederum verletzbar (Grundmann et al., 2016, S. 72). Gleichzeitig kann sich der Zwang, mit den KommilitonInnen mithalten zu müssen, in Form von Stressfaktoren oder gar psychischen Belastungen äußern. Indem das kulturelle Kapital der BildungsaufsteigerInnen an Hochschulen nicht berücksichtigt oder gar herabgewürdigt wird, weisen sie im Studienverlauf

häufig Zweifel auf. Die Habitus-Struktur-Konflikte können demnach als äußerst schmerzhaft empfunden werden (Schmitt, 2010).

Unger et al. (2020) weisen darauf hin, dass eine fehlende Studienmotivati- on, gesundheitliche Beschwerden (z.B. Magenschmerzen, Kopfschmerzen oder Schlafstörungen), Lern- und Konzentrationsschwierigkeiten und die Selbstor- ganisation des Studiums zu den häufigsten stressbedingten Schwierigkeiten zählen. Zudem benennen die in ihrer Umfrage befragten Studierenden psychi- sche Beschwerden, die in Versagens- sowie Prüfungsängsten, Existenzängsten, depressiven Stimmungen, einem mangelnden Selbstwertgefühl, Kontaktschwie- rigkeiten, der sozialen Isolation und einem Konkurrenzdruck ihren Ausdruck finden (S. 306 ff.). Dennoch ist davon auszugehen, dass den Studierenden die (strukturellen) Hintergründe dieser Art von Belastungen häufig nicht bekannt sind. Mit Bourdieu (2001) gesprochen erzeugt die symbolische Gewalt eine *Illusio*, da die Studierenden davon ausgehen, selbst an ihrem Zustand schuld zu sein.

Im Zuge der Habitustransformation eignen sich BildungsaufsteigerInnen die spezifischen Techniken der privilegierten Klassen an. Diese »Ambiguitäts- toleranz« kann sich, wie Miethe (2017) feststellt, in weiterer Folge als hilfreich erweisen, wenn die BildungsaufsteigerInnen dadurch erlernen, unterschiedliche Positionen einzunehmen:

»In dem Pendeln zwischen den beiden Welten entwickeln die Bildungsaufsteiger_innen ein ho- hes Maß an Ambiguitätstoleranz. Das Leben zwischen den beiden Welten wird keinesfalls nur als ein (zu bewältigendes) Problem gesehen. Vielmehr wird davon auch Kompetenz abgeleitet. Diese Kompetenz bezieht sich darauf, sich – im Unterschied zu Akademikerkindern – in zwei Welten bewegen zu können. Das wiederum könne beruflich auch ein Vorteil sein, da man im Be- ruf auch mit Menschen aus unterschiedlichen sozialen Gruppen arbeiten müsse (z. B. als Chef mit den Arbeitern; als Ärztin mit Patienten aller Sozialgruppen; [...]).« (S. 697)

Auch in Bezug auf die Vergabe von Lebenschancen wird das hohe Potenzial der Bildungsaufstiege betont (Giesinger, 2009). Auf der anderen Seite wird, wie von Hartmann (2004) aufgezeigt wird, die Rolle der Bildungsabschlüsse bei der Ver- gabe von beruflichen Positionen dennoch grundsätzlich überschätzt:

»Wenn man promoviert hat und als Arbeiterkind und als Kind eines leitenden Angestellten zur selben Zeit studiert hat, an derselben Uni, dasselbe Fach, mit derselben Geschwindigkeit, mit genauso vielen Auslandssemestern, mit allem, was sonst noch an Variablen zu berücksichtigen wäre, dann hat das Kind eines leitenden Angestellten eine zehnmals so hohe Chance, in die erste Führungsebene eines deutschen Unternehmens zu kommen als das Kind eines Arbeiters.« (S. 6)

Auch Pollak (2010) weist darauf hin, dass Bildungsaufstiege relativ zu den Bil- dungsaspirationen der gesamten Gesellschaft zu betrachten sind und verhältnis- mäßig selten erreicht werden. Noch seltener seien demgegenüber »Bildungsab- stiege« zu verzeichnen. Vor diesem Hintergrund bemerkt Ribolits (2007) kritisch,

dass es ganz zufällig diejenigen sind, die privilegiert geboren sind, »die sich in der vorgeblichen Zentralagentur für die Zuweisung der sozialen Positionen in modernen Gesellschaften – dem Bildungswesen – in der Regel als besonders leistungsfähig herausstellen« (S. 83 f.), weshalb er Bildungsaufstiegen eine grundsätzlich strukturstabilisierende Funktion zuschreibt. Das Prinzip der Chancengleichheit folgt darüber hinaus einem meritokratischen Credo, demzufolge sich die Ausgangslagen aller Beteiligten ähnlich gestalten. Dieser Ansatz weist folgende Problematik auf: Abgesehen davon, dass in der Realität dieselben Ausgangslagen gar nicht vorliegen können, steht der *Kampf um limitierte Ressourcen* im Zentrum der Aushandlung um die Feldpositionen:

»Die Forderung nach Chancengleichheit ist nicht an einem gesellschaftlichen Zustand orientiert, in dem jede/r – entsprechend ihrer/seiner Notwendigkeiten – Zugang zu den sozialen Gütern erhält. Wer gleiche Chancen fordert, geht davon aus, dass das Ausmaß, in dem die Gesellschaftsmitglieder jeweils Zugang zu Gütern und Positionen erhalten, ausgekämpft werden soll. Die im Chancengleichheitsappell verpackte Forderung lautet bloß, dass dieser Kampf ›fair‹ über die Bühne gehen soll, dass dabei niemand von vornherein begünstigt werden [sic!] und einzig die Tüchtigkeit bei der Erbringung der durch den Markt definierten Kriterien den Ausschlag geben soll.« (S. 83)

Ribolits (2007) resümiert, dass es sozialen Aufstieg nur dort geben kann, »wo eine soziale Hierarchie existiert und nicht alle aufsteigen können; schon rein logisch könnte ein Aufstieg aller ja auch gar nicht als Aufstieg bezeichnet werden« (S. 42). Bereits die Bezeichnung »Bildungsaufsteiger« impliziert, dass sich auf der anderen Seite »Bildungsverlierer« finden. So schwingt in der Bezeichnung des *Bildungsaufstiegs* bereits die Konnotation eines sozialen Wettbewerbs mit: »Die Forderung nach Chancengleichheit ist also ein Indikator nicht nur dafür, dass es Ungleichheit gibt, sondern auch ein Indikator dafür, dass es Ungleichheit geben soll« (Heid, 1988, S. 5). Das Plädoyer um *Chancengleichheit* (anstatt *Chancengerechtigkeit*, für die es wiederum affirmativer und transformativer Maßnahmen bedarf) greift den Individualisierungsdiskurs um den (Bildungs-)Erfolg auf und verstärkt das meritokratische Leitprinzip zusätzlich.

14.6.4 Studienabschlussquoten

Folgt man der Überzeugung, dass mit der Reifeprüfung die Studierfähigkeit nachgewiesen wird, ist von Studierenden ohne Matura eine unterdurchschnittliche Studienleistung zu erwarten (Wolter et al., 2017). Somit stellt sich die Frage, ob Personen, die ohne formale Vorqualifikation zur Hochschule zugelassen wurden, eine geringere Abschlusswahrscheinlichkeit aufweisen als Studierende mit formaler Vorqualifikation. Wie in Kapitel 12.4. dargestellt, sind Studierende

ohne Matura oder Bachelor deutlich häufiger in der wissenschaftlichen Weiterbildung als in ordentlichen Studienprogrammen vertreten. Zusammengefasst wiesen 22 Prozent der Studierenden in weiterbildenden Master-Lehrgängen ein Vorstudium auf, während die restlichen 78 Prozent über die gleichzuhaltende Qualifikation ohne Bachelor oder Matura zugelassen wurden (Kulhanek et al., 2019, S. 82).

Bis dato gibt es für Österreich keinen umfassenden Überblick zu den Studienabschlussquoten in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In Folge werden die Abschlussquoten der Studierenden nach höchster formaler Vorqualifikation dargestellt. Dabei wird erstens auf Sekundärdaten der Hochschulstatistik der Statistik Austria und zweitens auf die Studierendendatenbank der Universität für Weiterbildung Krems zurückgegriffen. Diese Datensätze werden in Folge deskriptiv ausgewertet. Da die Qualifikationsarbeit mitunter eine große Hürde für den Abschluss eines Studiums darstellt (Pfeffer et al., 2021), erfolgt zudem eine Eingrenzung auf weiterbildende Lehrgänge mit *Masterabschluss*.

(1) Hochschulstatistik

Die amtliche Hochschulstatistik bildet die wichtigste Grundlage zur Erfassung der gesamten Studierendenpopulation all jener Lehrgänge, die an öffentlichen Universitäten angeboten werden. Die Daten ermöglichen eine Gegenüberstellung der StudienanfängerInnen mit AbsolventInnen nach Art der Vorbildung. Tabelle 17 verdeutlicht, dass sich die Vorbildungen der Master-Lehrgang-Studierenden seit dem Wintersemester 2003/04 bis zum Wintersemester 2019/20 mit jenen der Master-Lehrgang-AbsolventInnen bis zum Sommersemester 2020 beinahe vollkommen decken, sodass in Bezug auf den Studienabschluss keine wesentlichen Unterschiede vorliegen.

	Master-LG-Studierende	Master-LG-AbsolventInnen
Universität/Hochschule	13 %	13 %
Reifeprüfung	57 %	58 %
SBP/BRP/EP	4 %	4 %
Keine Reifeprüfung	6 %	7 %
Reifeprüfung nicht relevant	20 %	19 %
Gesamt	100 %	100 %

Tab. 17: Master-LG-Studierende und Master-LG-AbsolventInnen in der wissenschaftlichen Weiterbildung nach höchster formaler Vorbildung WS 2003/04 bis SS 2020

Quelle: Hochschulstatistik, Statistik Austria

Da die Studierenden in der obigen Statistik jedoch mehrfach erfasst sind¹⁵, soll in Folge eine Gegenüberstellung für das Studienjahr 2019/20 vorgenommen werden. Im Wintersemester 2019/20 waren 12.315 Studierende in einem Master-LG inskribiert, während im Studienjahr 2019/20 insgesamt 2585 Personen das Studium abgeschlossen hatten. In Bezug auf die Abschlusswahrscheinlichkeit zeigt sich erneut ein ähnliches Bild (Tab. 18).

	Master-LG-Studierende WS 2019/20		Master-LG-AbsolventInnen Studienjahr 2019/20	
	Anzahl	Anteil	Anzahl	Anteil
Universität/Hochschule	6.213	18 %	1.234	18 %
Reifeprüfung	629	50 %	135	48 %
SBP/BRP/EP	2.246	5 %	458	5 %
Keine Reifeprüfung	2.812	3 %	655	4 %
Reifeprüfung nicht relevant	415	23 %	103	25 %
Gesamt	12.315	100 %	2.585	100 %

Tab. 18: Master-LG-Studierende und Master-LG-AbsolventInnen in der wissenschaftlichen Weiterbildung nach Vorbildung im Studienjahr 2019/20

Quelle: Hochschulstatistik, Statistik Austria

Die Kategorie »Reifeprüfung nicht relevant« weist darauf hin, dass die Reifeprüfung für die Zulassung zum Lehrgang nicht relevant war, kann aber auch die Matura umfassen. Die Daten unterliegen einer weiteren Einschränkung, da über die Kategorie der »Vorbildung« die ursprüngliche Vorbildung (Reifeprüfung) erfasst werden sollte; dennoch wurde im Sommersemester 2013 die Vorbildung mit dem erlangten Universitätsabschluss überschrieben, wodurch in diesem Semester die Zahl der Fälle mit der Ausprägung »Universität/Hochschule« sprunghaft ansteigt und in den Semestern danach wieder allmählich absinkt. Infolgedessen soll auch der Studierendendatensatz der Universität für Weiterbildung Krems als Grundlage für die Gegenüberstellung der Studienabschlussquoten dienen.

(2) Studierendendatensatz der Universität für Weiterbildung Krems

Die Universität für Weiterbildung Krems (UWK) ist die größte Weiterbildungsanbieterin in Österreich. Etwa ein Drittel aller Universitätslehrgänge werden in Österreich an der UWK angeboten (Kulhanek et al., 2019). Folglich soll untersucht werden, ob sich die Studienabschlussquoten in den Master-Lehrgängen nach höchster formaler Vorqualifikation voneinander unterscheiden. Der Studierendendatensatz umfasst alle Inskriptionen der Studierenden in den Master-

¹⁵ Duplikate konnten aufgrund der besonderen Beschaffenheit des Datensatzes nicht ausgeschlossen werden.

Lehrgängen der UWK seit ihrer Gründung im Jahr 1994. Die Daten ermöglichen eine Gegenüberstellung der Studienabschlussquoten von Personen mit und ohne akademischer Vorbildung in der wissenschaftlichen Weiterbildung.

Dem Gesamtdatensatz zufolge wurden seit dem Wintersemester 1995 bis zum Sommersemester 2023 insgesamt 36.005 Personen zu den Master-Lehrgängen zugelassen, davon beinahe 80 Prozent mit gleichzuhaltender Qualifikation. In Bezug auf die Studienabschlussquoten zeigt sich ein ähnliches Bild wie bei den Daten der amtlichen Hochschulstatistik für die gesamte Weiterbildungslandschaft: An der Universität für Weiterbildung Krems schließen Studierende mit gleichzuhaltender Qualifikation ähnlich häufig bzw. sogar etwas häufiger ab als AkademikerInnen (Tab. 19).

	Master-LG-Studierende		Master-LG-AbsolventInnen	
Universität / Hochschule	6.987	19%	3.355	14%
Reifeprüfung	18.656	52%	12.901	55%
SBP/BRP/EP	1.468	4%	949	4%
Keine Reifeprüfung	581	2%	480	2%
Reifeprüfung nicht relevant	8.313	23%	5.608	24%
Gesamt	36.005	100%	23.293	100%

Tab. 19: Master-LG-Studierende und Master-LG-AbsolventInnen an der UWK nach höchster formaler Vorbildung (WS 1995 – SS 2023)

Quelle: Studierendendatensatz der UWK

Insgesamt 64,6 Prozent aller Studierenden hatten den Master-Lehrgang abgeschlossen, 20,5 Prozent die Weiterbildung abgebrochen und 7 Prozent der Studierenden waren zum Zeitpunkt der Auswertung noch inskribiert. 7,4 Prozent waren im vorigen Semester gemeldet, hatten jedoch zum Zeitpunkt der Auswertung im Sommersemester 2023 noch keine Fortsetzungsmeldung übermittelt. Studierende, die mit gleichzuhaltender Qualifikation zur UWK zugelassen wurden, brechen den Universitätslehrgang zudem ungefähr gleich häufig ab wie AkademikerInnen. Auch in Bezug auf die Studiendauer finden sich kaum Unterschiede der Studierenden nach formaler Vorbildung: Unter den Langzeitstudierenden hatten 48 Prozent bei der Zulassung einen akademischen Abschluss und 52 Prozent keinen akademischen Abschluss aufzuweisen. Demgegenüber studierten 47 Prozent der AkademikerInnen und 53 Prozent der Nicht-AkademikerInnen in Regelstudienzeit.

Für die ähnlich hohen Abschlusswahrscheinlichkeiten lassen sich unterschiedliche Erklärungsansätze ausmachen. Einerseits eignet sich die Studienarchitektur der wissenschaftlichen Weiterbildung für ein berufsbegleitendes

Studium mehr als die eines Vollzeitstudiums. Andererseits ist es möglich, dass die Studierenden bereits vor der Hochschulzulassung eine berufliche Laufbahn eingeschlagen hatten und hierbei »funktional äquivalente« Kompetenzen erworben hatten. Mit dem Abschluss des Studiums werden ihnen nichtsdestotrotz höhere Karriereperspektiven in Aussicht gestellt als jenen AkademikerInnen, welche bereits zu Beginn der wissenschaftlichen Weiterbildung einen Abschluss zu verzeichnen hatten. Innerhalb der Lehrgänge findet sich zudem eine große Varianz. So finden sich Lehrgänge, in denen der Großteil das Studium erfolgreich abschließt, und andere, bei denen dies auf nur etwa die Hälfte der Teilnehmenden zutrifft. So ist davon auszugehen, dass den individualisierten Betreuungsverhältnissen ebenfalls eine bedeutende Rolle für den Studienerfolg zukommt.

Obwohl sich für die wissenschaftliche Weiterbildung zeigt, dass sich die Studienabschlussquoten für die Teilnehmenden mit und ohne formaler Vorqualifikation annähernd gleich gestalten, wird die Reifeprüfung bis heute als notwendiger Nachweis der Studierfähigkeit erachtet. In diesem Zusammenhang handelt es sich um ein historisch tradiertes Konstrukt, dessen Legitimität sich vor dem Hintergrund des Postulats der Chancengerechtigkeit nicht länger aufrechterhalten lässt.

14.7 Zwischenfazit

An die Universitäten wurden stets von mehreren Seiten (Kirche, Staat, Stadt, Wirtschaftselite, Universitätsangehörige, Studierende etc.) unterschiedliche Erwartungen (wie die Verbreitung der Religion, die Errichtung einer Herrschafts- und Verwaltungsform und Bindung an Territorialpolitik an Hochschulen, der Schutz vor dem Eingriff staatlicher Mächte oder die Unterweisung zur geistigen Vervollkommnung) herangetragen. Deutlich wurde somit, dass Universitäten in die Gesellschaft eingebettet sind und durch ihre Prozesse und Dynamiken geformt werden; ihre Geschichte entwickelt sich entlang (bildungs-)politischer Ereignisse (*universitas semper reformanda*). Vonseiten der WissenschaftlerInnen bestand vielfach der Anspruch, dass die Hochschulbildung über die reine Zweckdienlichkeit für externe Parteien hinausgeht. Den AkteurInnen und Gruppen stehen jedoch unterschiedliche Mittel und Kapitalien zur Verfügung, um »ihre Wertungen geltend zu machen und durchzusetzen« (Heid, 2012, S. 2). Nach Bourdieu sind es vor allem die herrschenden Klassen, denen die Möglichkeit zur Verfügung steht, die Feldstruktur nach ihren eigenen Vorstellungen zu formen. Nicht das gesamtgesellschaftlich betrachtete bessere Argument, sondern die

soziale Macht des Akteurs setzt sich im Ringen um die Vorrangstellung de facto durch.

Im historischen Vergleich zeigt sich, dass den Interessen politischer Machthaber eine zentrale Rolle bei den Entscheidungen rund um die Bildungsteilnahme einer breiten Bevölkerungsmasse zukommt. Von den Anfängen bis zur Gegenwart dienten Universitäten der Vormachtstellung bestimmter Herrschaftsgruppen und ihrer Ideologien (Fischer & Strasser, 1973a; Fläschendräger et al., 1981; Grimm, 1989). Die Gesellschaftsordnung basierte auf zeittypischen Vorstellungen der mächtigen AkteurInnen, die mithilfe normativer Bestimmungen um die Aufrechterhaltung ihrer Herrschaftsform bemüht waren. Somit verwundert es auch nicht, dass die Hochschulbildung zur Durchsetzung von Ideologien und Aufrechterhaltung einer bestimmten Gesellschaftsordnung gebraucht und missbraucht wurde, sei es zur Verbreitung der katholischen Dogmatik, der Aufbau eines Verwaltungsapparates zugunsten des Staates, die Bindung loyaler Staatsdiener, die Stärkung des Nationalitätsbewusstseins oder die Ausrichtung am neoliberalen Kapitalismus (Abb. 9).



Abb. 9: Partikulare Interessen machtvoller AkteurInnen

Quelle: Eigene Darstellung

Neben der katholischen Kirche gilt die Universität heute als »die älteste und konstanteste europäische Institution, die noch immer existiert« (Hammerstein, 1996, S. 105). Die Langlebigkeit der Universitäten verdeutlicht, dass »sie in neue soziale Rollen hineinwachsen konnten, an die am Anfang niemand hat denken können« (Moraw, 1993, S. 227). Indem die Universität lernte, sich an die äußeren Umstände anzupassen, hat sich ihre soziale Rolle im Laufe der Zeit bewährt. Das Hochschulwesen stellt damit einen Teilbereich der Gesellschaft dar, »dessen Dynamik in erster Linie durch die Funktionen bestimmt wird, die es für die Auf-

rechterhaltung des Gesamtsystems zu erfüllen hat« (Fischer & Strasser, 1973a, S. 16).

Abhängig von den partikularen Interessen zur Eindämmung bzw. Erweiterung der Studierendenpopulation herrschen zu den unterschiedlichen Zeiten sehr unterschiedliche hochschulische Zugangsvoraussetzungen. Über die Kriterien zur Bestimmung der Studierfähigkeit wird eine »Norm« etabliert, an der Personen in Hinblick auf ihre Entsprechungen gemessen werden, was wiederum zur Exklusion all jener beiträgt, die keine an der (impliziten) Norm ausgerichtete Verhaltensweise an den Tag legen. Mit der Zuschreibung einer Studier(un)fähigkeit gehen somit unweigerlich soziale Bewertungen einher. Die unterschiedlichen Teilnahmechancen wirken sich auf gesamtgesellschaftlicher Ebene wiederum insofern aus, als unterprivilegierte Gruppen von gesellschaftlichen Mitgestaltungsmöglichkeiten, welche durch das Hochschulstudium erschlossen werden, systematisch ausgegrenzt bleiben.

Die Kriterien zur Bestimmung der Studierfähigkeit werden nicht unabhängig vom vorherrschenden Zeitgeist und gesellschaftspolitischen Ereignissen definiert. So kann der zeitgenössische Diskurs als Impetus für Neubestimmungen dienen und bildungspolitische und gesellschaftliche Entwicklungen »anstoßen« bzw. ins Rollen bringen. Ein Wertewandel vollzog sich häufig dann, wenn ein gewisser ökonomischer, politischer oder zivilgesellschaftlicher Druck aufgebaut wurde. Die Transformation des Hochschulwesens konnte sich graduell oder ruckartig ab jenem Zeitpunkt vollziehen, ab dem aus Sicht der EntscheidungsträgerInnen ein gewisser Schwellenwert überschritten wurde.

Die hochschulischen Dynamiken konnten durch gesellschaftliche Extreme oder Wendepunkte (bürgerlich-liberale Revolutionen, technische Entwicklungen, eine prekäre Arbeitsmarktsituation) evoziert werden. Der Paradigmenwechsel konnte auch durch eine historische Epoche eingeläutet werden. Setzte ein neues Zeitalter ein, so offenbarte sich für Hochschulen ein hohes Innovationspotenzial. Dennoch scheint es schier unmöglich, die Transformation der Teilnahmebedingungen an einzelnen konkreten Ereignissen festzumachen. Die Komplexität erhöht sich zusätzlich, wenn selbst innerhalb aufklärerischer bzw. konservativer Bewegungen gegenteilige Effekte zu eruieren sind. So kann die im Zuge des Liberalismus forcierte Bildungsexpansion auch eine Einschränkung von Möglichkeiten herbeiführen, wenn sich dadurch die Bildungskluft für sozial schwächer gestellte BürgerInnen vergrößert. Es zeigen sich vor diesem Hintergrund nicht nur intendierte Anpassungen, sondern auch nicht-intendierte Dynamiken, welche durch Bildungsreformen in Gang gesetzt wurden. Die Historizität verdeutlicht somit, dass die Zulassungskriterien grundsätzlich einer gewissen Kontingenz unterliegen.

Politische Bemühungen zugunsten der Hochschulöffnung, die mit dem Zugang neuer sozialer Gruppen oder alternativen Hochschulzugangsberechtigungen einhergingen, sind vor allem dann zu beobachten, wenn der zeitgenössische gesellschaftliche Diskurs die Umgestaltung des Hochschulbetriebs zur anhaltenden Legitimierung des Hochschulsystems erforderlich machte. Trotz des Chancengleichheitspostulats hat der Bologna-Prozess nur jene (notwendigen) Veränderungen herbeigeführt, die dazu beitragen, das bestehende System aufrechtzuerhalten, um weiterhin wettbewerbsfähig zu bleiben. Karabel (2009) geht sogar noch einen Schritt weiter, wenn er behauptet, dass die Institution »Universität« nicht ohne einen gewissen Anteil von Studierenden aus unterprivilegierten Verhältnissen auskommt, um sich vor dem Hintergrund eines bestimmten Zeitgeistes weiterhin als legitim zu erweisen.¹⁶ Indem Bildungsaufstiege und Sonderwege den Anschein erwecken, dass alle es schaffen können, wenn sie sich nur ausreichend bemühen, tragen sie gleichsam zur Legitimation des Bildungssystems bei.

In diesem Zusammenhang weist Cohen (1987) darauf hin, dass die Dynamik zur Reformierung der Zugangsvoraussetzungen selten an den Bildungseinrichtungen selbst entstanden ist. Aufgrund der limitierten Kapazitäten und Ressourcen plädierten Universitätsangehörige vielmehr für eine Eingrenzung der Studierendenpopulation. Der anfängliche Widerstand gegenüber einer Hochschulöffnung spiegelt sich auch in den Merkmalen der österreichischen Studierendenpopulation wider: Zwischen 1860 und 1900 machten Arbeiterkinder an der Universität Wien weniger als zehn Prozent der Gesamtstudierendenpopulation aus. Dies deutet darauf hin, dass die Universität »nur langsam auf die großen Strukturveränderungen in der österreichischen Wirtschaft und Gesellschaft in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts reagierte« (S. 314). Cohen geht sogar noch einen Schritt weiter, indem er behauptet, dass die träge hochschulische Reaktion auf gesellschaftliche Veränderungen den sozioökonomischen Wandel abgefedert hatte.

Das Hochschulstudium führte in vielen Fällen zu gehobenen sozialen Positionen, die mit gesellschaftlichen Gestaltungsmöglichkeiten einhergingen. Jenen Personen, welche die normativen Erwartungen erfüllten, wurden bestimmte Privilegien zuteil. Folglich hatten die politischen Machthaber einer Zeit Interesse daran, den Zustrom zu kontrollieren und auf die immatrikulierten Studierenden

¹⁶ Auf ähnliche Weise gelangt Klomfaß (2013) zur Feststellung, dass sich die Bildungsreformen des Gymnasiums um 1900 und in den 1970er Jahren im Rückblick »als bloße Anpassungen an gesellschaftliche Entwicklungen darstellen, die zum Erhalt der Institution beigetragen haben. Das heißt, diese Veränderungen des traditionellen Weges beschränkten sich auf ein Maß, das seine Funktionsfähigkeit und damit sein Bestehen sicherte« (S. 130).

Einfluss auszuüben. Da die Studierenden dazu angehalten waren, die an sie herangetragenen Ideologien zu verinnerlichen, beinhaltet die Hochschulbildung schon immer eine »Folgsamkeitskomponente«. Dies zeigt sich etwa darin, dass »disziplinierte«, »sittliche« und »konforme« BürgerInnen ausgebildet werden sollten. Zum Erwerb der Handlungsfähigkeit konnte es aus Sicht der Studierenden somit als notwendig erachtet werden, sich dem bestehenden Diskurs unterzuordnen (Emirbayer & Mische, 1998). In diesem Sinne impliziert Studierfähigkeit nicht nur die Entsprechung der definierten Kriterien, sondern auch eine gewisse Anpassungsfähigkeit und Konformität der Subjekte an die dominanten Ziele und Ideale der Machteliten.

Im 20. Jahrhundert geht in Bezug auf die Bildungsteilhabe ein weiterer Paradigmenwechsel vorstatten: Um eine unzureichende Beschäftigungsfähigkeit vorzubeugen, sollen fortan *alle* Bevölkerungsgruppen von den Bildungsmaßnahmen profitieren. Vor dem Hintergrund einer sich rasant ändernden Umwelt, hohen Arbeitslosigkeit und des demografischen Wandels nahmen mit dem Bologna-Prozess Bemühungen um die Verzahnung der Hochschul- und Berufsbildung ihren Lauf. Im Einklang mit den Prämissen der Bildungsökonomien erfolgte eine Gleichsetzung der beruflichen Bildung mit der Hochschulbildung. Die Persönlichkeitsbildung wird hingegen kaum als Aufgabe der Universität wahrgenommen und allerhöchstens mit der Allgemeinbildung gleichgesetzt. So kritisiert Heid (2009) an der deutschen Qualifizierungsinitiative »Aufstieg durch Bildung«,

»dass ihre Autoren, Befürworter und Sympathisanten zu wenig in die Analyse der faktisch überaus restriktiven und nicht durch Bildung oder Bildungspolitik veränderbaren Bedingungen der Möglichkeit investieren, diese Initiative so zu verwirklichen, dass die Kompetenzentwicklungs- und -verwertungsinteressen der mit dieser Parole angesprochenen Bildungssubjekte nicht lediglich für external definierte (politische und ökonomische) Bedürfnisse instrumentalisiert werden.« (S. 20 f.)

Humankapital kann der Theorie zufolge ein Leben lang »akkumuliert« werden. Folglich werden Bildungsmaßnahmen geschaffen, die sich nicht ausschließlich auf frühe Lebensabschnitte beschränken (z.B. Republik Österreich, 2011). Gleichzeitig befördert der Diskurs zum lebenslangen Lernen den sogenannten »Matthäus-Effekt«: Je gebildeter jemand ist, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit, dass diese Person zusätzliche (Weiter-)Bildungsangebote in Anspruch nimmt, um im Wettlauf um die Bildungszertifikate den Vorsprung weiterhin aufrechtzuerhalten. Aufgrund der Bildungsexpansion und der daraus resultierenden vermehrten akademischen Konkurrenz ist für die Qualifizierung einer beruflichen Position schließlich ein immer höherer Bildungsabschluss erforderlich.

Auch Lassnigg (2019) weist darauf hin, dass der Wert eines Bildungsabschlusses »nicht mehr darin [besteht], bestimmte gelernte Inhalte zu repräsentieren, sondern die Stellung in der Rangreihe der BesitzerInnen zu dokumentieren. Das heißt, die AbsolventInnen »positionieren« sich durch eine möglichst hohe Position in der Rangordnung« (S. 4). So kann trotz aller Bemühung die Erhöhung der Chancengleichheit ausbleiben, wenn die Zunahme von Bildungszertifikaten zur Folge hat, dass sich privilegierte Personen durch zusätzliche Qualifikationen vom Durchschnitt abheben. Trotz der Bildungsexpansion kommt es zu einem »Bildungsparadoxon«, da Ungleichheiten auf diese Weise weiterhin reproduziert werden.

Durch die Prävention einer potenziellen Arbeitslosigkeit können, so die dahinter liegende Annahme, die Kosten des Sozialstaates geringgehalten werden (Endrodi, 2019). Werden »Begabungsreserven« nicht vollständig ausgeschöpft, würden andernfalls Potenziale unnötigerweise »verschenkt« bzw. »vergeudet« werden. Demzufolge kommt es zur Gleichsetzung der Chancengleichheit mit den »Humankapital-Verwertungschancen« (Schirlbauer, 2009, S. 156). Strukturelle Dynamiken, welche in der Moderne tendenziell zur Diversifizierung der Studierendenpopulation beigetragen haben, sind vor allem im Bedarf qualifizierter Arbeitskräfte begründet. Gemäß Trow (1973) wandelte sich der Hochschulzugang damit von einem Privileg für die Elite zu einem Recht für die Masse hin zu einer hohen Beteiligung von Personen aus der Mittelschicht und schließlich zu einer universalen Pflicht für alle Bevölkerungsgruppen.

Wird ein gewisser AkademikerInnen-Überschuss produziert, ist es für die Wirtschaft wiederum leichter möglich, aus dieser Bandbreite die qualifiziertesten BewerberInnen auszuwählen, ohne dabei notwendigerweise die Arbeitsbedingungen anheben zu müssen (Moss & Tilly, 1995, 2001; Offe, 2000). Steht eine Vielzahl an BewerberInnen für eine berufliche Position zur Verfügung, dann erfolgt die Auswahl abermals »nach so genannten extrafunktionalen Kriterien, die mit der sozialen Herkunft korrelieren (etwa Leistungsmotivation oder kultureller Habitus)« (Becker & Hadjar, 2017, S. 44). Zudem weist die herrschende Klasse die Deutungshoheit über jene Berufsfelder auf, die vermeintlich am Arbeitsmarkt vonnöten sind. So wird behauptet, dass der Bedarf an NaturwissenschaftlerInnen höher ist als an Sozial- und GeisteswissenschaftlerInnen.

Wie gezeigt werden konnte, kommen denjenigen, die ohnehin bevorzugt sind, an den Hochschulen zahlreiche Begünstigungen zu. Studierende aus gehobenen Kreisen weisen einen klaren Vorteil auf, da sie über das Elternhaus auf bereits existierende ökonomische, soziale, kulturelle und symbolische Kapitalien zurückgreifen können. Sie weisen »institutionennahe« Vorkenntnisse auf, können die impliziten Erwartungen fassen und auf bereits etablierte Netzwerke zurückgreifen. Indem sie einem elitären Kreis angehören, der eine gemeinsame

Sprache und ähnliche Verhaltensmuster aufweist, werden sie an den Hochschulen über spezifische Codes als Gleichgesinnte erkannt. In der Folge wird ihnen eine höhere Anerkennung und Förderung zuteil.

Auffällig ist, dass sich die Narrative zugunsten der Bildungsteilhabe unterschiedlich gestalten: Während die höheren Klassen von einer (zweckfreien) Bildung profitieren und diese vor allem zu ihrer Kultivierung und »Selbstverwirklichung« dienen soll, nimmt die Forderung nach der (praxisorientierten) Bildung einer zunächst »unkultivierten Arbeiterklasse« das Bild der Ausbeutung der Humankapitalressourcen – oder »Errettung« bzw. Aufklärung an. In der Konsequenz wurden Rufe nach getrennten Bildungsstätten und Programmen laut. So bemerkt Ringer (1979): »Even political and pedagogical reformers often insisted on the sharpest possible separation between ›pure‹ learning for the elite and rigorously practical training for the rest of mankind« (S. 22).

Nicht alle Bevölkerungsgruppen weisen die benötigte Zeit, Muße oder das Verlangen auf, sich mit theoretischen Inhalten auseinanderzusetzen und bevorzugen stattdessen praxisrelevante Inhalte. Dass es durch diese unterschiedlichen »Geschmäcker« zu sozialen Unterschieden kommt, zeigt sich etwa darin, dass die weniger unmittelbar berufsrelevanten Studiengänge (wie z.B. Kunstgeschichte) oder prestigeträchtigen Fächer (z.B. Rechtswissenschaften oder Medizin) eher von privilegierten Studierenden aufgegriffen werden, während die praxisnahen Studiengänge häufiger von institutionenfernen Studierenden wahrgenommen werden (Unger et al., 2020; Zaussinger et al., 2016). Die Hochschul- und Studienfachwahl wird demnach über die soziale Herkunft und Ressourcenlage beeinflusst und trägt zur Perpetuierung sozialer Ungleichheiten bei. Die Bildungsexpansion geht mit neuen Distinktionsmerkmalen und einer unterschiedlichen Bewertung der Studierendenpopulation einher. Die Befürchtung der höheren Schichten vor dem Verlust ihrer Privilegien im Angesicht der Hochschulöffnung sollte sich folglich nicht bewahrheiten.

Nach wie vor werden Bildungswegentscheidungen nicht unabhängig von der sozialen Herkunft, den Erfolgserwartungen und zur Verfügung stehenden Ressourcen getroffen. Trotz bildungspolitischer Bemühungen zur Inklusion unterrepräsentierter Gruppen nehmen im überdurchschnittlichen Maße jene Personen an der Hochschulbildung teil, die aus einem AkademikerInnenhaushalt stammen. Personengruppen mit ökonomischer Benachteiligung, Migrationshintergrund und aus ländlichen Gebieten sind in der tertiären Bildung indes unterrepräsentiert (Unger et al., 2020). Diese Studierenden zögern insbesondere dann, ein Studium aufzugreifen, wenn die Finanzierung nicht gegeben ist, ihr Selbstbewusstsein in Bezug auf den Studienerfolg wenig ausgeprägt ist, formale Barrieren vorliegen oder ihre lebensweltlichen Bildungsprozesse unzu-

reichend Berücksichtigung finden bzw. kaum wertgeschätzt werden (Altreiter, 2019; Banscherus, Kamm & Otto, 2016).

Dass es durch die ungleiche Verteilung der sozialen, kulturellen, symbolischen und ökonomischen Kapitalien zu sozialen Schließungsprozessen kommt, wird auch darin deutlich, dass den BewerberInnen bis Mitte des 19. Jahrhunderts keine formalen Zeugnisse für den Hochschulzugang abverlangt wurden, dennoch aber nur eine Minderheit das Studium aufgriffen (und auch abgeschlossen) hatte. Selbst wenn die Bedingungen zur Teilhabe an der Hochschulbildung in den unterschiedlichen Epochen voneinander abwichen und auch heute noch die Möglichkeit des Zugangs ohne Reifeprüfung besteht, zeichnen sich quer über alle Epochen übergreifende Muster ab. Dies betrifft etwa die Tatsache, dass Hochschulen nicht für alle Gesellschaftsmitglieder gleichermaßen zugänglich waren. Bei der sozialen Ungleichheit handelt es sich demnach um keine »temporäre Anomalie« der Hochschulsysteme (Lassnigg et al., 2006, S. 18).

Wie dargestellt wurde, umfasst die Aufnahme eines Studiums grundsätzlich mehr als nur den Erwerb der Zugangsberechtigung. Die Möglichkeit einer Teilhabe an der Hochschulbildung ist im Zusammenhang mit der Finanzierung der Studien- und Lebensunterhaltskosten zu betrachten. Faktoren, welche die Ausbildung der Studierfähigkeit begünstigen, können etwa die Unterstützung bzw. Finanzierung vonseiten des Elternhauses, die Vorbildung oder die Nähe des Wohnorts umfassen. Auch im 21. Jahrhundert hängt die Aufnahme eines Studiums im hohen Maße von Rahmenbedingungen ab, die nicht unmittelbar auf persönlicher Ebene zu verorten sind, wie etwa den zur Verfügung stehenden und staatlich finanzierten Studienplätzen (Frühauf, 2019) oder den Quotenregelungen für ein Studium (Rothmüller, 2011). Zugleich wird die Debatte rund um die Hochschulzulassungen stets vor dem Hintergrund der beruflichen Positionen geführt, welche über das Studium erlangt werden.

Selbst wenn eine formale Hochschulreife vorliegt, impliziert dies nicht notwendigerweise, dass das Studium tatsächlich aufgegriffen wird. Während mit der Zuschreibung der Studieneignung gesellschaftliche und hochschulische Erwartungen einhergehen, setzt die Studienaufnahme einen konkreten Handlungsschritt voraus, der bestimmte personelle, finanzielle und zeitliche Ressourcen erwarten lässt. In vielen Fällen stimmen die Werte und Vorstellungen derjenigen, die es an die Universität geschafft haben, bereits vor Studienbeginn mit der universitären Ausrichtung überein, da sie die anfänglichen Mühen der »kulturellen Passung« bereits zu einem früheren Zeitpunkt bewältigt hatten und der Bildung und dem Abschluss des Studiums eine hohe gesellschaftliche und berufliche Relevanz beimessen. Vor diesem Hintergrund sprechen Lassnigg et al. (2006) von einem »offenen Hochschulzugang für Privilegierte« (S. 49).

Insgesamt betrachtet ist der Anteil der Studierenden aus Nicht-AkademikerInnenfamilien ab der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts deutlich gestiegen (Müller et al., 2017). Dieser Zuwachs lässt sich auf die aktive Bildungspolitik zur Inklusion unterrepräsentierter Gruppen an der Hochschulbildung und der damit einhergehenden Etablierung struktureller als auch institutioneller Rahmenbedingungen zurückführen. Die Studiengebühren wurden in Österreich abgeschafft und ein Stipendiensystem für die Lebensunterhaltskosten eingeführt, zudem finden sich vergleichsweise mehr Möglichkeiten, um auf dem Zweiten oder Dritten Bildungsweg zur Hochschule zugelassen zu werden. Hinter den Bemühungen zur Hochschulöffnung steht schließlich die Annahme, dass mit den »Investitionen in das Humankapital« wirtschaftliche Profite einhergehen.

Die Bildungsaufstiege werden für politische und ökonomische Zwecke fruchtbar gemacht, während ihr eigentliches Potenzial, nämlich die Berücksichtigung der Interessen unterschiedlicher Bevölkerungsgruppen, ungenutzt bleibt. Dennoch wird behauptet, dass Bildung *die* zentrale Möglichkeit für den sozialen Aufstieg darstellt. Ein Bildungswettbewerb impliziert jedoch auf der anderen Seite »Bildungsverlierer«, weshalb soziale Ungleichheiten nicht über das Bildungswesen allein verringert werden können. Vor diesem Hintergrund scheint es legitim, wenn sich Individuen gegen eine Bildungsmaßnahme entscheiden.

Die sozialen Klassen weisen unterschiedliche »Wahrscheinlichkeiten« auf, um an der Hochschulbildung teilzunehmen. Während der Eintritt in Hochschulen für Personen aus gehobenen Kreisen ohne große Mühen erlangt und sogar begrüßt wird, kann der Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung für Personen der unteren Klassen mit enormen Hürden verbunden sein. In vielen Fällen führen die »Cooling-out-Mechanismen« und Selbstsektionsmechanismen dazu, dass diese Personen den Hochschulzugang gar nicht erst anstreben. Vor diesem Hintergrund stellen Bourdieu und Passeron (2007) fest: »Die Zugangschancen zur Universität sind das Ergebnis einer über die gesamte Ausbildungszeit wirksamen Selektion, deren Unerbittlichkeit je nach sozialer Herkunft ganz unterschiedlich ausfällt. Tatsächlich handelt es sich für die am meisten benachteiligten Klassen dabei schlicht und einfach um eine *Eliminierung*« (S. 11).

Um die eklatanten Unterschiede der Studierenden nach Schichtzugehörigkeit beim Hochschulzugang zu verstehen, ist ein Blick in das österreichische Schulsystem aufschlussreich: Dieses ist so konzipiert, dass für den Aufstieg zum nächsten Bildungsniveau eine formale Berechtigung vorliegen muss. Das stufenförmig angeordnete System führt an jeder Schnittstelle unweigerlich zum Ausschluss bildungsbenachteiligter Gruppen. So entscheiden sich SchulabgängerInnen aus weniger privilegiertem Haushalt »freiwillig« zum Ausstieg aus dem sequenziell angeordneten Bildungssystem und zugunsten einer Berufsausbildung, die ihnen aufgrund der geringeren finanziellen Kosten und Risiken ein »Sicherheitsnetz«

bietet (Müller & Pollak, 2010). Durch das Zu- oder Absprechen der Studierfähigkeit werden demgemäß »objektive Wirklichkeiten« erzeugt. Die schrittweise sich vollziehende Selektion kulminiert in einer sorgfältig ausgewählten »Bildungselite« im tertiären Bildungsbereich.

Um die öffentlichen Bildungsausgaben gering zu halten, sollen diverse (wissenschaftlich fundierte) Modelle dazu beitragen, die Abbruchswahrscheinlichkeiten der Interessenten zu einem frühen Zeitpunkt zu prognostizieren. Auch wenn die Modelle zur Vorhersage der Studierfähigkeit eine geringe Validität aufweisen, erfreuen sie sich einer zunehmenden Beliebtheit. Auf diese Weise dienen sie als Selektionsinstrument, das bestimmt, wem die Studierfähigkeit zuerkannt oder abgesprochen wird. Insbesondere für den Zugang zu prestigeträchtigen Fächern (z.B. Medizin, Psychologie) werden den Studieninteressenten Aufnahmeprüfungen abverlangt. Aufgrund der unterschiedlichen sozialen Ausgangslagen sind die Chancen, die Zulassungsverfahren zu bestehen, von vornherein ungleich verteilt.

Die Notwendigkeit der Zulassungsverfahren wird heute mit einer limitierten Anzahl an Studienplätzen begründet. Die Studierfähigkeitstests sollen eine ausgleichende Funktion gegenüber einer Politik der erhöhten Durchlässigkeit einnehmen. Übersteigt die Nachfrage das Studienangebot, fungieren Zulassungsverfahren als zusätzlicher Selektionsfilter. Trotz der Rhetorik der Bologna-Erklärung implizieren eine erhöhte Durchlässigkeit und flexible Wege zur Hochschulbildung nicht zwangsläufig die größere Vielfalt unter den Studierenden. Vielmehr führen sie zu zusätzlichen Eignungsfeststellungsverfahren, wodurch die soziale Selektion nicht insgesamt verringert, sondern lediglich auf einen späteren Zeitpunkt im Lebenslauf verschoben wird (Lassnigg et al., 2006; Rothmüller, 2011). De facto werden mit der Forderung nach einer Verschärfung der Bewertungskriterien und strengen Aussiebung die zugrunde liegenden Ungleichheitsmechanismen nicht erkannt bzw. bewusst ausgeklammert, geschweige denn die Ausgrenzung jener Gruppen thematisiert, denen von vornherein aufgrund mangelnder Ressourcen die Möglichkeit versagt war, zur Prüfung anzutreten.

Trotz der formalen »Hochschulreife« wird der Vorwurf erhoben, dass die SchulabgängerInnen ungenügsam auf ein Studium vorbereitet werden (z.B. HRK, 1995; Ladenthin, 2018). Dies scheint insofern widersprüchlich, als Personen ohne Matura pauschal die Hochschulreife abgesprochen wird. Blickt man in der Geschichte weiter zurück, zeigt sich, dass der Vorwurf der mangelnden Hochschulreife kein neues Phänomen darstellt und stattdessen immer wieder aufs Neue erhoben wird (Balschun, 1964). So wurde die unzureichende wissenschaftspropädeutische Vorbildung der SchulabgängerInnen an Hochschulen selbst zu Zeiten beklagt, in denen es noch keine ausformulierten »Bildungsstandards« gab.

Die häufig formulierte Unterstellung, frühere Studentengenerationen seien studierfähiger gewesen, ist Wolter (1989) zufolge jedoch »mangels entsprechender Längsschnitt- und Vergleichsuntersuchungen kaum zu überprüfen« (S. 70).

Die Unzufriedenheit der Universitätsangehörigen mit den dargebrachten Leistungen verdeutlicht wiederum, dass sie, wenn auch implizit, gewisse normative Erwartungen hegten, welche trotz der angelegten Selektionsinstrumente nicht zufriedenstellend erfüllt wurden. Über die Klagen der Studierfähigkeitsdefizite ist auf eine Überforderung des Professorenkollegiums und der DozentInnen zu schließen, welche der Heterogenität ihrer Studierenden nicht gerecht werden konnten (Huber, 1986). Diese Überlastung könnte darauf hinweisen, dass hochschulseitig zu wenig Ressourcen zur Berücksichtigung der unterschiedlichen Ausgangslagen zur Verfügung gestellt wurden. Zudem fürchtet man einen Qualitätsverlust an Hochschulen, der über die unterschiedlichen Vorkenntnisse herbeigeführt werden könnte. Die Öffnung der Hochschulen wird von einer gewissen Skepsis begleitet, »da die Vielfalt der Studierenden oftmals als Gegenpol einer ›Elitenausbildung‹ gilt. Heterogenität markiert in dieser Wahrnehmung mithin Studierende, deren Studierfähigkeit infrage steht« (Seidel, 2014, S. 6).

Mit der Angst um den durch eine diverse Studierendenschaft herbeigeführten Qualitätsverlust ging stets die Forderung nach homogenen Gruppen und einer Begabtauslese einher. Das Begabungsnarrativ fußt auf dem Argument eines natürlich vorliegenden (angeborenen) Talents und weist damit einen klaren Vorteil auf – nämlich den Vorwurf, bestimmte Bevölkerungsgruppen aufgrund ihrer sozialen Hintergründe ungleich zu behandeln bzw. auszugrenzen, strikt von sich weisen zu können. Auf ähnliche Weise werden nach meritokratischem Prinzip Bildungs(miss)erfolge individualisiert und soziale Benachteiligungen ausgeblendet.

Obwohl die Bildungsexpansion nachweisbar mit einer sozialen Schließung einhergeht, wird die zugrunde liegende meritokratische Logik nicht weiter hinterfragt. Dieser Logik zufolge weisen alle Studierende durch die Gleichbehandlung dieselben Chancen für den Studienerfolg auf. Je nach Anstrengung, Talent und Begabung haben sich die BewerberInnen um den Studienerfolg allem Anschein nach besonders verdient gemacht. De facto blendet diese Rationalität allerdings die heterogenen Bildungshintergründe und Ausgangslagen der StudieninteressentInnen aus (Becker & Hadjar, 2017; Solga 2005). Manche Personen weisen demgegenüber von Beginn an günstige Bedingungen auf, um in die Bildung investieren zu können. Vor diesem Hintergrund ist der Glaube an eine gerechte Verteilung sozialer Positionen nicht länger haltbar.

Eine Engführung des Begriffs der Studierfähigkeit impliziert tendenziell homogene Rahmenbedingungen, welche durch die Projektion eines einheitlichen Menschentypus die Heterogenität der Studierenden unberücksichtigt lassen

(Stojanov, 2011). Bourdieu (2001) zufolge dient »[d]ie formale Gleichheit, die die pädagogische Praxis bestimmt [...] in Wirklichkeit als Verschleierung und Rechtfertigung der Gleichgültigkeit gegenüber der wirklichen Ungleichheit in Bezug auf den Unterricht und der im Unterricht vermittelten, oder, genauer gesagt, verlangten Kultur« (S. 39). Durch die Gleichbehandlung werden soziale Ungleichheiten systematisch ausgeblendet. Bei einheitlichen Bedingungen müssen jene Bevölkerungsgruppen, die eine geringe »Passung« zu den institutionellen Rahmenbedingungen aufweisen, wiederum umso mehr leisten, um das Studium erfolgreich abzuschließen.

Tatsächlich stehen den Studierenden trotz des veränderten Kontextes nach wie vor sehr unterschiedliche zeitliche und finanzielle Ressourcen zur Verfügung, um sich dem Studium ausführlich widmen zu können. Müssen Studierende neben dem Hochschulstudium zusätzlichen Verpflichtungen nachgehen, kann dies ihre Studienmotivation wesentlich mindern und dazu beitragen, dass sie das Studium abbrechen. Selbst wenn jene Bevölkerungsgruppen, die im Verhältnis zur Gesamtbevölkerung an den Universitäten unterrepräsentiert sind, zu einem Studium zugelassen werden, können sie an den strukturellen Bedingungen scheitern, die bei geringer Flexibilität auftreten können (Hoffmann et al., 2021).

Schließlich ist ein Forschungsbedarf hinsichtlich der Frage, welche Bedingungen für die Herstellung von Studierfähigkeit auf Institutionenebene förderlich bzw. hemmend sind, zu bemerken. So hat dieser Abschnitt verdeutlicht, dass den strukturellen Faktoren (wie politischen Umständen, ökonomischen Interessen und institutionellem Kräftespiel) eine erhöhte Aufmerksamkeit zukommen *muss*, damit die Studierfähigkeit aus dem Zusammenspiel dieser Faktoren heraus verstanden werden kann. Gleichzeitig fehlen empirisch gesicherte Erklärungsansätze zur Frage, weshalb und auf welche Weise Studierende ohne formale Vorqualifikation genauso häufig abschließen wie jene mit formaler Vorqualifikation. Im vierten Teil dieser Arbeit sollen die subjektiven Perspektiven der nicht-traditionellen Studierenden somit stärker in den Fokus gerückt werden.

TEIL IV: QUALITATIVE INTERVIEW-STUDIE:
SUBJEKTZENTRIERTE PERSPEKTIVEN

15. Methodologie und Methodik

Im Teil III dieser Arbeit wurden normative Verständnisse der Studierfähigkeit und daraus resultierende Konsequenzen für die Teilhabechancen unterschiedlicher Bevölkerungsgruppen beleuchtet. Die subjektiven Perspektiven auf das Konzept der Studierfähigkeit blieben demgegenüber bislang im Dunkeln. Für Teil IV ist von Interesse, welche Bedeutung Studierende, die im Vergleich zur Gesamtbevölkerung an den Hochschulen unterrepräsentiert sind, den strukturell-institutionellen Bedingungen zur Herstellung der Studierfähigkeit zuschreiben. Aufgrund des explorativen Zugangs wird hierfür ein qualitativer Ansatz gewählt. Durch die Berücksichtigung der Perspektiven nicht-traditioneller Studierender werden Hochschulen schließlich in die Lage versetzt, ihre Rahmenbedingungen so zu gestalten, dass sie sich inklusiver gestalten (siehe hierfür Teil V: Zusammenführung der Untersuchungsteile).

Da man empirischen Daten grundsätzlich nicht unvoreingenommen begegnen kann, werden zunächst die erkenntnistheoretischen Grundlagen expliziert, welche die Interpretation anleiten. Die vorliegende Arbeit nimmt hierfür theoretische Anleihen am Konstruktivismus und Kritischen Realismus. Konstruktivistische Ansätze postulieren, dass die Wirklichkeit sozial hergestellt und interindividuell unterschiedlich wahrgenommen wird. So weist Schütz (1971) darauf hin, dass sich das gesamte Wissen aus gesellschaftlichen Konstruktionen, das heißt einem »Verband von Abstraktionen, Generalisierungen und Idealisierungen« (S. 5) zusammensetzt. Die subjektive Wahrnehmung und objektive Realität können jedoch »auseinanderklaffen«. Anders formuliert: »Diskriminierungswahrnehmung und tatsächliche Benachteiligung können korrespondieren und tun dies vermutlich auch in vielen Fällen, sie müssen aber nicht zwangsläufig übereinstimmen. Die Wahrnehmung von Diskriminierung hängt auch vom gesellschaftlichen und individuellen Problembewusstsein ab« (Rothmüller, 2011, S. 82). Aufgrund seiner vermeintlich neutralen Haltung gegenüber strukturellen Ungleichheiten und gesellschaftlichen Machtmechanismen ist der Konstruktivismus in Kritik geraten (Held, 2019; Nelson & Prilleltensky, 2010). In Folge

werden somit auch Prämissen des Kritischen Realismus entlehnt. Eine zentrale Annahme des Kritischen Realismus lautet, dass manche Wissensformen der überindividuellen Realität näherkommen als andere (Fletcher, 2017). In Übereinstimmung mit dem Kritischen Realismus können theoretische Modellierungen dazu beitragen, ein tieferes Verständnis der grundlegenden Zusammenhänge zu entwickeln. Überträgt man die konzeptionellen Grundlagen des Kritischen Realismus auf Gesellschaften, so bilden bestimmte (gesellschaftliche und institutionelle) Strukturen einen stärkeren Rahmen für soziales Handeln als andere.

Mithilfe der Grounded Theory (Charmaz, 2006; Strauss & Corbin, 1996) werden die subjektiven Perspektiven nicht »losgelöst« vom Kontext betrachtet, sondern mit den theoretischen Vorannahmen in Verbindung gebracht. Die methodische Vorgehensweise orientiert sich an den Gütekriterien der qualitativen Sozialforschung. Strübing et al. (2018) benennen hierfür die *Gegenstandsangemessenheit*: Die Theorie, Methode, Forschungsfrage, der empirische Fall und die Datentypen müssen zueinander »passen«. Sofern Abweichungen aus der Reflexivität der Forschung sinnvoll erscheinen, können die Ex-ante-Entscheidungen fortwährend an den Forschungsprozess angepasst werden. Aufgrund des Prinzips der Offenheit kann es im Verlauf der Arbeit zudem zur Reformulierung der Fragestellung kommen. Darüber hinaus sollen die methodischen Regeln nicht »starr«, sondern flexibel angewandt werden. Aufgrund der Priorisierung der empirischen Daten gegenüber der Methodizität und der »Präferenz für maximal widerständige Datentypen, die sich nicht leicht theoretischen Vorgaben subsumieren lassen« (S. 87) ist letztlich von einem starken Empiriebegriff auszugehen.

Das zweite Gütekriterium ergibt sich aus dem »Grad der empirischen Durchdringung des Forschungsgegenstands und der Verankerung von Interpretationen im Datenmaterial« (S. 88). Die *empirische Sättigung* werde wiederum durch die Erschließung des Feldes, die Breite und Vielfalt des Datenkorpus und die Intensität der Gewinnung und Analyse der Daten erreicht. Darüber hinaus bedarf es drittens einer *theoretischen Durchdringung*. Die Analyse der Daten wird einerseits durch theoretische Vorannahmen angeleitet, andererseits zielt die qualitative Forschung letztlich auf die Theoriegenerierung ab. Die Theorie könne wiederum durch empirische Daten irritiert und infrage gestellt werden (Lindemann, 2008). Indem qualitativ Forschende ihre Ergebnisse publizieren, agieren sie gleichzeitig auch als AutorInnen. Somit sollen die LeserInnen auf eine kompetente und intersubjektiv nachvollziehbare Weise durch den Text geführt werden. Diese »Übersetzungsleistung« wird viertens als *textuelle Performanz* bezeichnet. Als fünftes und letztes Kriterium benennen Strübing et al. die *Originalität*. So solle die Forschung darauf abzielen, neue Erkenntnisse zutage zu fördern.

15.1 Forschungsfeld und Samplingverfahren

Für die empirische Erhebung erfolgt eine Eingrenzung des Forschungsfelds auf Master-Lehrgänge in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Dies wird damit begründet, dass in diesem Bereich vielfältige, »nicht-traditionelle« Verständnisse der Studierfähigkeit und ein breites Spektrum an Wahrnehmungen und Perspektiven auf strukturell-institutionelle Rahmenbedingungen zu erwarten sind. Die Eingrenzung des Forschungsfelds wurde basierend auf den folgenden Überlegungen vorgenommen:

1. Wissenschaftliche Weiterbildung

- *Hochschulzugangsberechtigungen:* Die Universitätslehrgänge in der wissenschaftlichen Weiterbildung weisen einen besonders hohen Anteil an Studierenden mit »nicht-traditionellen« Hochschulzugangsberechtigungen auf. Die Hälfte bis drei Viertel aller Teilnehmenden wurden über gleichwertige (Berufs-)Erfahrung ohne Matura oder Bachelor zu einem Master-Lehrgang zugelassen (Dornmayr et al., 2017; Kulhanek et al., 2019; Zucha et al., 2020). Für Studierende mit diesem Charakteristikum wird in Folge die Formulierung »Studierende mit gleichzuhaltender Qualifikation« verwendet.
- *Gruppen mit spezifischen Anforderungen:* Die Bezeichnung »nicht-traditionelle Studierende« eignet sich im Kontext der wissenschaftlichen Weiterbildung demgegenüber wenig, da die überwiegende Mehrheit neben dem Studium die Berufstätigkeit aufrechterhält und Betreuungspflichten aufweist. Die Studierenden weisen zudem ein höheres Durchschnittsalter auf, da die mehrjährige einschlägige Berufserfahrung die notwendige Voraussetzung für die Teilnahme an der wissenschaftlichen Weiterbildung darstellt. In der Studierenden-Sozialerhebung (2015) und der Nationalen Strategie zur sozialen Dimension in der Hochschulbildung (BMWF, 2017) wird darauf hingewiesen, dass diese Personengruppen »spezifische Anforderungen« aufweisen.
- *Hoher Anteil an First-in-Family-Studierenden:* Im Rahmen der Studierenden-Sozialerhebung untersuchen Zucha et al. (2020) die Bildungshintergründe jener Weiterbildungsstudierenden, welche an hochschulischen Lehrgängen mit mindestens 30 ECTS teilnehmen. Bei mehr als der Hälfte der Weiterbildungsstudierenden (55 Prozent) hatten die Eltern nicht maturiert, 23 Prozent der Weiterbildungsstudierenden weisen Eltern mit höchstens Hochschulzugangsberechtigung auf und bei weniger als einem Viertel (22 Prozent) hatten die Eltern studiert (S. 27). Somit sind mehr als drei Viertel der Weiterbildungsstudieren-

den First-in-Family-Studierende. Diese Personengruppe stellt die erste Generation dar, welche in der Familie ein Studium aufgreift. Für das Hochschulstudium kann sie nur bedingt auf das kulturelle Kapital der Familie zurückgreifen, weshalb den strukturell-institutionellen Bedingungen eine umso größere Bedeutung zukommt (Lehmann, 2013; Schmidt & Akande, 2011).

- *Vermögenssituation der Eltern*: Den eigenen Angaben der Weiterbildungsstudierenden zufolge stammt ein Viertel (25 Prozent) aus einem (sehr) wohlhabenden Elternhaus, 49 Prozent ordnen sich im mittleren Bereich ein und 26 Prozent bezeichnen das Elternhaus als (gar) nicht wohlhabend (Zucha et al., 2020, S. 27). Somit ist davon auszugehen, dass sich die sozioökonomischen Herkünfte der Studierenden stark voneinander unterscheiden.

2. Öffentliche Universitäten und Privatuniversitäten

Die empirische Erhebung konzentriert sich auf zwei Hochschulsektoren: *öffentliche Universitäten* und *Privatuniversitäten*. Die beiden Sektoren unterscheiden sich in ihrer Geschichte, Ausrichtung und sozialen Selektivität grundsätzlich voneinander. Etwa zwei Drittel aller weiterbildenden Universitätslehrgänge werden an öffentlichen Universitäten angeboten, während nur vier Prozent an Privatuniversitäten betrieben werden (Kulhanek et al., 2019). Es ist davon auszugehen, dass sich in der Gestaltung der Lehrgänge an den beiden Hochschultypen Unterschiede verzeichnen lassen. Nicht zuletzt war zu beiden Hochschultypen der Zugang zum Feld gegeben.

3. Master-Lehrgänge

Eine Untersuchung von Pfeffer et al. (2021) deutet darauf hin, dass die Abschlussarbeiten aufgrund der erforderlichen wissenschaftlichen Arbeitstechnik eine besonders hohe Hürde für die Studierenden in den Universitätslehrgängen darstellen. Um die besonderen Herausforderungen in Hinblick auf das wissenschaftliche Arbeiten zu beleuchten, erfolgt ferner eine Eingrenzung auf weiterbildende *Master*-Lehrgänge.

Nach dem in der qualitativen Sozialforschung so wichtigen Prinzip der Offenheit soll über die Eingrenzung des Forschungsfelds der Blick nicht unnötig und ausschließlich auf die Weiterbildung versteift werden. Den befragten Personen soll es stattdessen auch möglich sein, jene Erfahrungen miteinzubeziehen, die sie außerhalb der wissenschaftlichen Weiterbildung gemacht haben. Ein Teil der befragten Personen hat auch an »ordentlichen« Studienprogrammen teilgenommen und dieses Studium abgebrochen, bevor er sich zu einem späteren Zeitpunkt für die wissenschaftliche Weiterbildung entschieden hatte. Die Erfah-

rungen, welche die Interview-PartnerInnen in den Vorstudien gemacht hatten, wurden in den Gesprächen ebenso aufgegriffen und benannt.

Die empirische Untersuchung umfasst Interviews mit Nicht-Studierenden, Studierenden, Langzeitstudierenden, StudienabbrecherInnen und AbsolventInnen an öffentlichen Universitäten und Privatuniversitäten. Da das Verständnis der Studierfähigkeit in Wechselwirkung mit dem sozialen Umfeld hergestellt wird, waren die Wahrnehmungen der Universitätsangehörigen auf (potenzielle) Studierenden und die Gestaltung der institutionellen Rahmenbedingungen ebenso von Interesse. Insgesamt wurden 55 Nicht-Studierende, Lehrgangslleitungen, Studierende, die in der Mindeststudienzeit das Studium abgeschlossen hatten, Langzeitstudierende, StudienabbrecherInnen sowie AbsolventInnen zu ihren Erfahrungen hinsichtlich der strukturell-institutionellen Kontextbedingungen befragt (Tab. 20).

Studierende	Reguläre Studierende	3
	Langzeitstudierende	14
	StudienabbrecherInnen	2
	AbsolventInnen	16
Lehrgangslleitungen		16
Nicht-Studierende		4
Gesamt		55

Tab. 20: Anzahl der Interview-PartnerInnen

Die Auswahl der Interview-PartnerInnen erfolgte nach dem Prinzip des theoretischen Sampling (Glaser & Strauss, 2008). Die »theoretische Sättigung« zielt im Kontext der Grounded-Theory-Methodologie auf die »Repräsentativität der Konzepte« (Muckel, 2011, S. 337) ab, sodass die Forschungsfrage durch das erhobene Material ausreichend beantwortet werden kann. Reichen die vorhandenen Daten zur Theoriebildung nicht aus, werden abermals empirische Daten erhoben, bis es zur Saturation kommt, d.h. durch eine zusätzliche Erhebung keine neuen Aspekte zur Beantwortung hinzukommen. Damit die Auswahl der Fälle auf Basis der ersten Ergebnisse erfolgen kann, wurden die Interviews zeitnah ausgewertet. Demnach stellen sich Datenerhebung und Auswertung in einer verschränkten und alternierenden Reihenfolge dar. Die Interview-PartnerInnen wurden darüber hinaus nach den folgenden Gesichtspunkten ausgewählt:

(1) Interviews mit Studierenden, AbsolventInnen, Langzeitstudierenden und StudienabbrecherInnen

Bei der Auswahl der Interview-PartnerInnen wurde darauf geachtet, dass sie einen unterschiedlichen Studienstatus aufweisen. So wurden einerseits Per-

sonen befragt, die zum Zeitpunkt des Interviews in Regelstudienzeit studiert hatten, und andererseits Langzeitstudierende, StudienabbrecherInnen und AbsolventInnen.¹ Da sich die Studienbedingungen und Abschlussquoten in den Fachdisziplinen jeweils unterschiedlich gestalten, sollten Studierende unterschiedlicher Fachbereiche befragt werden. Daneben wurde die Auswahl der Interview-PartnerInnen nach den folgenden Kriterien vorgenommen: (1) *Nicht-traditionelle Hochschulzugangsberechtigungen*: Der Großteil der befragten Studierenden wies nicht-traditionelle Hochschulzugangsberechtigungen (verzögerter Eintritt, Zweiter oder Dritter Bildungsweg) auf. (2) *Unterrepräsentierte Gruppen*: Es wurden überwiegend Studierende von Eltern, die nicht maturiert hatten, mit geringem Haushaltseinkommen, ehemalige HauptschülerInnen, aus bestimmten ländlichen Bezirken², mit Migrationshintergrund, Behinderungen oder chronischen Erkrankungen befragt. Diese Personengruppen sind im Hochschulsystem im Vergleich zur Gesamtbevölkerung unterrepräsentiert (Unger et al., 2020). (3) *Spezifische Anforderungen*: Die Studierenden wiesen neben dem Studium eine Erwerbstätigkeit und/oder Betreuungspflichten auf, was die Studienbeteiligung zusätzlich erschweren konnte (BMWF, 2017).

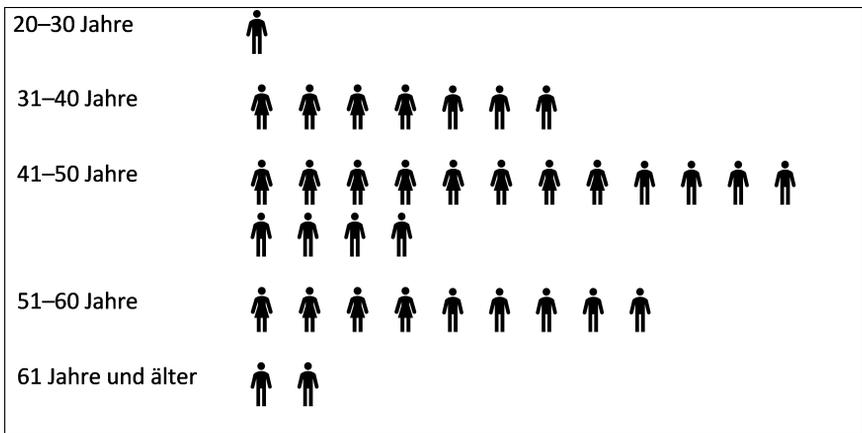
Der Kontaktaufbau erfolgte mittels direkter Anfragen. Indem die Lehrgangseleitungen die Studierenden in ihrem Fachbereich darum gebeten hatten, an der Studie teilzunehmen, kam zudem das *Snowball sampling* zur Anwendung. Schließlich wurde die Anfrage zur Interviewteilhabe, welche eine Kurzbeschreibung der Studie beinhaltete, über ein Forum auf einer Lernplattform geteilt. Die Erreichbarkeit und Verfügbarkeit der Studierenden als auch ihr Interesse an einer Studienteilnahme spielten für die Auswahl eine zentrale Rolle, weshalb die Stichprobe durch eine gewisse Schiefe gekennzeichnet ist: Die »erfolgreichen« AbsolventInnen der Universitätslehrgänge hatten sich eher als StudienabbrecherInnen dazu bereit erklärt, an der Studie teilzunehmen. Um die vielfältigen Herausforderungen im Studienverlauf dennoch abbilden zu können, wurden gezielt Langzeitstudierende zur Teilnahme an der Studie eingeladen. Diese befanden sich mitunter in einem höheren (z.B. zwanzigsten) Semester, weshalb davon auszugehen war, dass das Studium sie gleichfalls vor bestimmte Herausforderungen stellte.

1 Der Einfachheit halber wird in der Folge mit dem Sammelbegriff der »Studierenden« auf diese Gruppe rekurriert.

2 An den österreichischen Hochschulen sind die Bevölkerungsgruppen aus den folgenden Bezirken unterrepräsentiert: Hartberg-Fürstenfeld (20 %), Südoststeiermark (23 %), Lilienfeld (24 %), Bludenz (28 %) (Unger et al., 2020, S. 165).

Soziodemografische Merkmale der Studierenden

Über einen Online-Kurzfragebogen wurden vor oder nach den Interviews ergänzende Informationen zu den 35 befragten Studierenden erhoben. In der Zusammenschau weisen sie folgende soziodemografische Merkmale auf: Die überwiegende Mehrheit (30 Personen) wurde über die »gleichwertige« Berufserfahrung zum Master-Lehrgang zugelassen. Davon hatten 22 Personen die Matura bzw. das Abitur, die Berufsreifeprüfung (BRP) oder Studienberechtigungsprüfung (SBP) erworben. Dreizehn Personen verfügten über keine Reifeprüfung, hatten aber häufig eine Lehre, Meisterprüfung oder sonstige berufsbildende Ausbildung aufzuweisen. 16 Personen waren weiblich, 19 männlich; im Durchschnitt waren die Befragten 46 Jahre alt (Tab. 21).



Tab. 21: Geschlecht und Alter zum Zeitpunkt des Interviews

Von den Interviewten besaßen vierundzwanzig eine österreichische, neun eine deutsche, eine Person eine belgische und eine weitere eine russische Staatsbürgerschaft. Neben Deutsch führten die Beteiligten noch Türkisch, Rumänisch, Polnisch oder Tadschikisch als ihre Erstsprache an. Im Vergleich zu den ordentlichen Studienprogrammen sind in der wissenschaftlichen Weiterbildung Lehrgangsgebühren zu entrichten; dennoch hatten nur drei Personen im Kurzfragebogen angegeben, ein Stipendium (z.B. über eine Landesförderung) erhalten zu haben. Alle Personen waren neben dem Studium berufstätig. Einige waren selbstständig oder freiberuflich tätig, die meisten jedoch Voll- bzw. Teilzeitangestellte. Viele wiesen in ihrem familiären Umfeld zudem Betreuungspflichten gegenüber Kindern oder zu pflegenden Angehörigen auf.

In Bezug auf die Frage, welcher höchste Schultyp abgeschlossen wurde, antworteten zwei Personen, dass sie die Pflichtschule absolviert hatten, zwölf Personen hatten die berufsbildende mittlere Schule (BMS), vierzehn die berufsbildende höhere Schule (BHS) und sieben das Gymnasium besucht. Ein Teil der Interviewten konnte bereits vor Aufnahme des Universitätslehrganges auf Studien-erfahrungen zurückgreifen. Dies betrifft zum einen jene, die zuvor ein Vorstudium (etwa aufgrund der geringen Vereinbarkeit mit dem Beruf) abgebrochen hatten und nun einen erneuten Anlauf im berufsbegleitenden Studium unternahmen. Zum anderen hatten fünf Personen vor Aufnahme des Universitätslehrganges ein ordentliches Studium abgeschlossen. Davon hatten zwei an einer Universität und zwei an einer Fachhochschule studiert. Unter den Personen mit Vorstudium befindet sich des Weiteren ein Student mit Promotion. Er hatte sich jedoch als »Quereinsteiger« für einen nicht einschlägigen, »fachfremden« Universitätslehrgang entschieden, weshalb er ebenfalls in das Sample einbezogen wurde.

Darüber hinaus hatte eine Person bereits zwei Universitätslehrgänge absolviert und nahm zum Zeitpunkt des Interviews an einem dritten Lehrgang teil. Einige Personen hatten Weiterbildungen (z.B. zum technischen Betriebswirt oder Maschinenbautechniker) vorzuweisen, die im Europäischen Qualifikationsrahmen auf dem Niveau 6 oder 7 anzusiedeln sind. Von den befragten Studierenden stammten 29 Personen aus einem nicht-akademischen Haushalt (die Eltern hatten höchstens die Pflichtschule oder eine Lehre absolviert), bei sechs Personen hatte zumindest ein Elternteil studiert. Gemessen am Bildungsniveau der Eltern können über 80 Prozent der befragten Personen als BildungsaufsteigerInnen bezeichnet werden (Tab. 22).

(2) Interviews mit Lehrgangsleitungen

Anhand der Interviews mit Lehrgangsleitungen sollte in Erfahrung gebracht werden, wie sie die Studierfähigkeit der Teilnehmenden in der wissenschaftlichen Weiterbildung und die strukturell-institutionellen Bedingungen zur Herstellung der Studierfähigkeit verstehen, und auf welche Art und Weise diese aus ihrer Sicht zur Einschränkung bzw. Erweiterung von Möglichkeitsräumen beitragen. Bei der Auswahl der Universitätsangehörigen wurde darauf geachtet, dass sie Lehrgänge betreuen, welche einen besonders hohen *oder* besonders geringen Anteil an Studierenden mit gleichzuhaltender Qualifikation aufweisen. Die soziale Zusammensetzung der studentischen Gruppen variiert je nach Fachrichtung erheblich. In technischen und naturwissenschaftlichen Studiengängen findet man eine andere soziale und kulturelle Diversität als in geistes- und so-

3 Die Angaben wurden auf freiwilliger Basis getätigt, weshalb nicht alle Felder befüllt wurden.

Kürzel	Reifeprüfung/ BRP/SBP	Zulassung über gleich-zuhaltende Qualifikation	Lehrgang	Beruf	Ausbildung Mutter	Ausbildung Vater	Beruf Mutter während der Ausbildung	Beruf Vater während der Ausbil- dung
Stud_3	ja	ja	Handlungsorientierte Medienpädagogik	Selbstständiger Medientherapeut	Grundschule	Grundschule	Verkaufsführerin	Drucker
Stud_4	ja	ja	Medienpädagogik	Filmschaffender	Lehre	Studium	Buchhalterin	Beamter
Stud_5	ja	ja	Gesundheits- und Pflegepädagogik	Qualitätsentwicklung in der Pflege	Pflichtschule u. Weiterbildung	weiterbildende Schule		
Stud_10	ja	ja	Gesundheits- und Pflegepädagogik	Dipl.-Gesundheits- und -Krankenpflege, Pflegefachexpertin	Pflichtschule	abgeschlossene Lehre	Küchengehilfin	Pensionist
Stud_29	ja	ja	Lean Operations Management	Bauingenieur	abgeschlossene Lehre	berufsbildende Schule	Kassiererin	Landwirt
Stud_ab-ge-schl_2	nein	ja	Medienpädagogik	Sozialpädagogin und Erziehungsleiterin	Lehre	Lehre	Pensionistin	Pensionist
Stud_ab-ge-schl_7	nein	ja	Pflegemanagement	Pflegedienstleitung	Pflichtschule	Studium nicht abgeschlossen	Pensionistin	Pensionist
Stud_ab-ge-schl_9	nein	ja	Handlungsorientierte Medienpädagogik	Elternzeit, Vorbereitung für Selbstständigkeit	Hauptschule, abgeschlossene Lehre	Hauptschule, abgeschlossene Lehre	Lederwarenfachverkäuferin	Maurer

Stud_ab- geschl_11	nein	ja	Health Care Ma- nagement	Projektmanager	Pflichtschule und Lehre	Pflichtschule und Lehre inkl. Weiterbildung	Kaufmänni- sche Angestell- te	Bautechni- scher Assis- tent
Stud_ab- geschl_13	nein	ja	Chief Digital Officer	IT-Systemadminis- trator	Universität	Hochschule	Angestellte	Fachange- stellter
Stud_ab- geschl_15	ja	ja	Health Care Ma- nagement	Hebamme	Volksschule, abgeschlos- sene Ausbildung, Meiste- rin	Volksschule, abgeschlos- sene Ausbildung, Meister	Rentnerin	Rentner
Stud_ab- geschl_16	nein	ja	Online Media Mar- keting	Selbstständig (Wer- beagentur)	Pflichtschule	Lehre	Pensionistin	Pensionist
Stud_ab- geschl_17	nein	ja	Sozialpädagogik und Sozialmanagement	Berufs- und Sozial- pädagogin	abgeschlossene Lehre	abgeschlossene Lehre	Pensionistin	Pensionist
Stud_ab- geschl_18	nein	ja	Sozialpädagogik und Sozialmanagement	Sozialpädagogin	Lehre	Lehre		
Stud_ab- geschl_20	ja	ja	Personalmanage- ment	Personalentwickle- rin	Pflichtschule	Pflichtschule	Pensionistin	Pensionist
Stud_ab- geschl_21	nein	ja	Music Management	Unternehmensbe- rater	Lehre	Meisterprüfung	Hausfrau	Techn. Ange- stellter
Stud_ab- geschl_24	ja	ja	Innovationsmanage- ment	Produktmanager	Pflichtschule	Lehre	Pensionistin	Pensionist
Stud_ab- geschl_25	nein	ja	Clinical Research	Leitung einer wis- senschaftl. Abtei- lung	Pflichtschule, keine Aus- bildung	Hauptschule, Koch mit Meisterauszeichnung	Service-mitar- beiterin	Koch

Stud_ ab- geschl_26	ja	ja	Integrated Manage- ment Systems	IMS-Beauftragte	abgeschlos- sene Lehre	Buchhalterin	Werkmeister
Stud_ ab- geschl_27	nein	ja	Lean Operations Management	Leiter Logistik- und Versandzentrum	abgeschlos- sene Lehre	Hausfrau	Vorarbeiter
Stud_ ab- geschl_31	ja	ja	IT Security Manage- ment	Bankvorstand	Pflichtschule	Hausfrau	Gärtner/ Pensio- nist
Stud_ ab- geschl_32	ja	ja	Social work	Arbeitsassistentin (Beratungstätig- keit im Sozial-/Gesundheitsbereich)	Haushal- tungsschule	Sekretärin	Selbstständiger
Stud_ Langz_12	ja	ja	Bildungsmanage- ment	Angestellter, Direktor VHS Mariahilf	Studium	Angestellte	Angestellte
Langz_19	ja	ja	Gesundheits- und Pflegepädagogik	Bildungsverantwortliche Pflege	Studium	Lehrerin	Telekommunika- tionsingenieur
Stud_ Langz_22	nein	ja	Innovationsma- nagement	Abteilungsleiter F u. E mit Verant- wortung für etwa 40 MA	abgeschlos- sene Lehre	Näherin	Zerspanungsme- chaniker
Stud_ Langz_28	ja	nein	Qualitätsjournalis- mus	Arbeitsinspektor	Lehre	Bürokauffrau	Zahnarzt
Stud_ Langz_30	nein	ja	Clinical Research	Specialist Regulatory Affairs	Lehre	frei praktizie- rende Hebamme	Angestellter
Stud_ Langz_33	ja	nein	Internationales Projektmanagement	Leitender Angestellter	Lehre	städt. Angestell- te	Abteilungsleiter
Stud_ Langz_34	ja	ja	Bildungsmanage- ment	Manager Customs Operations	Lehre	Lehre	Druckerei

Stud_Langz_36	ja	ja	Hochschul- und Wissensschaftsmanagement	Angestellter in der Verwaltung	abgeschlossene Lehre	abgeschlossene Lehre	Angestellte	Facharbeiter
Stud_Langz_37	ja	ja	Bildungsmanagement	Bibliothekar/in/Teamleitung Aus- und Fortbildung	Pflichtschule	Pflichtschule	Raumpflegerin	Pensionist
Stud_Langz_38	ja	nein	Bildungsmanagement	Bildungsmanagerin	Lehre	Lehre	Büroangestellte	Pensionist
Stud_Langz_39	ja	nein	Bildungsmanagement	Administration/Angestellte	Studium	Studium	Pensionistin / ehemals Bibliothekarin	Pensionist/ehemals Architekt
Stud_abgebr_23	ja	ja	Business Process Engineering	Leiter Qualität	Postbeamtin Lyzeum	Volksschullehrer	Facharbeiterin Elektronikfertigung	Facharbeiter
Stud_abgebr_41	ja	nein	Bildungsmanagement	Sozialarbeiterin				Blechslosserei

Tab. 22: Merkmale der studentischen Interview-PartnerInnen³

zialwissenschaftlichen Disziplinen. Um ein umfassendes Verständnis und eine repräsentative Stichprobe der studentischen Bevölkerung zu erhalten, galt es daher eine Bandbreite an Disziplinen abzudecken. Auf diese Weise konnten unterschiedliche Perspektiven und Erfahrungen in die Analyse einbezogen werden, was zu fundierten und differenzierten Erkenntnissen führt. Schließlich wurden gemeinsam mit den Lehrgangsleitungen nicht-traditionelle Studierende identifiziert, welche mit ihrer Unterstützung für die Interviews angefragt wurden.

(3) Interviews mit Nicht-Studierenden

Um ein möglichst breites Spektrum an Sichtweisen abzudecken, wurden vier Nicht-Studierende zu ihren Perspektiven auf die Studierfähigkeit befragt. Diese hatten nicht bzw. nur zeitweise den Wunsch gehegt zu studieren. Von den vier Personen im Alter von 59, 58, 31 und 29 Jahren waren drei männlich und eine weiblich, drei stammten aus einem ländlichen Raum, zwei hatten an berufsbildenden Schulen die Studienberechtigung erworben und zwei eine Lehre abgeschlossen. Die Eltern der interviewten Nicht-Studierenden hatten allesamt nicht studiert und höchstens die Lehre abgeschlossen. Vor diesem Hintergrund war beispielsweise von Interesse, welche Bedeutungen die Nicht-Studierenden ihrem sozialen Umfeld bei den Bildungswegentscheidungen zuschrieben.

15.2 Datenerhebung und Datenaufbereitung

Die Befragungen orientierten sich an den Grundsätzen des »problemzentrierten Interviews« (Witzel, 1989; 2000). Diese leitfadengestützten Gespräche eignen sich besonders für die unvoreingenommene Erfassung der subjektiven Problemsicht. Einerseits erfolgt durch den Leitfaden ex ante eine Schwerpunktsetzung auf gesellschaftliche Themenkomplexe, andererseits können durch Rückfragen flexibel jene Problemstellungen aufgegriffen werden, denen eine besondere Relevanz zugemessen wird. Durch die Schwerpunktsetzung auf das Forschungsinteresse und die situationselastischen Nachfragen zielen problemzentrierte Interviews auf die Theoriegenerierung ab. Die Interviews wurden durch Kurzfragebögen zur Erhebung soziodemografischer Daten, Leitfäden, Tonaufzeichnungen und einem Postskriptum begleitet und unterstützt.

In Anlehnung an Schütze (1983) enthielt der Gesprächsleitfaden zudem narrative Elemente. Zum Einstieg wurde eine offene Frage gewählt: »Können Sie mir bitte zu Beginn etwas über sich und Ihren Bildungsweg erzählen?« Die befragten Personen sollten mit der Einstiegsfrage zum Erzählen angeregt werden, bevor das Erzählte

über einen theoriegeleiteten und themenzentrierten Teil weiter eingegrenzt wurde. Um den Erzählfluss nicht zu unterbrechen, wurden allfällige Nachfragen notiert und nach Abklingen des Redeflusses zu einem geeigneten Zeitpunkt gestellt. Die Fragen aus dem Leitfaden wurden dann nicht eingebracht, wenn die befragten Personen diese Inhalte zuvor bereits aufgegriffen und thematisiert hatten.

Die teilnarrativen Interviews zielten auf die Betrachtung der Studierfähigkeit vor dem Hintergrund der individuellen Lebensläufe, biografischen Erfahrungen und strukturellen Bedingungen ab. Der Leitfaden beinhaltet Fragen zu individuellen Bildungspfaden und wahrgenommenen Kompetenzen, zur Übergangphase ins Hochschulstudium, Studienverlauf, Erfolg bzw. Abbruch, externen Einflüssen und strukturell-institutionellen Unterstützungssystemen. Die Interview-PartnerInnen wurden damit zu Herausforderungen und Problematiken innerhalb als auch außerhalb der Hochschulen befragt.

Die Durchführung der Interviews erfolgte zwischen Dezember 2021 bis Jänner 2023, wobei die Dauer eines Gesprächs zwischen 30 und 110 Minuten lag. Die meisten Interviews wurden coronabedingt und aufgrund der erhöhten zeitlichen und örtlichen Flexibilität online via Zoom durchgeführt und aufgezeichnet. Insgesamt sechs Interviews (darunter diejenigen mit den vier Nicht-Studierenden) wurden persönlich durchgeführt. Da die Forscherin im Forschungsfeld beruflich tätig ist, wurden die Interviews durch ethnografische Feldnotizen ergänzt.

In Bezug auf die Forschungsethik wurde durch eine erhöhte Sensibilität auf eine vorsichtige Gesprächsführung geachtet; es wurde darauf hingewiesen, dass nicht alle Fragen beantwortet werden müssen und bei der Fragestellung auf die Reaktion der Befragten geachtet. Die Befragten konnten das Interview jederzeit abbrechen oder (auch nach dem Interview) ihre Teilnahme widerrufen. Besondere Anliegen der Beteiligten in Bezug auf den Umgang mit den Interviewdaten wurden dokumentiert und entsprechend berücksichtigt. So konnte etwa bei Wunsch von der Ton- bzw. Videoaufnahme der Interviews abgesehen werden.

Zum Schutz der Personen wurden sensible personenbezogene Daten so verändert, dass sie keinen Rückschluss auf die Personen zulassen. Die direkten Identifizierungsmerkmale (z.B. Name, Alter, Schule, Orte) wurden dabei durch ein Kennzeichen ersetzt (Helfferich, 2011, S. 191). Die Kürzel für die Interviewpersonen setzen sich folgendermaßen zusammen: NStud für Nicht-Studierende, Stud für Studierende in der Regelstudienzeit, Stud_abgeschl für Studierende, die das Studium zum Zeitpunkt des Interviews bereits abgeschlossen hatten, Stud_Langz für jene, welche die Mindeststudierendauer überschritten hatten und Stud_abgebr für diejenigen, welche das Studium abgebrochen hatten. Die Nummerierung der einzelnen Interviews erfolgte nach dem Zufallsprinzip.

Die Transkription folgt den Regeln nach Dresing und Pehl (2018), die wiederum auf der Systematik nach Kuckartz et al. (2008) aufbauen. Das »einfache

Transkriptionssystem« wurde für jene Transkriptionen entwickelt, welche auf die Rekonstruktionen subjektiver Sichtweisen abzielen (Dresing & Pehl, 2017, S. 844). Der Fokus liegt auf dem semantischen Inhalt des Gesprächs, weshalb über die Transkription eine gute Lesbarkeit angestrebt wird. Die Zitate werden in einer formal bereinigten Form, d.h. ohne Verzögerungssignale, Wortabbrüche oder -wiederholungen, wiedergegeben. Die einfache Transkription umfasst folgende Komponenten: 1) die wortwörtliche Transkription des Erzählten, 2) die Glättung des Dialekts, 3) die Anonymisierung bzw. Pseudonymisierung von Orts- und Personennamen, 4) die Kennzeichnung von Pausen durch Auslassungspunkte, 5) die Kennzeichnung betonter Wörter als Versalien, 6) den Schrägstrich (/) bei Abbruch eines Wortes bzw. Satzes, 7) die Abbildung eines Lachens oder Seufzens in Klammern und 8) die Glättung von Wortwiederholungen aus stilistischen Gründen.

15.3 Der Prozess der Modellierung

Die Auswertung der Daten und Theoriebildung erfolgen mithilfe der Grounded-Theory-Methodologie (GTM). Zum einen bietet die Grounded Theory eine reichhaltige »Werkzeugkiste« an Forschungsmethoden, zum anderen wird unter der GTM ein spezifischer Forschungsstil zur Theorieentwicklung verstanden. Der methodische Ansatz wurde erstmals von Glaser und Strauss (2008) konzipiert und seitdem kontinuierlich zu unterschiedlichen Varianten mit stärker objektivistischen bzw. konstruktivistischen Annahmen weiterentwickelt. Die vorliegende Arbeit orientiert sich in ihrer epistemologischen Fundierung weniger an den ursprünglich positivistischen Grundsätzen nach Glaser und Strauss (2008) als vielmehr an der codeorientierten Grounded Theory nach Strauss und Corbin (1996) bzw. der konstruktivistischen Grounded Theory nach Charmaz (2006).

Mit der Kategorienbildung wird bereits in einem frühen Forschungsstadium begonnen, wobei die Codes vorläufige Hypothesen bilden und in einem iterativ-zyklischen Abstraktionsprozess permanent mit dem restlichen Datenmaterial verglichen und auf ihre Gültigkeit hin geprüft werden. Zur Bearbeitung wird das Softwareprogramm MaxQDA verwendet. Die Auswertung beruht auf den Maximen des offenen, axialen und selektiven Codierens: In einem ersten Schritt wird das Datenmaterial offen und frei codiert. Anschließend erfolgt die Verdichtung von Kategorien fallinterner und fallübergreifender Vergleiche zu »Kernelementen«. Ausgehend von dieser empirischen Verankerung wird ein hoher Abstraktionsgrad angestrebt (Strauss & Corbin, 1996).

Während die maximale Kontrastierung auf die Analyse eines breiten Spektrums abzielt und damit zur Bildung neuer Kategorien beiträgt, werden bei der minimalen Kontrastierung die Dimensionen innerhalb der Kategorien verdichtet. Die Kategorien werden (1) deduktiv von den theoretischen Vorannahmen abgeleitet, entwickeln sich (2) induktiv aus dem empirischen Material und werden (3) abduktiv durch das kreative Verständnis von (Quer-)Zusammenhängen entwickelt. Für die Neuordnung und Restrukturierung der Gedanken kommt den Memos eine zusätzlich unterstützende Rolle zu.

Die GTM zielt auf die Generierung einer gegenstandverankerten Theorie ab. Die subjektiven Wahrnehmungen werden dabei nicht losgelöst vom Kontext betrachtet. Unter Rückgriff auf theoretische Vorannahmen ermöglicht die Grounded Theory vielmehr eine Einordnung und Interpretation der empirischen Daten. Demnach kann die Gesamtheit der Informationen inklusive der wissenschaftlichen Literatur für die Theoriebildung herangezogen werden (Glaser, 2007, S. 57; Glaser & Holton, 2011, S. 148). Vor dem Hintergrund schier unendlich vieler Interpretationsmöglichkeiten legt der anfängliche Fokus die Aufmerksamkeitsrichtung fest (Strauss & Corbin, 1996). Für die Theoriebildung wird auf den theoretisch-heuristischen Rahmen (Teil II) und die Analysen im historisch-komparativen Abschnitt (Teil III) zurückgegriffen. Im Sinne von »All is data« wird somit auch auf Theorie Bezug genommen, welche nicht unmittelbar im Gespräch aufscheint. Über den »permanenten Vergleich« zwischen dem empirischen und theoretischen Teil wird schließlich eine Modellierung vorgenommen. Konsequenterweise kann die zyklische Einbindung der empirischen Befunde zur Irritation bzw. Weiterentwicklung der bestehenden Theorie beitragen. Dies bedeutet jedoch nicht, dass die theoretischen Vorannahmen einfach über die Daten »übergestülpt« werden; die Kategorien bleiben stattdessen offen für Revisionen.

In der rekonstruktiven Erforschung der subjektiven Wahrnehmungen geht es schließlich darum, allgemeine Aussagen zu generieren, die aus dem besonderen Fall gewonnen werden und auf ihn zurückbezogen werden können. Aus den besonderen Fällen lassen sich demnach Erkenntnisse ableiten, die sich nicht nur in einem Typus abbilden, sondern quer zu den rekonstruierten Fällen liegen. Die Perspektiven der Lehrgangseleitungen zu den förderlichen sowie hemmenden Einflussmechanismen zur Ausbildung der Studierfähigkeit werden schließlich gemeinsam mit den Perspektiven der Nichtstudierenden und Studierenden dargestellt. Zudem soll explizit darauf hingewiesen werden, dass in den Darstellungen keine Aussagen über die individuellen Persönlichkeiten der befragten Personen getroffen werden. Stattdessen wird die subjektiv wahrgenommene Handlungsfähigkeit in Hinblick auf die Ausbildung der Studierfähigkeit vor dem Hintergrund der strukturell-institutionellen Bedingungen analysiert und interpretiert.

Der ausschließliche Rückgriff auf empirische Daten zur Theoriebildung würde die Modellierung vor folgendes Problem stellen: Da die Einschätzung der Handlungsmöglichkeiten stets vom Vergleichswert abhängt, können sich Personen, denen in der Theorie viel Handlungsmacht zugesprochen wird, als wenig handlungsfähig bzw. gar ohnmächtig erfahren (Lucius-Hoene, 2012). Umgekehrt kann eine Person ihre Handlungsmacht selbst dann als stark ausgeprägt wahrnehmen, wenn sie in der Gesellschaftstheorie als benachteiligt gilt. Diese sehr unterschiedlichen Konstellationen setzen einen spezifischen methodologischen Forschungsrahmen voraus, der die wechselseitige Befruchtung theoretischer und empirischer Befunde zulässt. Im Prozess der Modellierung kommt folglich weder der Theorie noch der Empirie die absolute Vorrangstellung zu. Stattdessen erfolgen die Kategorienbildung und Überprüfung ihrer Gültigkeit anhand des permanenten Vergleichs dieser komplexen Beziehungen.

Im Prozess der Theoriebildung stehen die Reflexion der theoretischen Vorannahmen, die Datenerhebung und Codierung in einem engen Verhältnis zueinander (Abb. 10). Durch die zyklisch-iterative Vorgehensweise (Datenerhebung, Rückkoppelung an die theoretischen Vorannahmen und Codierung) werden einerseits neue Hypothesen gebildet, andererseits wird die Theorie durch hervortretende Kernkategorien zunehmend verdichtet.

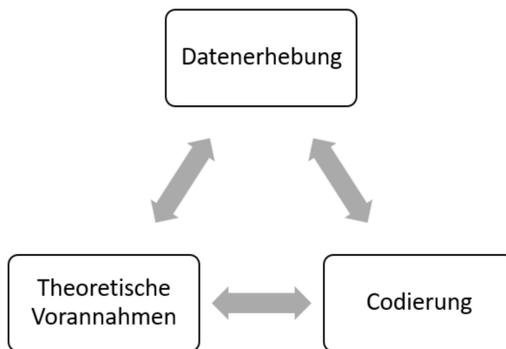


Abb. 10: Der iterativ-zyklisch Prozess der Theoriebildung gemäß GTM

Quelle: Eigene Darstellung

Ist das Datenmaterial nicht ausreichend »gesättigt«, kommt es zur Erhebung neuer, gezielt ausgewählter Fälle. Dahinter steht die Annahme, dass die Theorie »dadurch generiert [wird], dass man sie ständig mit negativen Fällen, das heißt

mit Fällen, die mit der aktuellen Fassung nicht übereinstimmen, konfrontiert und daraufhin die Hypothesen reformuliert und die Phänomene neu definiert« (Glaser & Strauss, 2008, S. 110). Die wechselseitige und vorsichtige Überprüfung der theoretischen Perspektiven und des empirischen Materials wird in der GTM als reflexives Verhältnis bezeichnet. Auch Strauss und Corbin (1996) betonen die Vorläufigkeit und Prozessualität der Kategorien. Demnach bleiben die Kategorien »bis zum Abschluss der Theorieentwicklung (und darüber hinaus) *im Prozess und offen* für Veränderungen, sie werden dem Prinzip des permanenten Vergleichs untergeordnet« (Muckel, 2011, S. 336; Hervorh. im Orig.). Bei der Theoriebildung handelt es sich damit im Grunde um kein rein rekonstruktives Vorgehen, die Modellierung erfordert stattdessen eine kreative und interpretative Ko-Konstruktion der Forscherin (Mecheril, 2003).⁴

Der methodische Zugang weist überdies mehrfache *Limitationen* auf. So unterliegt das Konzept der theoretischen Sättigung einer Kritik, da neu hinzukommende Erhebungen das bestehende Datenmaterial stets um neue Facetten erweitern und somit niemals eine vollständige Sättigung erlangt werden kann (Kelle, 2003; Low, 2019). Da nicht alle Komponenten ausreichend bekannt sind, die zur Einschränkung und Erweiterung der Möglichkeitsräume beitragen, und nur ein Ausschnitt der relevanten Einflussfaktoren rekonstruiert wird, bleibt eine »Residualkategorie« zurück, die durch das vorliegende Datenmaterial nicht ausreichend erklärt werden kann. Auch in Bezug auf die Generalisierbarkeit ist eine Einschränkung zu verzeichnen. Folgt man Merton (1957), sind Theorien nur zu einer bestimmten Zeit mit eingeschränkter Reichweite gültig und müssen an unterschiedliche Kontexte angepasst werden. So ist es denkbar, dass einzelne Thesen auf andere Fälle übertragbar sind, andere jedoch nur bedingt Anwendung finden. Zur kommunikativen Validierung wurden die befragten Personen durch weitere Feedbackschleifen in die Dateninterpretation zudem nicht einbezogen, was wiederum die Transparenz der Auswertung und Intersubjektivität erhöht hätte (Fellner, 2023).

⁴ Das Konzept der Ko-Konstruktion lehnt sich an die »Konstruktion zweiten Grades« nach Alfred Schütz (1971) an, betont aber vielmehr die wechselseitige Strukturierung des empirischen Materials mit der Interpretationspraxis.

16. Studierfähigkeit aus subjektzentrierter Sichtweise

Im Folgenden werden relevante Bereiche angeführt, welche unmittelbar in den Lebenswelten der befragten Subjekte anzusiedeln sind und innerhalb derer es zur Erweiterung bzw. Einschränkung der Möglichkeitsfelder kommt. Diese beziehen sich *erstens* auf *Orientierungen im sozialen Raum*: Damit Personen sich für ein Studium entscheiden, ist es vonnöten, dass die Studienmöglichkeit (z. B. über soziale Kontakte und Beziehungen) grundsätzlich in den Blick gerät. Die Studienentscheidung kann somit durch die Nähe zu AkademikerInnen oder Informiertheit über universitäre Abläufe positiv beeinflusst werden. Daneben müssen sich Personen *zweitens* den Studienerfolg zutrauen und damit bereits über eine gewisse *Selbstwirksamkeitserwartung* verfügen.

Zudem muss das Studium *drittens* als erstrebenswert gelten. Demnach müssen sich die StudienaspirantInnen von der Teilnahme am Hochschulstudium einen gewissen Nutzen versprechen. Die *Studienmotive* können etwa den Wunsch nach Zugehörigkeit oder Erwerb von ähnlichen (beruflichen) Privilegien betreffen, wie AkademikerInnen sie besitzen. *Viertens* müssen die Studierenden für die Zurschaustellung der erwarteten Leistungen je nach *Ausgangspositionen* unterschiedliche Energieniveaus aufbringen. Diese »Investitionen« sind dann besonders hoch, wenn der individuelle Hintergrund an der Hochschule wenig Berücksichtigung findet oder gar abgewertet wird. Somit können *fünftens geeignete strukturell-institutionelle Rahmenbedingungen* (wie finanzielle Ressourcen, die Zulassungskriterien oder Studienarchitektur) wesentlich zur Erhöhung der Passungsverhältnisse beitragen.

Darüber hinaus erfordert die Ausprägung der Studierfähigkeit *sechstens* eine gewisse *Häufigkeit und Qualität der Interaktionen mit den WissensträgerInnen*. Im Wechselspiel zwischen den Studierenden und WissensträgerInnen kann es zu Habitus-Struktur-Konflikten kommen, die wiederum unterschiedliche Bewältigungsstrategien zur Folge haben. Schließlich muss *siebtens* eine *Vereinbarkeit mit außeruniversitären Lebenswelten* gegeben sein. Diese Bereiche stehen allesamt in einer Wechselbeziehung zueinander und beeinflussen sich gegenseitig (Abb. 11).



Abb. 11: Studierfähigkeit aus subjektzentrierter Sichtweise

Quelle: Eigene Darstellung

Sind diese Bereiche wenig ausgeprägt, ist es nicht unmöglich, die Studierfähigkeit zu erwerben bzw. aufrechtzuerhalten, doch benötigen die Studierenden in der Regel mehr Zeit und müssen mehr Energie aufbringen als Personen, bei denen eine hohe Passung zu den äußeren Strukturen vorliegt. Zur Untersuchung der subjektiv wahrgenommenen Studierfähigkeit wird folglich der Begriff der »Studierenergie« aus dem Hamburger Strukturmodell der Studierenergie nach van den Berk et al. (2016) entlehnt. Unter Studierenergie verstehen sie das Ergebnis der »Passung individueller Valenzen und Kompetenzen mit der Anforderungsstruktur der Lern- und Studiumgebung« (S. 46). Die Handlungsvalenz kommt durch die »Interaktion der studentischen Motivationen mit den Merkmalen der Lehr-Lernumgebung« (S. 47) zustande, die wiederum durch das universitäre Angebot, berufliche Ambitionen und der Selbstwirksamkeitserwartung beeinflusst wird. Die Handlungskompetenz wird als »Kongruenz geforderter und vorhandener Kompetenzen unter Berücksichtigung kompeten-

satorischer Möglichkeiten« (ebd.) bezeichnet. Das Ausmaß der vorhandenen Studierenergie wirkt sich in weiterer Folge auf die Studienperformanz aus.

Im Gegensatz zur ursprünglichen Konzeption nach van den Berk et al. (2016) geht die vorliegende Arbeit davon aus, dass die Studierenergie nicht ausschließlich durch die Passung zwischen individuellen Ausgangssituationen und institutionellen Studienanforderungen zustande kommt, sondern auch strukturelle Faktoren die Passungsverhältnisse wesentlich beeinflussen. Je nach zur Verfügung stehenden Kapitalien und kontextuellen Bedingungen kommen Studierende im Prozess gut voran – oder schätzen den Aufwand im Vergleich zum »Gewinn« als so hoch ein, dass sich eine Hemmschwelle zur Bewältigung der Aufgabe entwickelt.

Übersteigt die Einschätzung der Anforderung das gebotene Energieniveau oder erfordern andere Bereiche eine erhöhte Aufmerksamkeit, so kann dies zur Studienunterbrechung oder gar zum Studienabbruch führen. Die »Energiereserven«, die den Personen für das Studium zur Verfügung stehen, und der »Energieaufwand«, den sie erbringen müssen, sind mitunter abhängig von den oben genannten relevanten Bereichen, welche wiederum miteinander verschränkt zu betrachten sind. So wird den Studierenden für die Interaktion mit den WissensträgerInnen eine je differente »Studierenergie« abverlangt: Ist die Passung zu Studienbeginn hoch, sinkt der benötigte Aufwand zur Erreichung der normativen Erwartungen; bei einem geringen Passungsverhältnis ist hingegen von einem erhöhten Energiebedarf auszugehen.

16.1 Orientierungen im sozialen Raum

Von den befragten Personen werden die folgenden sozialen und beruflichen Umfelder erwähnt, welche ihre Entscheidung für oder gegen ein Studium beeinflussen:

Herkunftsmilieu

Durch die narrativen Interview-Elemente gelangen Einflüsse und Prägungen der Primärsozialisation auf die Einstellung zum Hochschulstudium zum Vorschein. Insbesondere in jungen Jahren wird der Bildungsweg von den Vorstellungen der Familie geprägt. In manchen Fällen gerät ein Studium nicht ins Blickfeld, da der Bildungsweg bereits »vorgezeichnet« ist oder andere Optionen greifbarer sind. So hatte ein Teil der befragten Personen die Aufnahme eines Studiums bis zu einem gewissen Zeitpunkt gar nicht erst in Betracht gezogen. Nicht-Studierende der älteren Generation erwähnen zudem, dass sie in ihrem sozialen Umfeld nie-

manden kannten, der oder die studiert hatte, und sie sich daher in erster Linie gar nicht an der Universität verortet hätten. Vor diesem Hintergrund betonen Bourdieu und Passeron (1971) den Aspekt der »Abdrängung« aus dem Bereich der höheren Bildung, da die Universität für Kinder der bildungsfernen Schichten ein unbekanntes Terrain mit ungewohnten Anforderungen darstellt.

Abhängig vom sozialen Milieu gestaltet sich die Prioritätensetzung bzw. Bereitschaft, in Bildung zu investieren, sehr unterschiedlich. So kommt der Erwerbstätigkeit in manchen Familien ein höherer Stellenwert als einem Studium zu: *»Ich bin sehr ländlich aufgewachsen, da hat man eine andere Mentalität zu so was. Mit meinen Eltern brauch ich da nicht drüber reden, also die haben da eine andere Auffassung, da/. Arbeiten ist sehr wichtig und solange man arbeiten kann, muss man auch sehr viel mitarbeiten«* (Stud_Langz_30, Z. 971–974). Einige Personen hatten das Studium erst zu einem späteren Zeitpunkt aufgegriffen, da von ihnen erwartet wurde, dass sie unmittelbar nach Schulabschluss zu arbeiten beginnen. Da dies in der Herkunftsfamilie nicht anders akzeptiert worden wäre, kam für einige nur ein berufsbegleitendes Studium, nicht aber ein Vollzeitstudium infrage.

Darüber hinaus bringt ein Teil der Befragten AkademikerInnen eine gewisse Skepsis entgegen. So ist man der Ansicht, dass AkademikerInnen reine TheoretikerInnen seien und sich in der Praxis nicht zu helfen wissen: *»Es ist schon so ein bisschen, dieses also (.) naja, die Studierten kennen sich nicht aus, also das schwebt auch immer ein bisschen da mit«* (Stud_abgebr_41, Z. 54). Ein Student gelangt zur Auffassung, dass er sich erst ab einem gewissen Alter (durch die Lebenserfahrung und erlangte Distanz vom Wohnort) von den Vorurteilen seines Herkunftsmilieus gegenüber den HochschulabsolventInnen lösen konnte.

Lehrkräfte und KlassenkameradInnen

In der Schulzeit kommt den Lehrpersonen zur Bewertung der Studierfähigkeit eine zentrale Rolle zu. Vereinzelt wurden die befragten Personen von den Lehrkräften zur Studienaufnahme motiviert. In einigen Fällen zeichnet sich demgegenüber das Phänomen des »Cooling-out« ab, demzufolge die selektiven Prozesse an Bildungseinrichtungen zu einer schleichenden Selbstselektion in Bezug auf bildungsbezogene Karriereambitionen führen. Werden einzelne Unterrichtsfächer und damit zusammenhängend Lehrpersonen als »unüberwindbare Hürden« wahrgenommen, kann dies wiederum zum Wechsel in einen nicht maturaführenden Schultyp beitragen oder zum direkten Berufseinstieg führen.

Auch KlassenkameradInnen, die sich für ein Studium entscheiden, können den weiteren Bildungsweg beeinflussen, indem sie eine Vorbildfunktion einnehmen. So berichtet eine Person, dass die mehrheitliche Entscheidung der KlassenkollegInnen in der Abschlussklasse zugunsten eines Studiums auch den eigenen

Bildungsweg geprägt hatte: »Die waren halt fast alle Akademikerkinder, ich habe einfach dieses Umfeld gehabt und die wollten halt alle schon weiter und dann wollte man halt selber und ja, ich glaub das ist so der ausschlaggebende Grund gewesen« (Stud_Langz_36, Z. 120–122). Die Idee, zu studieren, gerät in diesem Fall erstmals an der Schule durch den sozialen Vergleich mit den Gleichaltrigen ins Blickfeld.

Freundeskreis

Über Personen aus dem Freundes- bzw. Bekanntenkreis kommt es vielfach bereits vor der Inskription zu Berührungspunkten mit der Universität. Durch Einblicke in ihre Studienzeit konnten Freunde oftmals entscheidende Impulse für die Studienaufnahme liefern. So hat ein Student vor der Studienaufnahme die Abschlussarbeiten seiner KollegInnen gelesen und die Master-Thesen seines Bruders lektoriert: »Ich weiß, was auf mich zukommt, oder ich habe ja ein paar Master-Thesen vorher gelesen. [...] Somit habe ich bereits ein Gefühl gehabt und auch durch meinen Bruder, der hat da drei Studien absolviert und habe ich auch Korrektur gelesen. Ein Grundgefühl war schon da, das war jetzt dann keine Überraschung oder ein Aha-Erlebnis, also das nicht, ja« (Stud_29, Z. 526–547). In einigen Fällen konnte man dadurch etwaigen Bedenken in Bezug auf ein unzureichend vorliegendes Leistungsniveau entgegenwirken.

ArbeitskollegInnen bzw. Arbeitgebende

Im Erwachsenenalter kommt dem beruflichen Umfeld eine zunehmend wichtige Rolle bei der Studienentscheidung zu. So können einzelne StudienabsolventInnen ihre KollegInnen zur Studienaufnahme bewegen: »Das erlebe ich regelmäßig, dass dann AbsolventInnen mit KollegInnen und so an der Hand quasi zu mir kommen und sagen, das wäre wieder jemand für euch« (LGL 4, Z. 226–229). In anderen Fällen haben die Arbeitgebenden aufgrund des befürchteten Personalabbaus den Arbeitnehmenden zu einer Bildungskarenz und damit zur Weiterbildung angeraten.

Auch über Empfehlungen der Vorgesetzten bzw. Arbeitgebenden kommt es zur Teilnahme an einer Weiterbildungsmaßnahme bzw. zur Aufnahme eines Universitätslehrganges, wenn die Organisationen etwa eine Kooperation mit der Hochschule aufweisen. So wurde einem Studenten bei der Bewerbung für eine neue Stelle zur Studienaufnahme geraten: »Bei meinem Einstellungsgespräch war so ein vager Hinweis von dem Geschäftsführer, dem ich zugeordnet bin, der mich eingestellt hat, hat gesagt: Wir planen gerade mit der [Universität] so ein Lehrgangsprogramm, wo wir einige unserer Mitarbeiter hinschicken, und ich würde mir erwarten, dass Sie das auch machen« (Stud_Langz_33, Z. 373–380). Für das Unternehmen ergebe sich durch die berufliche und persönliche Weiterbildung der MitarbeiterInnen ein

hohes Innovationspotenzial, da sich das Wissen der Mitarbeitenden »am Puls der Zeit« befände. Die Organisation kann sich durch den gesteigerten Anteil an AkademikerInnen überdies nach außen hin besser positionieren und gewinne an Reputation: *»Es hat sich angeboten, das Unternehmen ist mir entgegengekommen, das Unternehmen braucht es ein bisschen für die eigene Vita am Markt«* (Stud_Langz_33, Z. 139–141). Demgegenüber erwähnt ein Teil der befragten Personen, dass die Akzeptanz von wissenschaftlichen Zugängen in ihren Berufssparten wenig ausgeprägt sei.

Universitätsangehörige

Auch die Kontakthäufigkeit mit der Hochschule kann dazu beitragen, dass sich das Studieninteresse erhöht. So erwähnen die interviewten Personen, dass sie bereits mehrfach mit der Hochschule in Berührung gekommen seien, bevor sie sich für ein Studium entschieden hatten. Die Lehrgangslösungen weisen ebenfalls auf die hohe Relevanz der Begegnungen mit potenziellen Studierenden hin. Um einen Bezug zur Hochschule herzustellen, solle man auf diversen Messen oder Vorträgen vertreten sein, »Präsenz« zeigen und zugänglich sein. Kontaktmöglichkeiten bestehen auch auf Informationsveranstaltungen, Fachveranstaltungen, über Kooperationspartner, Zeitschriftenartikel oder Social Media. Auch Branchentreffpunkte oder Preisverleihungen (z.B. »Makler des Jahres«) bieten eine gute Gelegenheit für die Bewerbung eines Universitätslehrgangs.

Die Lehrgangslösungen achten zudem auf ein zielgruppenorientiertes Bildungsmarketing: *»Dass wir uns als Institution auch so präsentieren, dass die Menschen es für sich als möglich erachten, dass sie an eine Uni kommen können, weil das ist/ der große Gap ist der. Das ist die Universität, die sitzen da irgendwo ganz oben und können wir ja gar nicht verstehen«* (LGL 10, Z. 227–235). Einerseits weisen die Formulierungen in den Marketing-Texten einen starken Bezug zur beruflichen Praxis auf, andererseits sollten sich die Formulierungen in den Texten nicht zu niederschwellig gestalten. Aufgrund des befürchteten Reputationsverlusts werde die Möglichkeit des Studierens ohne Matura nicht explizit beworben. Einige Lehrgangslösungen adressieren dennoch bewusst Lehrlinge (ohne Matura), um diese für das Thema »Karriere bzw. Weiterbildung nach der Lehre« zu begeistern.

Selbst wenn aufgrund der Bildungsexpansion und Verbreitung der Informations- und Kommunikationstechnologien die Konfrontationswahrscheinlichkeit mit Bildungsangeboten im 21. Jahrhundert gestiegen sei, haben einzelne Studierende nur zufällig von der Möglichkeit, neben dem Beruf einen Universitätslehrgang belegen zu können, erfahren: *»Das passiert aber dann oft einfach bei einem Bier nach einer Veranstaltung«* (LGL 8, Z. 409–410). Auch ungeplante Begegnungen können demnach entscheidend zur Eröffnung neuer Perspektiven beitragen.

Bilanzierend ist festzuhalten, dass in vielen Fällen soziale Beziehungen und Interaktionen zur Kenntnisnahme zuvor unbekannter Möglichkeiten beigetragen haben. Bewegen sich Personen aus einem bildungsfernen Elternhaus in sozial heterogenen Kreisen, ist die Konfrontation mit der Studienmöglichkeit wahrscheinlicher als in homogenen Umfeldern. Deutlich wird zudem, dass die Orientierungen im sozialen Umfeld über das Herkunftsmilieu hinausgehen; in diesem Zusammenhang bleibt jedoch unklar, auf welche Art und Weise sich diese unterschiedlichen Begegnungen auf die inkorporierten »Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsschemata« konkret auswirken.

16.2 Selbstwirksamkeitserwartung

Unter Selbstwirksamkeitserwartung wird die Einschätzung einer Person, einer bestimmten Anforderungssituation gerecht zu werden, verstanden (Bandura, 1997). Aufgrund des hohen Anteils an Personen, die sich das Studium nicht zutrauen, machen die Studierenden in der wissenschaftlichen Weiterbildung einen nur geringen Anteil aller potenziellen Studierenden aus. So entscheiden sich zumeist nur jene Personen für die wissenschaftliche Weiterbildung, die zuvor bereits einen beruflichen Aufstieg bewältigt haben (Otto & Kamm, 2016). Auch eine Lehrgangsführung bemerkt, dass sich in der Regel nur jene bewerben, die ohnehin bereits fachlich qualifiziert seien: »Die Leute, die es bis zu mir ins Bewerbungsgespräch geschafft haben, die haben sich in aller Regel schon so intensiv und ernsthaft damit auseinandergesetzt. Die, die das nicht studieren könnten, die scheiden in aller Regel schon vorher aus« (LGL 16, Z. 130–135). Ein gewisses Vertrauen in die eigenen Kompetenzen habe sich bereits vor Studienbeginn (z.B. über den Beruf) herausgebildet. Berufliche Erfolgserlebnisse können demzufolge entscheidend zum Erwerb der benötigten Selbstwirksamkeit beitragen und die Studienaufnahme begünstigen.

Politische Gelegenheitsstrukturen tragen nicht notwendigerweise dazu bei, dass diese von den Gesellschaftsmitgliedern gleichermaßen wahrgenommen werden. Miethe et al. (2017) stellen fest, dass »nur ein Bruchteil der potenziellen Klientel [...] diese Chancen für sich nutzt und auch nicht immer werden alle Gelegenheiten für einen weiterführenden Bildungsweg von den Bildungsaufsteiger(inne)n als solche erkannt bzw. ergriffen« (S. 261). Sie führen das Phänomen der Nicht-Teilnahme auf den »Anlage-Sinn« (Bourdieu, 1989, S. 734) zurück, demzufolge Personen ihre Erfolgsaussichten im Bildungssektor habituell unterschiedlich einschätzen. Diese eingeschränkte Selbstwirksamkeitserwartung bezeichnet Bourdieu (1988) als »Sinn für die legitimen Ambitionen (für sich selbst)« (S. 249; Hervorh. im Orig.). Nachdem die Auffassungen von Selbstverständ-

lichkeiten in den Milieus unterschiedlich ausgeprägt sind (Krieg, 2013), kann auch von »Nicht-Entscheidungen« gesprochen werden. Anders formuliert: Die Auslegung einer Situation kann zu einer Handlungsweise führen, die ohne jegliches Wahlhandeln ausgeführt wird, da deren »objektiv« denkbare Alternativen subjektiv irrelevant sind (Schütz, 1970). Auf diese Weise entfalten die durch die Sozialisations- und Bildungsprozesse verinnerlichten sozialen Orientierungsmuster ihre Wirkung.

Für das mangelnde Vertrauen in die eigenen Kompetenzen sind mitunter Herabwürdigungen im schulischen Kontext oder sozialen Umfeld als frühe Vorläufer zu verzeichnen, wobei diese Bewertungen zu einem gewissen Grad internalisiert wurden. Ein Student berichtet, dass er im Alter von fünf Jahren nicht vorzeitig in der Volksschule aufgenommen wurde, was ein vorurteilsbehaftetes Bild auf seine kognitiven Fähigkeiten evozierte:

»Nachdem ich im November geboren bin, und ich finde schon, dass das nicht unwesentlich ist in meiner Biografie, hat man versucht, mich noch in dieses Jahr hineinzubringen, wo ich noch knapp fünf war, bis ich dann halt sechs geworden wäre, was nicht zustande gekommen ist. Und das heißt, ich bin dann halt das Jahr drauf in die Volksschule gegangen, aber das war so ein erstes kleines Ding, wo ich biografiebedingt, auch weil meine Erziehung nicht ganz friktionsfrei war, so ein bisschen das Gefühl gehabt habe, dass ich zu blöd bin. [...] Weil halt auch oft von Elternseite kommuniziert worden ist, so ungefähr.« (Stud_4, Z. 38–68)

Durch das Gefühl des »Ungenügens« entwickelte die befragte Person eine negative Einstellung gegenüber dem Bildungswesen, die wiederum zum Schulabbruch führte. Zu einem späteren Zeitpunkt habe die Person dennoch den Mut gefasst, die ExternistInnenmatura abzulegen und sich an der Universität zu inskribieren. Bei einer einführenden Lehrveranstaltung an der Universität sei sie jedoch abermals auf eine ehemalige Lehrperson gestoßen, die seine Studierfähigkeit vor allen anderen infrage gestellt habe:

»Und die hat mich vor 300 Studenten also so richtig runter gemacht. Es hat niemand gewusst, wer ich bin, jetzt ich hätte natürlich sitzen bleiben können, ich habe mir gedacht, jetzt habe ich mein Leben lang geplagt und jetzt scheitere ich schon wieder, jetzt mag ich mich nicht mehr auseinandersetzen.« (Stud_4, Z. 511)

Aufgrund der ständigen Abwertungen habe der Student nicht nur ein mangelndes Vertrauen in seine eigenen Fähigkeiten, sondern auch eine abwertende Haltung und Frustration gegenüber dem Bildungssystem entwickelt: *»Ich habe es dann auch später gemerkt, wenn es um/ auf der Uni in [Stadt] um Proseminare gegangen ist und so, es war in mir immer so ein Fluchtgedanke: Nichts wie weg, ja« (Stud_4, Z. 1519–1539).* Folglich habe er sich zunächst gegen das Studium entschieden. Erst nachdem drei Jahrzehnte vergangen seien, habe er sich an der Universität doch noch in einen weiterbildenden Lehrgang eingeschrieben.

Auch die Rückmeldungen und Bewertungen auf die erbrachten Studienleistungen können sich wesentlich auf das Selbstkonzept auswirken. Wird die Ur-

sache für das »Scheitern« internal verortet, kann dies eine hohe Belastung darstellen, zur Demotivation und zum Absinken des Energieniveaus und damit zur weitreichenden Beeinträchtigung der Studierfähigkeit führen. Dies kann so weit gehen, dass die betroffenen Personen gar nicht erst zur Prüfung antreten:

»Es gab zum Beispiel diesen Kurs mit Urheberrecht, es sind einige durchgefallen, ja, mussten sie nochmal antreten, sind sie wieder durchgefallen. Ja, und dann ich glaube beim dritten Mal muss man zur Kommission. Ja, und dann sind sie nicht mehr hingegangen.« (Stud_abgeschl_21, Z. 1213–1225)

Die gesellschaftlichen Bewertungen können dazu beitragen, dass sich einzelne Personen nicht dazu »berechtigt« fühlen, am Hochschulstudium teilzunehmen. So ist eine Person mit einer anderen Erstsprache als Deutsch im Soziologiestudium mit Statistiken zu Personen mit Migrationshintergrund im Hochschulwesen konfrontiert worden, was sie in Folge stark verunsichert hätte: *»Es war oft so, die ganzen Statistiken, die du liest, und oft kriegst du so Paranoia und denkst dir so: An sich solltest du nicht hier sein, laut Statistik. Du bist vom Land, du hast Migrationshintergrund« (Stud_Langz_37, Z. 1317–1319)*. Dies habe sich in weiterer Folge auf ihr Selbstverständnis im Studienverlauf ausgewirkt. In diesem Zusammenhang weisen Bourdieu und Passeron (1971) darauf hin, dass „Studenten aus den unteren Klassen nicht anders können, als ihr Tun zu hinterfragen, weil sie nie vergessen werden, dass sie es hätten nicht tun können« (S. 78).

Die Selbstwirksamkeitserwartung kann auch die Art und Weise, wie Arbeitsaufträge oder gar Abschlussarbeiten abgehandelt werden, beeinflussen. So zeigt sich in den Interviews, dass die Studierenden bei der Abschlussarbeit unterschiedlich hohe Standards anlegen. Ein Langzeitstudent zweifelt etwa daran, ob die Erkenntnisse, die er aus seiner empirischen Erhebung gewinnt, ausreichend sind und die Erwartungen in Hinblick auf die Abschlussarbeit erfüllen: *»Jedes Mal denke ich mir: Nein, das ist sicher viel zu wenig und ich muss mehr machen und mehr machen, und ich glaube, ich blockiere mich da ein bisschen selbst« (Stud_Langz_36, Z. 812–822)*. Eine Lehrgangsführung beobachtet, dass jene Personen, welche die Hausarbeiten nicht rechtzeitig abgeben, das Studium vielfach nicht abschließen. Aufgrund der Kumulation von Arbeitsaufträgen müsse man kleinschrittig vorgehen, ansonsten könne der »Berg an unerledigten Dingen« als nicht bewältigbar erscheinen. Wenn man auf der anderen Seite zwischen den Arbeitsaufträgen und Lernphasen viel Zeit verstreifen lässt, besteht wiederum die Gefahr, dass man aus der Routine fällt oder einiges wieder in Vergessenheit gerät.

Das Grundvertrauen in die eigenen Kompetenzen erzielt nicht nur bei der Studienaufnahme, sondern auch in Hinblick auf das subjektive Erleben im Studienverlauf eine Wirkung. Einige Interviewte weisen etwa die Besorgnis auf, das Studium trotz der Bemühungen und zeitlichen und finanziellen Investitionen nicht bewältigen zu können. Darüber hinaus erwähnt ein Teil der Studierenden,

dass er sich der Hochschule nicht zugehörig fühlt. Wenngleich Studierende mit einer gleichzuhaltenden Qualifikation ebenso auf ein reichhaltiges Wissen zurückgreifen können, sind sie der Auffassung, aufgrund der nicht vorhandenen akademischen Vorbildung ein Manko aufzuweisen. In Bezug auf das wissenschaftliche Arbeiten bestehen bei den Befragten somit Bedenken, ob sie den Anforderungen im Studium gerecht werden können.

In einigen Fällen wirken die formalen Anforderungen wie die Bewerbung um einen Studienplatz und damit zusammenhängend das Aufnahmegespräch abschreckend. Auch die Anmeldung zum Zulassungsverfahren erfordert bereits eine gewisse Überwindung. In einem Fall wurde die Aufnahmeprüfung auf Englisch durchgeführt, was dazu geführt habe, dass viele StudienbewerberInnen die Prüfung vorzeitig abbrachen:

»Da gab es eine Aufnahmeprüfung auf Englisch. Ja, ja die war schwer. Und man hat eine halbe Stunde Zeit und musste auf eine gelöste Frage eine Präsentation halten. Und viele sind dann einfach gegangen, also die haben das gar nicht/ in der halben Stunde haben die ihr Zeug gepackt und sind einfach gegangen. So schwer war's dann aber eigentlich gar nicht.« (Stud_abgebr_23, Z. 167–174)

Da auf vielerlei Ebenen Unklarheiten zu verzeichnen sind, geht der tatsächlichen Studienaufnahme eine ausführliche Entscheidungsfindungsphase voraus. Insbesondere bei StudienbewerberInnen ohne Matura oder Bachelor ist im Vorfeld ein wohlüberlegter Abwägungsprozess zu bemerken. Unmittelbar nach Schulabschluss waren sich manche zunächst nicht darüber im Klaren, für welches Studiefach sie sich entscheiden sollten:

»Natürlich habe ich mir Gedanken gemacht, ich hätte damals als Jugendliche nicht gewusst, was ich studieren soll, weil das Einzige, was mich damals interessiert hätten, wären Sprachen und die wollte ich schreiben und sprechen können, aber nicht studieren.« (Stud_abgeschl_16, Z. 381–384)

Dies habe sich erst im Laufe der Zeit geändert, da Personen später besser darüber Bescheid gewusst haben, in welche Richtung sie sich weiterbilden wollten. Die Hemmschwelle für die Anmeldung zu einem Master-Lehrgang sei dennoch grundsätzlich höher als die Bewerbung für ein Kurzprogramm, dessen Abschluss nicht zur Führung eines akademischen Titels berechtigt. Die Lehrgangslösungen bemerken insbesondere bei jenen Personen, die zuvor noch nicht wissenschaftlich gearbeitet hatten, einen großen Respekt vor dem »großen Unbekannten«. Die individuellen Beratungen (z.B. persönlichen Gespräche, Telefonate oder der E-Mail-Austausch) tragen wiederum dazu bei, etwaigen Vorbehalten und Bedenken zu begegnen. Besonders ermutigend sei es, wenn die vorhandenen Kompetenzen der StudieninteressentInnen ohne wissenschaftlicher Vorqualifikation positiv hervorgehoben werden. So wird betont,

»dass jeder, der jetzt da kommt, mit eben Nicht-Vorstudium schon so viele Kompetenzen hat, auf die wir aufbauen können. Das ist sehr vielen gar nicht bewusst. Weil viele glauben, aha, ich habe kein Studium, also damit bin ich eh schon nicht so klug wie alle anderen. Und das stimmt nicht. Und das zeigt auch die Erfahrung nicht, die wir gemacht haben.« (LGL 10, Z. 235–247)

Bei Personen ohne formaler Vorqualifikation sei es den Lehrgangsleitungen zu Folge besonders wichtig, ihnen im Gespräch die Angst zu nehmen:

»Du bist so gut dort aufgehoben, du bist nicht anonym, keine verlorene Seele, durch die Anstrengungen der [Universität] zeigt sich der Erfolg und dadurch erreicht man auch Studierende mit gleichzuhaltender Qualifikation. Selbst wenn du keine Matura hast, schaffst du das alles, wegen Betreuung usw.« (LGL 13, Z. 72)

Anstatt von einer »formalen Tauglichkeit« auszugehen, solle man das Individuum in den Mittelpunkt stellen und möglichst vorurteilsfrei auf das Gegenüber eingehen. Folgt man den Auffassungen der Lehrgangsleitungen, weisen AkademikerInnen bei der Bewerbung in Hinblick auf ihren Studienerfolg weniger Bedenken auf als Personen ohne akademische Vorqualifikation.

Einige befragte Personen waren der Ansicht, dass sie immer schon Dinge zu Ende gebracht haben, nachdem sie diese einmal begonnen hatten. Dabei seien hohe Ambitionen, eine gewisse Zielstrebigkeit, die positive Einschätzung der eigenen Kompetenzen und ein stark ausgeprägtes Selbstbewusstsein besonders förderlich. Somit ist bei einigen Studierenden in Hinblick auf ihre eigene Arbeitsweise ein positives Selbstbild zu erkennen. Karriereförderlich seien zudem eine gewisse Portion an Optimismus und »starke Nerven«.

Deutlich zum Vorschein kommt überdies, dass das Studium zur Erhöhung der Selbstwirksamkeitserwartung beitragen kann: Viele Studierende erwähnen, dass ihre Familienangehörigen überaus stolz auf sie waren, nachdem sie einzelne Module mit sehr guten Noten abgeschlossen, das Studium gemeistert und/oder den akademischen Titel erworben hatten. Einige hätten sich das Studium zu Beginn selbst nicht zugetraut. Eine Studentin erwähnt, dass sie im eigenen familiären Umfeld nun eine Vorbildfunktion aufweise, da sie die Erste sei, die studiert hatte. Sie fungiert nun als Ratgeberin für ihre Nichten, die plötzlich auch mit dem Gedanken spielten, ein Studium aufzugreifen:

»Also, ich habe auch zwei Nichten, die schon im Teenageralter sind und irgendwie ja durch meine Ausbildung und so und jetzt auch in der Schule, dass sie dann irgendwie auch mehr Biss haben, was zu tun und mich dann oft auch um Rat fragen, wenn es irgendwie in der Schule Probleme gibt oder so. Ich habe sie irgendwie motiviert, also, die Ältere überlegt jetzt schon, ob sie auch nachher studieren möchte, weil sonst in meiner Familie eigentlich niemand einen akademischen Abschluss hat.« (Stud_abgeschl_10, Z. 1206–1224)

Eine Sozialpädagogin und Erziehungsleiterin berichtet, dass sie die Jugendlichen durch ihre universitäre Ausbildung nun stärker bei der vorwissenschaftlichen Arbeit (VWA), insbesondere bei der Recherche, Strukturierung und den sprachli-

chen Formulierungen, unterstützen könne. Eine Befragte sind durch das Studium zudem zur wichtigen Erkenntnis gelangt, dass sie mit den AkademikerInnen kognitiv und fachlich mithalten können.

16.3 Studienmotive

Durch die Interviews wird deutlich, dass Studierfähigkeit nicht allein durch die Attestierung der Studieneignung oder das Vorliegen geeigneter Rahmenbedingungen zustande kommt: Ein Teil der Nicht-Studierenden weist zwar grundsätzlich die formale Hochschulzugangsberechtigung und die benötigten finanziellen Ressourcen auf, entscheidet sich aber dennoch gegen ein Studium, da er darin keinen persönlichen oder beruflichen Mehrwert erkennt. Insbesondere Nicht-Studierende können sich unter einem Hochschulstudium meist wenig vorstellen und transferieren Vorstellungen und Erfahrungen, die etwa aus der Schulzeit stammen, auf die akademische Bildung:

»Also das Wissen an sich ist nicht das Problem. Das kann auch sein, dass mich das interessiert, aber mich hinzusetzen und mir dann stundenlang irgendwas durchzulesen und mir dieses Wissen einzuprägen, das hat mich nie interessiert, das war mir immer zu mühsam.« (NStud_2, Z. 98–101)

So hegt der befragte Nicht-Student kein Interesse daran, etwas auswendig zu lernen, nur um es dann wieder zu vergessen, und hat eine ablehnende bzw. kritische Haltung gegenüber dem Bildungsverständnis entwickelt, das den Bildungseinstellungen zugrunde liegt.

Nicht-Studierende verbringen ihre Zeit lieber mit etwas anderem und empfinden das Studium nicht als Bereicherung, sondern vielmehr als Belastung. Die Nichtberücksichtigung bzw. Ausschließung der Studienoption wird etwa darin begründet, dass sich auch ohne tertiäre Ausbildung viele Türen geöffnet haben und laufend alternative Weiterbildungsmöglichkeiten zu verzeichnen waren: *»Es findet sich immer irgendwas, was man zusätzlich noch machen kann, um sich weiter zu qualifizieren, ohne dass ich ein Studium brauche«* (Stud_abgeschl_11, Z. 455). Vor dem Hintergrund der Pluralität an Lebensstilen wird ein akademischer Abschluss nicht als notwendig erachtet, um (beruflich) voranzukommen. Auf der anderen Seite befürchten einige Studierende, dass die Überqualifikation zum Problem werden könne. So bemerkt ein Studienabbrecher, der zuvor bereits ein Studium abgeschlossen hatte, dass es immer schwieriger werde, einen Job zu finden, wenn man zu viele Bildungsabschlüsse aufweise.

Wird die Relevanz eines tertiären Abschlusses für den (beruflichen) Kontext als gering bewertet, haben sich die befragten Personen mitunter gegen ein Studium entschieden: *»Also man hätte das [den Beruf] dafür aufhören und man kriegt ja*

nicht mehr Geld oder irgendwas dafür, also es hätte keinen Benefit für mich gebracht, außer wenn ich eine wissenschaftliche Karriere angestrebt hätte« (Stud_ abgeschl_15, Z. 44–61). Diese Einschätzung kann jedoch auch einem grundsätzlichen Wandel unterliegen: So stellte die Studienaufnahme für die Mehrheit der Befragten nach dem Schulabschluss keine Option dar, zu einem späteren Zeitpunkt haben die Berufserfahrungen und diverse Weiterbildungsaktivitäten hingegen zur Ausbildung der Studienperspektive beigetragen. Zudem haben die Wissbegierde und Freude am Lernen den Angaben einiger Studierenden zufolge im Erwachsenenalter erneut zugenommen.

Entscheidet man sich für ein Studium, so verspricht man sich zumeist einen gewissen Nutzen davon, welcher sich auf die Zugehörigkeit zu einem Personenkreis oder den Besitz von bestimmten Privilegien beziehen kann. In den meisten Fällen führt nicht ein einzelnes Motiv, sondern eine Kombination unterschiedlicher Beweggründe zur Studienaufnahme. Die Studierenden stellen fest, dass eine Trennung nach beruflichen, sozialen und persönlichen Studienmotiven nur bedingt möglich ist. Stattdessen gehen der antizipierte berufliche Mehrwert und das persönliche Interesse Hand in Hand: *»Wo sie auch wirklich dann direkt wen gebraucht haben, für meine Karriere, ja, das waren Baumeister, Bauträger, das war meine Kerntätigkeit und dann ist eigentlich das mit Lean [Operations Management] und der [Universität] aus einer Leidenschaft heraus und Interesse entstanden*« (Stud_29, Z. 239–255). Insofern sind die Befragten nicht ausschließlich »nur« intrinsisch oder extrinsisch für ein Studium motiviert. In der Folge seien einige Motive genannt, die in Verbindung mit der Studienentscheidung genannt wurden:

Professionalisierung und Absicherung im Beruf

In den meisten Fällen basiert die Studienentscheidung auf beruflichen Motiven. So stellen manche Personen im beruflichen Alltag eine gewisse Unsicherheit zur Schau und beabsichtigen über das Studium eine theoretische Fundierung und Sicherheit im Beruf zu erlangen. Das Entwicklungspotenzial wird in anderen Bereichen demgegenüber als geringer eingeschätzt. Die Weiterbildungsmotive decken sich damit vielfach mit den partikularen Interessen der politischen Machthaber. Da die Teilnahme an der wissenschaftlichen Weiterbildung vordergründig auf die Professionalisierung im Beruf abzielt, sind mit dem Studium Ziele wie die berufliche Umorientierung oder der Weg in die Selbstständigkeit zu verzeichnen. Dies wird auch darin ersichtlich, dass die überwiegende Mehrheit ein fachnahes Studium wählt. Das Studium dient dann der Festigung bzw. Absicherung im aktuellen Beruf.

Vor dem Hintergrund einer sich rasch ändernden Arbeitswelt gilt es sich entsprechend dem State of the Art beständig weiterzubilden. Bilde man sich nicht

weiter, verliere man rasch den Anschluss: *»Aber dennoch glaube ich, ist es ist schwierig heutzutage, wirklich jobfit zu bleiben, ohne dass man sich weiterbildet. Und man lernt auch viel dazu, neue Aspekte, die dann auch das Arbeitsumfeld wieder oder die Arbeit an sich wieder spannender machen«* (Stud_abgeschl_20, Z. 592–595). Auch das eigene berufliche Umfeld sei schließlich darum bemüht, wettbewerbsfähig zu bleiben. Eine Person gibt an, dass sie über das Studium ein zweites berufliches Standbein aufbauen wolle, um sich über die Mitarbeit bei einem Verband in Hinblick auf die Altersvorsorge zusätzlich abzusichern. Im Falle des »Berufserhaltermotives« wird weniger die Karriere als vielmehr die Jobsicherheit angestrebt. Vor dem Hintergrund der »Halbwertszeit des Wissens« wird die Weiterbildung als notwendig erachtet, um »nicht den Anschluss an die Berufswelt zu verlieren«.

Karrierepläne

Obleich die befragten Personen zum Zeitpunkt der Studienaufnahme nicht arbeitslos sind, sondern einen gesicherten Beruf aufweisen, kann die Motivation für ein Studium aus einer gewissen Unzufriedenheit mit dem derzeitigen Wissenstand bzw. der beruflichen Position heraus entstehen. Bei einigen Personen gilt die Studienaufnahme als »nächster logischer Schritt« in der Karriereplanung: *»Also ich war beruflich ein bisschen in einer Einbahnstraße unterwegs und jetzt dadurch, durch das Studium, haben sich wieder neue Perspektiven aufgetan für mich«* (Stud_abgeschl_20, Z. 660–662). Mit dem Studium werden neue berufliche Positionen in Aussicht gestellt. Die beruflichen Perspektiven können sich sowohl innerhalb der eigenen Organisation (z.B. durch die Versetzung in eine andere Abteilung oder einen höheren Posten) als auch extern ergeben, manche Personen streben darüber hinaus die Selbstständigkeit an. In einigen Fällen soll der Studienabschluss dazu beitragen, zu einer höheren Gehaltsstufe zu gelangen, sodass sich die Mühen und Investitionen in die Bildung auch finanziell lohnen. Der akademische Titel wird dann als notwendig für den beruflichen Aufstieg erachtet. Die befragten Personen erwähnen, dass der Erwerb eines beruflichen Postens ohne Titel indes schwieriger sei.

Aus Sicht der Lehrgangleitungen weisen die Studierenden durch das erworbene strategisch-technische Wissen Wettbewerbsvorteile gegenüber ihren ArbeitskollegInnen auf:

»Studierende wenden dann diese Recherchefähigkeit ja nicht nur auf ihre Abschlussarbeit oder auf eine Modularbeit an, sondern eben auch für ihre Aufgaben in der beruflichen Praxis. Und somit haben sie dann, also das wird mir auch immer wieder berichtet, haben sie Vorteile gegenüber anderen Arbeitskolleginnen und Kollegen, die keine solche Weiterbildung machen.« (LGL 3, Z. 217–219)

Insbesondere bei Personen, die über eine gleichzuhaltende Qualifikation zugelassen wurden, ist in zahlreichen Fällen eine deutliche Besserung der beruflichen Situation zu bemerken. Im Studienverlauf haben sich neue Netzwerke gebildet, zudem würde man nun die DozentInnen in Foren und auf Kongressen antreffen. Die sozialen Netzwerke, die sich unter den Studierenden und Alumni bilden, können wiederum zur Eröffnung neuer (Karriere-)Perspektiven beitragen.

Gesellschaftliche und berufliche Anerkennung

Die Studierenden sind sich des symbolischen Gehalts eines akademischen Abschlusses am Arbeitsmarkt und in der Gesellschaft durchaus bewusst. Dies zeigt sich etwa darin, dass die Weiterbildung als Voraussetzung für die Anerkennung im beruflichen Umfeld erachtet wird:

»Dieses Studium hat auch den Zweck [...] wenn du einen Doktoranden hast, der einen Masterabschluss hat, du als Führungskraft, als Vorgesetzter, nicht einmal ein, sag ich mal (.) ein Studium nachweisen kannst, ein akademisches Studium, dann wird der Abstand, das Delta/ und die Schere geht dann weiter auf. Wobei das nicht immer das ist, was zählt. Aber es ist halt einfacher, um den Leuten auch zu zeigen, komm, die Akzeptanz. Das Thema der Akzeptanz als Führungskraft.« (Stud_Langz_22, Z. 1060–1073)

Um Akzeptanz im beruflichen und sozialen Umfeld zu schaffen, sei es vonnöten, dass der akademische Titel auf der Visitenkarte aufscheint. Ein Student erwähnt, dass im beruflichen Umfeld ein »künstliches Gefälle« zwischen Personen mit und ohne akademischer Vorqualifikation herrsche, was wiederum Selbstzweifel in Bezug auf die eigene Kompetenz herbeiführe: *»Es wird sehr genau einem aufgezeigt, ob das jetzt/ ob man das jetzt richtig findet oder nicht, das sei jetzt dahingestellt. Dann immer dieses Sich-selbst-infrage-stellen, ist denn das/ ist es denn gut genug?« (Stud_Langz_26, Z. 429–445).* Da die höhere Bildung eine Gewähr für gesellschaftliche Anerkennung biete, bezeichnet eine Person mit Migrationshintergrund die Hochschulbildung sogar als *»Schutzpanzer vor Diskriminierung« (Stud_Langz_39, Z. 29).* Über die wissenschaftliche Weiterbildung wird im eigenen Auftreten und Handeln Sicherheit und ein höherer Grad an Glaubwürdigkeit erzeugt: *»Ich wollte mich in erster Linie für mich, aber auch für die anderen, quasi auch mich, quasi abheben/ oder abheben ist jetzt nicht das richtige Wort, also einfach zeigen, dass ich das gelernt habe und nicht nur so rede, wie so viele da draußen« (Stud_abgeschl_16, Z. 50–58).* Somit könne das Studium dazu beitragen, das Selbstbewusstsein in Bezug auf das eigene Auftreten und Vorgehen zu stärken.

Mitspracherechte und Mitgestaltungsmöglichkeiten

Einige Studierende geben an, dass sie sich über die Hochschulbildung das notwendige Handwerkzeug für die Teilnahme am fachlichen Diskurs aneignen möchten. Mit dem Wunsch, in der Gesellschaft und Berufswelt als professionell wahrgenommen zu werden, geht das Streben nach Autonomie und Souveränität einher. So möchte man die eigene Sichtweise einbringen und Mitgestaltungsrechte erlangen. Mithilfe der wissenschaftlichen Grundlagen könne man im sozialen und beruflichen Umfeld besser argumentieren und würde dadurch eher Gehör finden: *»Ich wollte nicht ständig andere fragen müssen, bei Dingen, die mir komisch vorkamen, bei denen mir mein Gefühl aber gesagt hat, dass ich richtig liege. Mir fehlte einfach der Hintergrund«* (Stud_abgeschl_25, Z. 10).

Eine Lehrgangsentwicklung weist darauf hin, dass einzelne Studierende *»die Erfahrung des Migrierens, des Einwanderns, des Otherring, der Diskriminierung, der kulturellen Andersartigkeit«* (LGL 11, Z. 116–130) verstehen möchten, um daraus (neue) Handlungsoptionen für die Praxis abzuleiten und auch die eigene Vorgeschichte besser reflektieren zu können. Die Motivation sei somit nicht zur Gänze von der individuellen Lebensgeschichte zu trennen. Dies käme insbesondere bei Personen mit hohen Karriereambitionen zum Vorschein: *»Der ist vor zehn Jahren irgendwoher geflüchtet [...] hat Fuß gefasst in einer Firma hat sich dort schnell hinaufgearbeitet, einfach, weil ehrgeizig, weil der Mensch etwas bewegen möchte, dann klappt es auch im Studium«* (LGL 16, Z. 95–99). Diese Gruppe bringe einen eigenen Zugang mit sich und sei daher besonders erpicht darauf, das Studium zu absolvieren. Eine Lehrgangsentwicklung führt diese Motiviertheit auf einen *»missionarischen Eifer«* (LGL 11, Z. 142) zurück, da die Studierenden darum bemüht sind, eine Veränderung in der Gesellschaft herbeizuführen.

Rekuperation der Definitionshoheit über eigene Fähigkeiten

Einzelne Personen, denen die Studierfähigkeit zunächst abgesprochen wurde, streben mit dem Studium die Rekuperation der Definitionshoheit über ihre Kompetenzen an. Die Verschließung dieses Möglichkeitsraums zur Teilnahme an der Hochschulbildung habe vielfach zur Dissonanz geführt, wie das folgende Zitat veranschaulicht:

»In der vierten [Klasse] Gymnasium hatte ich eine furchtbare Englischlehrerin und durfte nicht weiter in die Schule gehen, weil mein Vater war sehr streng und ich habe einen Fünfer gehabt und sonst lauter Einsen und Zweier und ich durfte auch keine Matura machen. Und ja, mein Vater hat gesagt, wenn du – und da wirklich gesagt – zu blöd bist zu dem, dann brauchst du mir keine Matura machen. Und das ist mir immer ein bisschen hinten nach gehängt, also das war immer so ein Bedürfnis, ich brauche eine Matura und ich will studieren und das war immer so ein Thema.« (Stud_abgeschl_2, Z. 27–35)

Gerade die Attestierung der Studierunfähigkeit habe die Personen schließlich dazu angespornt, die *Gatekeeper* an den Bildungseinrichtungen von ihrer Fehleinschätzung zu überzeugen. Das Studium entspricht dann einem subversiven Akt, da Personen ihre Fähigkeiten unter Beweis stellen möchten (*»Jetzt erst recht!«*). So sei trotz der externalen Zuschreibung weiterhin das Bedürfnis vorhanden gewesen, zu studieren, nur die formalen Voraussetzungen nicht erfüllt, die soziale Unterstützung nicht gegeben oder der Zeitpunkt ungeeignet. Diese Umstände konnten sich im Zeitverlauf jedoch auch wieder ändern: *»Meine Kinder waren außer Haus, mein Mann war arbeiten und ich habe einfach eine Aufgabe gesucht, wo ich mir denke, jetzt!«* (Stud_abgeschl_2, Z. 1249). Die interviewten Personen weisen mitunter das Gefühl auf, dass ihnen zuvor etwas entgangen sei und wollen gerade deshalb das Verpasste nachholen. Gleichzeitig kann es sich hierbei um Bemühungen handeln, den gesellschaftlichen Normalitätsanforderungen (wieder) gerecht zu werden.

Persönliches Interesse

Eine Studentin erwähnt, dass sie weder in ihrer Schulzeit gern gelernt hatte noch diese Lernbegierde vom Elternhaus vorgelebt wurde. Im Erwachsenenendasein sei der Bildung plötzlich ein anderer Stellenwert zugekommen, sie konnte dem Gelernten etwas abgewinnen und lernte schließlich gern, was sich im weiteren Verlauf auch in ihrem beruflichen Erfolg widerspiegle. Heute empfindet sie Bildung als Erholung und vergleicht die Präsenztage an der Universität sogar mit einem Kurzurlaub.

Trotz des Schulabbruchs und der negativen Erfahrungen, die einige Befragte in Lehr- und Lernsettings gemacht haben, entwickeln sie eine positive Einstellung zu dem, was man klassischerweise unter Bildung versteht. Sie möchten ihre Persönlichkeit bilden, lernen gern und weisen eine große Neugierde auf. Anders als in der Schulzeit waren manche daher besonders darum bemüht, sehr gute Noten zu erlangen und haben viel Einsatz gezeigt. Dies habe dazu geführt, dass sie Leistungen erbrachten, die über das erforderliche Maß hinausgingen, indem ihre Master-Thesis etwa doppelt so viele Seiten wie notwendig umfasste.

16.4 Ausgangspositionen

Durch die diversen Ausgangspositionen wird den Studierenden ein unterschiedliches Niveau an Studierenergie abverlangt. Dennoch sind die Passungsverhältnisse nicht als statisch zu verstehen. Demgegenüber zeichnen sich im Studienverlauf auf vielerlei Ebenen Habitustransformationen ab. Unter Berück-

sichtigung der individuellen Hintergründe können Hochschulen zudem einen wesentlichen Beitrag zur Ausbildung der Studierfähigkeit leisten.

16.4.1 Bewertungsschemata

Um als studierfähig zu gelten, müssen sich die Subjekte der Bewertung einer externen Instanz unterziehen, die ihnen den Besitz der kulturspezifischen Kulturtechniken bescheinigt. Diese Bewertung erfolgt nicht willkürlich, sondern stets vor dem Hintergrund der Passungsverhältnisse zwischen den normativen Erwartungen der institutionellen *Gatekeeper* zur Aufrechterhaltung der bestehenden Gesellschaftsordnung auf der einen Seite und den Merkmalen und kulturellen Kapitalien jener AspirantInnen, welche die Zugehörigkeit zum privilegierten Personenkreis anstreben, auf der anderen Seite.

Die Bestimmungen zu den Zulassungskriterien werden zwar über Gesetze und hochschulische Richtlinien festgelegt, dennoch weisen Lehrgangleitungen bei den Hochschulzulassungen eine gewisse Handhabe auf. So haben sie in den folgenden Fällen nach Sichtung der Bewerbungsunterlagen von der Studienaufnahme *abgeraten*:

- *Fehlende fachliche Einschlägigkeit*. Die Berufserfahrung bildet die notwendige Voraussetzung, um zur wissenschaftlichen Weiterbildung zugelassen zu werden. Berufliche QuereinsteigerInnen werden abgelehnt, wenn aus Sicht der Lehrgangleitungen das benötigte Vorwissen unzureichend vorliegt. Dies wird damit begründet, dass die fehlende fachliche Kongruenz im Studienverlauf zur Überforderung führen würde, da die QuereinsteigerInnen aufgrund des Einstiegniveaus und der hohen Lerngeschwindigkeit nicht mit den restlichen Teilnehmenden mithalten können.
- *Marginaler beruflicher und finanzieller Mehrwert*. In einigen Fällen empfehlen die Lehrgangleitungen den Studieninteressenten die Teilnahme an Kurzprogrammen anstatt am Master-Lehrgang. Dies sei etwa dann der Fall, wenn sie für den Beruf lediglich die fachlichen Inhalte und keinen akademischen Abschluss benötigen, oder wenn das Studium nicht mit beruflichen Karriereperspektiven einhergeht. In einem konkreten Fall habe die Studienberatung einem Interessenten vom Studium abgeraten, weil aus ihrer Sicht kein beruflicher oder finanzieller Mehrwert zu verzeichnen sei: »*Ich habe dann mal zwischendurch überlegt, ob ich das machen soll, dann habe ich mich an der [Hochschule] informiert und die haben alle gesagt ja, also, wo Sie jetzt beruflich schon sind, und bei Ihrem Einkommen macht das überhaupt keinen Sinn*« (Stud_abgeschl_21, Z. 68–70).

- *Abweichende Erwartungen und Ziele.* Darüber hinaus kann es vorkommen, dass abhängig von den mit der Weiterbildung verbundenen Erwartungen und Zielen ein anderer Lehrgang empfohlen wird: »Die Person bewirbt sich für Changemanagement und aufgrund des Interesses, das die Person dann darlegt, ja, würde die aber viel besser beispielsweise ins Wissensmanagement passen, oder ins Projektmanagement, dann diskutiere ich das natürlich mit der« (LGL 3, Z. 442–445).
- *Zeitliche Überlastung:* Auch bei einer absehbaren zeitlichen Überlastung wird tendenziell vom Studium abgeraten. Dies sei bei einem jungen Mann der Fall gewesen, »der halt alles auf einmal machen wollte, ja, der hatte schon zwei oder drei andere Studienrichtungen angefangen und nebenbei ein Start-up und dann wollte er sich auch noch für eine Studienrichtung noch einmal zusätzlich bewerben« (LGL 3, Z. 460).
- *Mangelnde Sprachkenntnisse.* Eine Lehrgangsleitung gibt an, im Zuge des Aufnahmegesprächs eine Überprüfung der Sprachkenntnisse vorzunehmen. Aufgrund der mangelnden Deutschkenntnisse habe sie schließlich einzelne BewerberInnen nicht zum Studium zugelassen. Die Lehrgangsleitung begründet dies damit, dass der Studienabschluss mit einer Berufsberechtigung einhergeht, daher müsse man auch für die Ausübung des Berufes über gute Sprachkenntnisse verfügen. Sie betont zudem, dass das niedrige Sprachniveau einzelner Teilnehmenden ein Hemmnis für die gesamte Gruppe darstellen würde: »Die hätten/ wären selbst vom Studium überfordert gewesen, weil das eben deutschsprachig ist, hätten auch dann die Gruppe enorm aufgehalten, also das wäre schlecht fürs ganze Studium gewesen« (LGL 3, Z. 500–502). Folglich seien die BewerberInnen mit nichtdeutscher Muttersprache dazu angehalten, einen Deutschkompetenz-Nachweis für die Zulassung zum Universitätslehrgang vorzulegen. Ein integrativer Deutschunterricht werde nicht angeboten, die Verantwortung für den Erwerb der sprachlichen Kenntnisse liege wiederum bei den Studierenden selbst. Der Ansicht der Lehrgangsleitung zufolge könnte die Berufsreifeprüfung mit einem Nachweis für Deutschkompetenzen auf C1-Niveau ersetzt werden. Da die Studierenden im Laufe des Studiums regelmäßig mit englischsprachiger Literatur konfrontiert werden, solle zudem ein Nachweis für Englischkompetenzen auf B2-Niveau erbracht werden.
- *Unzureichendes Potenzial.* Die Abratung vom Lehrgang basiert in den meisten Fällen nicht auf der Einschätzung kognitiver Merkmale, sondern wird mit der hohen Betreuungsintensität und fehlenden zeitlichen Ressourcen aufseiten der Studierenden bzw. Universitätsangehörigen begründet. Nur in Ausnahmefällen geben Lehrgangsleitungen an, dass der Eindruck eines unzureichenden Potenzials erweckt worden sei. Um die Leistungsfähigkeit besser einschätzen zu können, raten sie infolgedessen erstmals nur zur Bele-

gung einzelner Module oder Kurzprogramme, welche theoretisch mit einem Masterstudium anschlussfähig wären.

Aus den genannten Gründen werden sowohl StudienanwärterInnen ohne wissenschaftliche Vorqualifikation als auch Bewerbungen von AkademikerInnen abgelehnt. Eine Lehrgangsleitung gelangt im Gegensatz dazu zur Ansicht, dass sie Personen mit einer formalen Vorqualifikation und entsprechender Berufserfahrung den Zugang zur wissenschaftlichen Weiterbildung nicht verwehren könne, da sie ansonsten ihre Qualifizierung und das System grundsätzlich infrage stelle.

Auch in Bezug auf die Einführung des verpflichtenden Bachelors vor der Zulassung zum Master-Lehrgang sind die Meinungen zwiespalten: Einige Lehrgangsleitungen bedauern, dass sich die Zulassungsregelungen ab dem Wintersemester 2023/24 ändern und alle BewerberInnen künftig einen Bachelor nachweisen müssen. Sie weisen darauf hin, dass Personen ohne Matura von den heterogenen Vorkenntnissen der Gruppenmitglieder besonders profitieren würden, und befördern die Diversität unter den Studierenden gezielt bzw. heben sie sehr wertschätzend hervor: »Was da so mein Slogan da ist: Jeder und jede, die, die bei uns studiert, bereichert die Kursgruppen und bringt ganz spezifische Erfahrungen ein. Und das ist tatsächlich so. Also ich finde, unsere Kurse leben total davon, und eben auch von dieser Diversität, die wir haben« (LGL II, Z. 686–692). Die Unterstützungsbedarfe der Studierenden seien ihrer Ansicht nach ohnehin sehr unterschiedlich ausgeprägt.

Andere Lehrgangsleitungen erwähnen hingegen, dass sie es bevorzugen, wenn alle Studierende zuerst ein Bachelorprogramm durchlaufen, da sie sich dadurch ein höheres Einstiegsniveau im Master-Lehrgang erhoffen. Das verpflichtende Vorstudium würde ihrer Ansicht nach wiederum den Betreuungsaufwand verringern. Die Präferenzen der Lehrgangsleitungen zu(un)gunsten von formal homogenen Studierendengruppen gestalten sich damit sehr divers. Auffällig ist jedoch, dass die Leitungen jener Universitätslehrgänge, bei denen eine hohe Nachfrage zu verzeichnen ist, bei der Auswahl der BewerberInnen mehr Wert auf formale Qualifikationen und einschlägige Berufserfahrung legen und damit sozial selektiver sind.

Abhängig von ihren Ausgangspositionen wird den Studierenden ein unterschiedliches »Energieniveau« zur Bewältigung des Studiums abverlangt. Ein Teil der befragten Personen hatte bereits studiert und legt im Universitätslehrgang eine gewisse Vertrautheit mit den hochschulischen Normen und dem wissenschaftlichen Arbeiten an den Tag. Da die spezifischen Kulturtechniken tendenziell dem kulturellen Kapital einer gehobenen Mittelschicht entsprechen, weisen Personen aus einem »bildungsnahen Haushalt« zudem einen »Startvorteil« auf. Im Vergleich zu Personen aus einem »bildungsfernen Haushalt« müssen

sie geringere Anpassungsleistungen erbringen, um die kulturelle Distanz zur Hochschule zu überbrücken.

Demgegenüber müssen sich andere das benötigte Handwerkszeug erst sukzessive aneignen. Insbesondere Studierende ohne akademische Vorqualifikation werden im Studium mit vielen neuen Informationen und Vorgängen konfrontiert und benötigen zum Erwerb der erforderlichen Kompetenzen mehr Zeit und Energie. Einzelne Personen erwähnen, dass sie im Rückblick den zeitlichen Aufwand für das Studium unterschätzt hatten. Eine gewisse Naivität sei für die Studienaufnahme jedoch von Vorteil gewesen; wäre die Einschätzung des Lernaufwandes realistisch gewesen, hätten sie womöglich von der Inskription abgesehen.

Trotz »fehlender Passung« muss die Übergangszeit an die Universität nicht notwendigerweise als negativ wahrgenommen werden, sondern kann auch als überaus positiv empfunden werden. Eine Studentin aus einem Nicht-AkademikerInnenhaushalt bezeichnet die Anfangszeit als sehr aufregend und beschreibt ihre Dankbarkeit, diese Gelegenheit (entgegen ihrer ursprünglichen Erwartungen) wahrnehmen zu dürfen:

»Ich war zum einen extrem dankbar in einer Lehrveranstaltung, es gab einfach so Momente, wo ich das Gefühl hatte: AH, WOW!. Wenn sie diese ganzen Theoretiker Bourdieu, Foucault, Weber/. Also ich habe das verschlungen, habe mir gedacht, was für ein Luxus habe ich da, das zu hören und zu erfassen und zu lesen, und ich habe das so verschlungen, diese ganzen Texte und habe mir gedacht: Ah, so toll, es ist so schön!« (Stud_Langz_37, Z. 1215–1217)

Die unterschiedlichen Ausgangspositionen sind auch, aber nicht ausschließlich auf die Sozialisation im Herkunftsmilieu zurückzuführen. Durch die (schulische) (Aus-)Bildung, informellen Weiterbildungsaktivitäten, das berufliche Umfeld, den Freundeskreis und die Persönlichkeit ergeben sich komplexe Konstellationen. Da die Teilnehmenden in der wissenschaftlichen Weiterbildung eine hohe Diversität aufweisen, stellte sich die Frage, ob die befragten Personen in Hinblick auf die Wahrnehmung ihrer Studierfähigkeit Unterschiede bemerken.

Einige Lehrgangseleitungen geben an, in Hinblick auf die höchste formale Vorbildung *keine großen Unterschiede* wahrzunehmen. Erstens haben sie den Überblick verloren, wer über eine gleichzuhaltende Qualifikation zugelassen wurde. Auch die DozentInnen würden die Bildungshintergründe der Studierenden nicht im Detail kennen oder als irrelevant empfinden: *»Es wurde kaum wahrgenommen, wer welchen Hintergrund hat. Wichtig war, glaube ich, einfach nur, welche Qualität jeder mitbringen konnte und das war in unserer Gruppe wirklich sehr gut« (Stud_abgeschl_27, Z. 922–924).* Zweitens erkennen sie in Bezug auf Reflexionsfähigkeit keine gravierenden Unterschiede: *»Nein, haltungsmäßig, auch reflexions/ (.) da hätte ich jetzt nicht/ (.) da hätte ich keine Unterschiede wahrgenommen. Beziehungsweise ich kenne auch/ genug AkademikerInnen im Kopf, die nicht gescheit reflektieren können. Also da würde ich*

jetzt keine Unterschiede ausmachen, ja« (LGL 11, Z. 668–672). Einige Lehrgangsleitungen betonen, dass das Studium sehr praxisnah aufbereitet sei, weshalb das akademische Vorwissen nicht stark ins Gewicht falle.

Drittens verzeichnen sie in Bezug auf die Master-Thesen im Vergleich zu den Abschlussarbeiten der AkademikerInnen ebenso wenig große Unterschiede. Dies sei mitunter darauf zurückzuführen, dass sich selbst die Master-Thesen der AkademikerInnen unter dem erwarteten Standard befänden: *»Also, da sehe ich jetzt keinen Unterschied, ob das jetzt/. Weil da sind manche, die schon eine Bachelorarbeit geschrieben haben, da denkst du dir: Wie können die schon eine Bachelorarbeit geschrieben haben, wenn die so schreiben?«* (LGL 1, Z. 266–268). Gleichzeitig verfassen einige Personen mit gleichzuhaltender Qualifikation auch sehr gute Abschlussarbeiten: *»Und kein Vorstudium zu haben, heißt nicht automatisch, dass die Master-These schlecht ist oder dass sie nicht wissenschaftlich arbeiten können«* (LGL 10, Z. 167). Die überwiegende Mehrheit der befragten Lehrgangsleitungen vermutet folglich, dass Studierende mit gleichzuhaltender Qualifikation das Studium genauso häufig abschließen wie AkademikerInnen.

Viertens können Personen mit gleichzuhaltender Qualifikation die Distanz zu den mit Studierfähigkeit verbundenen normativen Erwartungen durch eine erhöhte Studierenergie in kurzer Zeit verringern. Auch die Lehrgangsleitungen nehmen Studierende mit gleichzuhaltender Qualifikation als besonders ehrgeizig wahr: *»Also prinzipiell finde ich, dass die noch kein Vorstudium haben, die meisten (.) sehr, sehr motiviert sind und noch eifriger sind als die, die jetzt schon ein Vorstudium haben«* (LGL 1, Z. 12–16). Aufgrund des Lerneifers verzeichnen die Lehrgangsleitungen eine hohe Arbeitsmoral. Durch die enorme Motivation und ein gutes Zeitmanagement würden sie den »Vorsprung« der AkademikerInnen beim wissenschaftlichen Arbeiten »aufholen«. Im Vergleich zu den StudienkollegInnen mit akademischem Abschluss müssen Studierende mit gleichzuhaltender Qualifikation dennoch mehr Leistung erbringen: *»Da sehe ich schon, dass vor allem all jene, die da keine Erfahrung haben, im Bereich des wissenschaftlichen Arbeitens das oftmals wettmachen, durch besonderes Engagement in dem Bereich«* (LGL 4, Z. 43–45).

Die *»Energie des Anfangs«* (LGL 3, Z. 304) sei, wie es eine Lehrgangsleitung formuliert, in dieser Gruppe besonders hoch. Die Motivation der Studierenden mit gleichzuhaltender Qualifikation sei wiederum darauf zurückzuführen, dass sie noch keinen akademischen Titel aufweisen und mit dem Abschluss ein hoher Nutzen für sie einhergeht, indem ihnen etwa gesellschaftliche Anerkennung in Aussicht gestellt wird. Zudem gehen mit dem Studienabschluss in vielen Fällen berufliche Karriereperspektiven einher oder es eröffnen sich zuvor verschlossene Türen (z.B. in Bezug auf eine bestimmte Stelle oder Gehaltsstufe). So liegt ein Bildungsversprechen vor, das sich bei einem Studienerfolg mutmaßlich einstellt.

Die Überzeugung, dass sich die Weiterbildung trotz der Mühen lohnt, trage wiederum entscheidend zur Studienmotivation bei.

Einige Befragte bemerken indes *große Unterschiede* in Hinblick auf die Studierfähigkeit der Personengruppen. Hierbei wird, wie in Folge näher ausgeführt wird, nach (1) der höchsten abgeschlossenen formalen Vorbildung, (2) den Berufserfahrungen, (3) den facheinschlägigen Kenntnissen, (4) den Weiterbildungsaktivitäten, (5) dem Alter, (6) der Persönlichkeit und den privaten Lebenswelten und (7) den Sprachkenntnissen differenziert.

(1) Höchste abgeschlossene formale Vorbildung

Einige Lehrgangsleitungen sind der Ansicht, dass Studierende mit gleichzuhaltender Qualifikation einen besonders hohen Betreuungs- und Unterstützungsbedarf aufweisen. Bei den ersten Arbeiten, die abgegeben werden, kämen die qualitativen Unterschiede im Vergleich zu den Arbeiten von AkademikerInnen zum Vorschein. Unterstützung benötigen sie beim Umgang mit der wissenschaftlichen Literatur, den Lesetechniken, den Interpretationen von Texten, vor allem aber beim Schreibstil: »Die Probleme zeigen sich dann in den Masterarbeiten, spätestens, dass da irgendwie/entweder Menschen die eben, nicht so viel mitbringen halt, dann noch besonders hadern und es ihnen dann schwerfällt zu verstehen, was überhaupt eine Forschungsfrage ist und andere es eben also ein bisschen leichter haben« (LGL 5, Z. 75–80). Das Exposé und die Entwürfe zur Master-Thesis würden mehrere Feedbackschleifen benötigen, da sie zu viele subjektive Bewertungen enthielten. Die befragten Lehrgangsleitungen verzeichnen insbesondere bei der wissenschaftlichen Arbeitsweise der Studierenden ohne formale Vorqualifikation einen hohen Entwicklungsbedarf, wobei ein Teil der Ansicht ist, dass die Defizite im Vergleich zu den AkademikerInnen nur schwer aufzuholen seien.

»Sie [Studierende mit gleichzuhaltender Qualifikation] werden natürlich von ihren Kolleginnen und Kollegen auch wegen ihrer Berufspraxis sehr geachtet, die ja dann wissenschaftlich schon einen gewissen Wert hat. Und gleichzeitig bei der/ beim Durchdringen von Thematiken hier auf einer gewissen Höhe zu reflektieren, die Metaebene einzunehmen, geradlinig Forschungsfragen zu stellen, ein forschungsleitendes Interesse zu verfolgen, ne? Und also das fehlt ihnen dann oft, also dieses über Jahre Gelernte fehlt ihnen dann häufig. Also die Master-Thesen sind dann in der Regel ordentlich, aber eben nicht besonders wissenschaftlich und auch/ sind quasi insgesamt keine besonders ausgezeichneten Leistungen.« (LGL 3, Z. 110–121)

Inhaltlich oder fachlich tun sich die meisten Studierenden mit gleichzuhaltender Qualifikation schwer und verfassen daher keine herausragenden Abschlussarbeiten. Der Hochschule obliegt es dann, sehr grundlegende Schreibtechniken und Textsorten zu vermitteln und entsprechend didaktisch aufzubereiten. Eine Lehrgangsleitung bringt ihre Empörung darüber zum Ausdruck, dass die Studierenden diese Kompetenzen eigentlich bereits in der Schule hätten erwerben

müssen. So gelangt eine gewisse Unzufriedenheit mit der Wissenschaftspropädeutik im Schulwesen zum Ausdruck: »*Da denke ich, könnten wir vielleicht auch mit Programmen wieder ansetzen, dass wir wieder Leute ausbilden, die im Schulsystem vielleicht aktiv sind, damit die auch besser wissen, was an der Uni gefragt ist*« (LGL 14, Z. 682–684). Studierende mit gleichzuhaltender Qualifikation sollen weniger Verständnis für komplexe Zusammenhänge aufweisen und aus den theoretischen Grundlagen keine Erkenntnisse für die Praxis ableiten können. Einige Studierende würden sich beim Lernen schwertun und sogar »mentale Schranken« zur Schau stellen:

»*Ja, aber ich denke, dass da früher was passiert ist im Lernprozess, dass sie einfach, ja Scheuklappen haben [...] Ich habe schon so viel mit einzelnen Studierenden Gespräche geführt, mit einzelnen Studierenden, wo ich zum Beispiel erklärt hab, ein Mindmapping, das strukturieren, und zwar über das, was ich sowieso im Seminar mache, ja. Einfach/ da kommt man einfach nicht von der Stelle, ja, und auch wenn man das in die Alltagssprache umsetzt, ja mit Einkaufen, Einkaufsliste oder was auch immer jetzt.*« (LGL 9, Z. 410–433)

Deutlich wird, dass das Fehlen der formalen Vorqualifikation oftmals defizitär besetzt ist und vereinzelte Lehrgangseleitungen von dieser sogar auf das kognitive Auffassungsvermögen einer Person schließen. Die Studierenden werden zwar in den einzelnen Modulen und im Zuge der Arbeitsaufträge auf das wissenschaftliche Arbeiten vorbereitet, dennoch ist eine Lehrgangseleitung der Ansicht, dass es gewisse Individuen trotz aller Mühe bis zum Schluss »noch immer nicht begreifen«: »*Das merkt man bis zur letzten Modularbeit in der Modulwoche 12 vielleicht am Ende des 4. Semesters vor dem 5. Master-Thesen-Semester, dass da noch immer Schwächen drinnen stehen und die ziehen sich dann ins Exposé unweigerlich und in die Master-Thesis fort*« (LGL 2, Z. 143–146). Von Studierenden mit gleichzuhaltender Qualifikation werde daher grundsätzlich weniger erwartet.

Die fehlende akademische Ausdrucksweise komme insbesondere bei Wortmeldungen in den Lehrveranstaltungen zum Vorschein. Ein Teil der Studierenden mit gleichzuhaltender Qualifikation ist unbekümmerter, freier in den Fragestellungen, nicht ganz so vorsichtig und im Umgang legerer als AkademikerInnen. Zudem verfügen sie über einen anderen Wortschatz. Gleichzeitig seien sie weniger kritisch, wenden weniger ein und akzeptieren den wissenschaftlichen Diskurs und Autoritätsmeinungen eher. So müssen sie erst lernen, das Autoritätsdenken abzulegen: »*Auch die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler im Lehrbetrieb von Hochschulen sind irgendwo nur Menschen, ja, und (.) das müssen, glaub ich/ da müsste einfach erst so eine Erfahrung stattfinden für die, die das nicht mitbringen, ja*« (LGL 7, Z. 255–259).

Auch innerhalb der Gruppen mit gleichzuhaltender Qualifikation bemerken die befragten Personen Unterschiede: Zum einen weist eine Lehrgangseleitung darauf hin, dass StudienabbrecherInnen, die zu einem späteren Zeitpunkt einen

erneuten Anlauf an der Universität gewagt hatten, vermutlich vertrauter mit den universitären Abläufen sind und zudem besser darüber Bescheid wissen, auf welche Aspekte sie achten müssen. Zum anderen tun sich Personen ohne Matura im Vergleich zu jenen mit Matura (aber ohne akademischen Erstabschluss) schwerer, Dinge zu interpretieren, weshalb sie grundsätzlich auf Lehrbücher angewiesen seien.

Eine interviewte Person bemerkt wiederum einen Unterschied bei der Reflexionsfähigkeit und Lerngeschwindigkeit: »Diese Fähigkeit der Reflexion teilweise nicht/ also die können sie nicht so schnell erlernen wie andere eben, die schon einen Schul- oder einen Universitätsweg hinter sich haben« (LGL 3, Z. 108). Personen ohne Matura würden von der wissenschaftlichen Weiterbildung hingegen ganz besonders profitieren: »Die Leistung selbst von ihrem individuellen Fortschritt stuft ich enorm ein, also von dem, wo sie ihre Ausgangsbasis haben, bis zu dem, wo sie uns dann mit einem erfolgreichen Studienabschluss verlassen. Das ist ein enormer Fortschritt im Vergleich zu der Gruppe, die eben Matura haben oder die mit einem Bachelorstudium zu uns kommen« (LGL 3, Z. 151–155).

Gleichzeitig werden in den Interviews die besonderen Qualitäten der Personen mit gleichzuhaltender Qualifikation hervorgehoben. Viele Studierende seien im Beruf sehr erfolgreich, haben kontinuierlich Weiterbildungsaktivitäten zu verzeichnen und weisen alternative Sichtweisen bzw. Zugänge auf: »Und oft sind diese Querdenker auch gar nicht so schlecht, finde ich« (LGL 1, Z. 470). Personen, die über die gleichzuhaltende Qualifikation zu einem Universitätslehrgang zugelassen werden, haben bereits mehrere berufliche Stationen durchlaufen und verfügen in der Regel über reichhaltige Lebenserfahrung. Studierende mit gleichzuhaltender Qualifikation bringen den Universitätsangehörigen und dem Studium überdies viel Respekt entgegen und gehen konstruktiv mit dem Feedback um. So seien Studierende mit gleichzuhaltender Qualifikation besonders dankbar dafür, am Studium teilnehmen zu dürfen:

»Ja, also, für die ist das mehr oder minder ein Geschenk. Die bemühen sich auch sehr, zumindest am Anfang. Also am Anfang ist der Respekt sehr, sehr groß und auch eben diese Dankbarkeit und die Beschäftigung sowohl mit der Universität als auch mit der Materie ist sehr intensiv.« (LGL 3, Z. 61–70)

Im Unterschied zu den Studierenden ohne akademischer Vorqualifikation würden AkademikerInnen häufig ein klareres Bild von den hochschulischen Anforderungen mit sich bringen. Sie gehen mit den hochschulischen Erwartungen vertrauter um und befänden sich schneller auf Augenhöhe mit den Universitätsangehörigen. Zudem seien sie besser mit dem benötigten Werkzeug zum wissenschaftlichen Arbeiten ausgestattet. Sie wüssten bereits, wie man richtig zitiert und griffen häufiger auf englischsprachige Literatur zurück. Folglich sei bei den wissenschaftlichen Arbeiten eine höhere Qualität zu bemerken. AkademikerIn-

nen gehen eher selbstständig und pragmatisch vor, recherchieren eigenständig und sind davon überzeugt, dass sie das Studium schaffen können.

Ein Teil der befragten Personen mit formaler Vorqualifikation würde im weiterbildenden Lehrgang einen höheren Standard anlegen. Auch die Lehrgangslösungen bemerken diese erweiterten Ansprüche: »Und dann haben wir so eine Gruppe an Perfektionisten. Die haben schon einen Abschluss. Aber die haben dann so hohe Erwartungen an sich selber, dass sie sich eben dieses/ Sie trauen sich nicht, Fehler zu machen« (LGL 15, Z. 372–378). Haben die Studierenden zuvor bereits eine wissenschaftliche Arbeit verfasst, gestehen sie sich mehr Entscheidungsfreiheit zu: »Ich glaube aber, nachdem ich schon eine geschrieben habe, werde ich mir da eher zutrauen, manchmal Dinge einfach selbst zu entscheiden, wo ich vorher gesagt hätte, das ist gut, wenn ich jemanden habe, den ich fragen kann« (Stud_Langz_26, Z. 1353–1355). Demgegenüber bemerkt eine Lehrgangslösung, dass sich AkademikerInnen oftmals überschätzen:

»Denen wird oft erzählt, sie sind schon so toll und sie sind jetzt Akademiker und sie gehören quasi zum/ (.) zur Elite der Gesellschaft ja, und sie haben schon so viel gelernt. Und wenn man mit denen dann etwas tiefer geht, also ein Thema für eine Master-Thesis eingrenzt, Forschungsfragen formuliert in/ etwas tiefer beim empirischen Arbeiten voranschreitet. Dann kommen da oft die Lücken zutage, ja, wo die dann quasi selber überzeugt sind, sie wissen schon so viel. Und ist/ also hier ist das Selbstbild und das Fremdbild klafft oft ein bisschen auseinander. Nicht immer, aber doch recht häufig.« (LGL 3, Z. 169–179)

AkademikerInnen praktizieren eine beharrliche Diskussionskultur. Wenn sie eine Notengebung als ungerechtfertigt empfinden, treten sie in den Diskurs mit den DozentInnen. Dies sei selbst dann der Fall, wenn das Feedback konstruktiv und detailliert ausgefallen sei. Generell fordern sie mehr ein und sind kritischer. AkademikerInnen weisen den Einschätzungen der befragten Lehrgangslösungen zufolge ein starkes Grundvertrauen auf und benötigen den Abschluss nicht unbedingt für die berufliche Karriere, weshalb sie den Lehrgang auch nicht unbedingt abschließen.

Eine Lehrgangslösung ist jedoch der Ansicht, dass AkademikerInnen ihr Wissen häufig nicht in der Praxis anwenden können: »Manche, die so viele Titel haben und trotzdem nichts besser machen. Das ist/ weil nur, wenn ich es nur theoretisch kann und nie in die Praxis runterbreche, bringt das genau das Gegenteil von dem, was wir brauchen« (LGL 1, Z. 774). In einigen Fällen würden AkademikerInnen die zeitlichen Anforderungen für die Abschlussarbeiten unterschätzen. So seien sie der Meinung, dass sie die Master-Thesis in nur kurzer Zeit verfassen können, wobei diese Annahme nicht immer gerechtfertigt sei. Die Lehrgangslösungen gelangen zudem zur Auffassung, dass AkademikerInnen nicht immer fundierte Kenntnisse über die wissenschaftliche Arbeitsweise mit sich brächten. Bei einigen liege der Abschluss des Erststudiums schon weiter zurück, so seien viele Inhalte zwischenzeitlich in

Vergessenheit geraten oder haben sich geändert, weshalb ein Auffrischungsbedarf zu verzeichnen sei.

(2) Berufserfahrung

Die befragten Studierenden erachten es mehrheitlich als vorteilhaft, vor der Studienaufnahme berufstätig gewesen zu sein, da ihre Herangehensweise an inhaltliche Themen den eigenen Aussagen entsprechend dadurch nicht mehr so »realitätsfern« sei. So wird der Blick aus der Praxis auf das Erlernte als überaus bereichernd empfunden. Da die Studierenden die Inhalte dadurch besser einordnen und zur Anwendung bringen können, würden sie diese Reihenfolge (zuerst der Beruf, dann das Studium) im Nachhinein so beibehalten. Abhängig von den beruflichen Tätigkeiten konnten die Befragten fachliche und überfachliche Kompetenzen erlangen, die sich langfristig als hilfreich für den Lehrgang erwiesen. So haben sie im beruflichen Umfeld die Reflexionsfähigkeit, das Selbstmanagement, die Diskussionskultur oder das Zeitmanagement besonders ausgeprägt. Eine Studentin ist der Ansicht, dass sie die strukturierte Arbeitsweise im Beruf und nicht in der Schule erworben hätte:

»Ich war ehrlich gesagt erstaunt, dass es diesmal so gut klappt mit diesem späten Studium, weil ich das natürlich früher aus der Schulzeit, da war ich noch nicht so planerisch und planvoll und das lief schleppender. Ich habe mich wirklich gewundert, dass ich Sachen freiwillig und gerne gemacht habe und vorausschauend und planvoll, weil ich das von früher nicht kenne. Also das muss durch meinen Job gekommen sein, dass ich da Kompetenzen erworben habe, wo ich gar nicht gemerkt hatte, das ich sie erworben hatte.« (Stud_abgeschl_15, Z. 663–676)

Auch eine Lehrgangsführung bemerkt: *»Die sind teilweise im Projektmanagement versiert. Sie sind schon beauftragt, Prozesse zu analysieren, zu/ also Verbesserungspotenzial abzuleiten, Maßnahmen umzusetzen, dann vielleicht, wenn es eine größere Maßnahme ist, ein Projekt darauf zu setzen« (LGL 16, Z. 606–616).* Einige haben im Beruf ein Selbstbewusstsein erlangt, das ihnen im Umgang mit den Vortragenden ungemein geholfen habe.

Je nach Beruf der Studierenden bemerken die Lehrgangsführungen Unterschiede beim professionellen Auftreten. So weisen Juristen eine gezielte Wortwahl auf und signalisieren dadurch eine gewisse Souveränität. Personen in Berufen, die im Alleingang sehr viel entscheiden, keine Dienstweisungen annehmen oder MitarbeiterInnengespräche durchführen, nehmen der Auffassung einer Lehrgangsführung zufolge das Feedback der Betreuungspersonen tendenziell weniger an. Während die einen im Beruf eine hohe Selbstständigkeit ausbilden, werden bei den anderen viele Abläufe im Detail vorgegeben. Im zwei-

ten Fall wird es schwieriger, wenn die Studierenden plötzlich mit der Master-Thesis auf sich alleine gestellt sind.

Eine Studentin mit gleichzuhaltender Qualifikation bemerkt, dass sie im Schreiben nicht geübt ist und im Beruf kaum dazu angehalten ist, schriftliche Texte zu verfassen, weshalb sie sich in Folge an der Hochschule mehr mündliche Prüfungen gewünscht hätte. Umgekehrt sollen insbesondere jene Studierende weniger Schwierigkeiten mit der Master-Thesis aufweisen, die im Beruf regelmäßig schriftliche Texte anfertigen:

»Ich habe vor allen Dingen in meiner Tätigkeit als Geschäftsführer sehr viele Berichte und Konzepte usw. schreiben müssen. Ja, ich habe das viele Jahre lang gemacht, irgendwann ist das so ein Selbstläufer, nenne ich das mal, also es wird einfach, man weiß, worauf man achten muss und so. Und das hilft natürlich schon auch beim Erstellen von Hausarbeiten oder so ja. Also, dass ich da eigentlich keine Formulierungsprobleme habe oder sowas oder (.) eine Struktur irgendwo reinzubringen, das sind alles Sachen, die ich vorher schon so gemacht habe.« (Stud_3, Z. 651–661)

Eine weitere Lehrgangseitung ist der Ansicht, dass sich Personen mit einem akademischen Abschluss vielfach in Berufen befänden, in denen sie mit Schreibaufgaben konfrontiert sind, weshalb sie hier geübter seien als andere:

»Die Leute mit einem Master-Abschluss sind oft in Berufen, wo sie einfach mehr schreiben müssen, sollen, was auch immer. Sie haben dadurch die Übung und dadurch geht das einfach schneller, von daher wird das einfach zack zack zack gemacht. Sie können womöglich auch irgendwelche Bausteine verwenden, die sie schon gehabt haben. Die sind dann einfach in der Übung drinnen. PERSONEN (.) zumindest die, die ich jetzt kenne, zumindest ohne diesen Master-Abschlüssen, sind in der Regel nicht so stark in Berufen, wo sie schreiben, und dann fehlt ihnen diese Übung.« (LGL 15, Z. 140–150)

Über die berufliche Tätigkeit haben sich Arbeitstechniken herausgebildet, die auf das wissenschaftliche Arbeiten übertragen werden können. So erwähnt eine Person, dass sie zuerst Stichwörter notiert und dann erst die Textstruktur erstellt. Diese Strategie habe sie durch viel Übung entwickelt und keinem Lehrbuch entnommen. Vereinzelt konnten die Personen im Beruf auch Erfahrungen in der Literaturrecherche sammeln: *»Ich hatte den Vorteil, dass ich hier durch die Firma bei ScienceDirect freigeschaltet bin, und ich hier auch schon öfters mal in Sachen Patentlagen zu Produkten und Zulassungen auch schon öfters recherchiert habe (.) und da habe ich die Entwicklung von sogenannten Search Strings schon öfters gehabt und das war mir geläufig«* (Stud_Langz_30, Z. 806–817).

Bestimmte Berufsgruppen (wie Polizisten oder Beamte) brächten ein Wissen zu statistischen Daten, Quellen und Datenbeständen mit, welche nicht immer so leicht zugänglich wären. Somit liegen auch im Umgang mit empirischen Daten bereits gewisse Vorerfahrungen vor: *»Tatsächlich habe ich das SPSS auch für die Evaluation von dem Lernsetting, was wir machen, öfter verwendet und ich glaube, da habe ich halt so ein bisschen so eine Affinität«* (Stud_Langz_19, Z. 676–679). Schließlich

erwähnen interviewte Studierende, dass sie aufgrund ihres beruflichen Umfelds zur Durchführung empirischer Forschungsarbeiten leicht Zugang zum Feld aufweisen würden.

(3) Facheinschlägige Kenntnisse

Auch die in der Schule gesetzten Schwerpunkte wirken sich auf die Studierfähigkeit aus. So wurde einem HTL-Absolventen in der berufsbildenden Schule mitgeteilt, dass er für seine spätere Berufsausübung ohnehin keine guten Deutschkenntnisse benötige. An der Hochschule selbst habe er sich beim Verfassen der Modularbeiten wiederum schwergetan: *»Auf der HTL oder auch im Physikstudium schreibt man halt Protokolle und die haben einen fixen Ablauf, die sind immer gleich. Da hat man nicht wirklich viel, wo man kreativ nachdenken darf, wenn ich das so ausformulieren darf«* (Stud_Langz_36, Z. 457–461).

Um zu überprüfen, inwiefern im Studium eine Übereinstimmung mit dem individuellen Vorwissen gegeben ist, sei der Titel eines Studiums oftmals irreführend. Stattdessen müsse man sich die Inhalte des Studiengangs im Detail ansehen. So bemerkt ein Student, der als Unternehmensberater tätig war, dass er im Lehrgang »Music Management« mit weniger Probleme konfrontiert worden wäre als Personen, die zuvor an einer Musikuniversität studiert hatten: *»Nachdem das ein sehr Business-orientierter Lehrgang [...] hatte ich ja wirklich kein Problem, da haben Leute, die von der Musikuni gekommen sind, weitaus mehr Probleme gehabt als ich«* (Stud_abgeschl_21, Z. 481–489). Auch die Nähe bzw. Distanz des hochschulischen Vorstudiums kann sich entscheidend auf die Studierfähigkeit auswirken. So weisen die Fachdisziplinen je unterschiedliche wissenschaftliche Herangehensweisen und Kulturtechniken auf: *»Die Dame, die einen Doktor gehabt hat, die hat sich sogar schwerer getan, weil sie komplett von einem anderen Bereich gekommen ist«* (Stud_abgeschl_17, Z. 622–623). Demnach ist die Art und Weise, mit welcher die Studierfähigkeit erlebt oder hergestellt wird, auch abhängig von der Einschlägigkeit zwischen der Vorbildung und dem gewählten Studienfach. QuereinsteigerInnen aus anderen fachlichen Bereichen empfanden die Geschwindigkeit aufgrund des hohen Anteils neuer und unbekannter Inhalte im Unterricht mitunter als zu hoch. Die Studierenden würden sich dann schwertun, den Vorsprung aufzuholen:

»Und ich muss sagen, höhere Mathematik, war für mich sehr, sehr komplex und, klar, ohne Abitur, logisch. Das war letztendlich auch einer der Punkte, wo ich gesagt hab, dass, wenn ich da nicht mehr investiere in das! (.) Da war auch die Hürde für mich auch zu groß. Allgemein, also sprich, das aufzuholen und da erfolgreich zu sein. Ich hatte zwar Prüfungen abgelegt mit Zweier und Dreier, die, die ich geschrieben habe, habe ich auch geschafft. Aber manche Dinge habe ich gesehen, das ist einfach zu viel, um das aufzuholen.« (Stud_Langz_22, Z. 443–456)

In diesem Fall habe die fehlende Einschlägigkeit, gepaart mit einer mangelnden Unterstützung im Studienverlauf, zum Studienabbruch geführt. Sind die Studierenden zur Gänze auf sich selbst gestellt, benötigen sie mehr Zeit und Studierenergie, um den Lernfortschritt der traditionellen Studierenden aufzuholen. Die überwiegende Mehrheit der Studierenden weist allerdings fachaffine Berufserfahrung auf und betritt damit nicht unbedingt »Neuland«.

(4) Weiterbildungsaktivitäten

Auch außerhalb der »klassischen Bildungseinrichtungen« hat sich die Mehrheit der Studierenden vor der Studienaufnahme kontinuierlich an non-formalen und informellen Weiterbildungsaktivitäten beteiligt: *»Für mich ist es sowieso sehr wichtig, ich mache eigentlich fast immer irgendwas, und wenn nicht offiziell irgendwo, dann halt selbst, aber informell quasi auch«* (Stud_abgeschl_16, Z. 26–29). Einige Berufsgruppen seien es gewohnt, regelmäßig an Weiterbildungen teilzunehmen. Die Weiterbildung sei im Beruf gefordert und somit auch so »üblich«. Demgemäß zeigt sich bei den Teilnehmenden in den Universitätslehrgängen bereits eine starke Verhaftung im Diskurs zum lebensbegleitenden Lernen. Da ihnen viele Inhalte und Abläufe bereits geläufig sind, stelle sie das Studium vor keine großen Herausforderungen: *»Da hat es eine Zeit gegeben, wo ich fast jede Woche irgendwelche Weiterbildungen absolviert habe. [...] Für mich war es dann eher, wo ich mir gedacht habe: Ach! Und das ist jetzt das Studium! Und ich habe mir gedacht/ obwohl ich das Wissen eigentlich schon gehabt habe«* (Stud_abgeschl_18, Z. 228–235).

Im Zuge der Weiterbildung werde man in regelmäßigen Abständen mit Schreibaufgaben konfrontiert: *»Ja, und manche haben dann tatsächlich auch schon bei irgendeiner Weiterbildungsmaßnahme keine Ahnung 30, 40 Seiten, einmal geschrieben«* (LGL 16, Z. 219–224). Demzufolge wirkt sich die regelmäßige Teilnahme an Weiterbildungsaktivitäten positiv auf die subjektiv wahrgenommene Lernfähigkeit aus. Wird man im Beruf mit Weiterbildungen konfrontiert, fällt einem das Studium leichter, da das Lernen zur Gewohnheit wird.

(5) Alter

Studierende mit gleichzuhaltender Qualifikation sind bei Eintritt in die Hochschule durchschnittlich älter als AkademikerInnen. Da jüngere Studierende zeitnah nach dem Bachelorabschluss häufig den Master anstreben, sei ihnen die Zusatzbelastung, neben dem Studium noch arbeiten zu gehen, nicht unbedingt bekannt. Während das Studium für jüngere Studierende tendenziell eine Selbstverständlichkeit darstelle, betrachten die Älteren diese Möglichkeit als etwas Besonderes, weshalb sie dem Studium viel Wertschätzung entgegenbringen. Ältere

und berufserfahrenere Personen nehmen die Jüngeren vielfach als weniger hartnäckig, diszipliniert, verantwortungsbewusst, selbstständig oder lebenserfahren wahr.

Durch die unterschiedlichen Generationen ergeben sich vielfältige Blickwinkel auf die im Unterricht behandelten Gegenstände: *»Und das hat mir auch Spaß gemacht, also die Denkweise der jungen Leute haben/ wir haben gut zusammengearbeitet, die haben was reingebracht, wo ich nicht kannte, und umgekehrt natürlich auch einfach aufgrund des Altersunterschiedes«* (Stud_Langz_28, Z. 217–224). Die Jüngeren wiesen im Umgang mit einer neuen Software besondere Geschicke auf: *»Wenn wir jetzt irgendeine neue Software verwendet haben, haben sich die wesentlich jüngeren Studienkollegen leichter getan, bis sie es hatten, als ich«* (Stud_Langz_28, Z. 411–412).

In einigen Gruppen haben die Studierenden die intergenerationale Zusammenarbeit als reichhaltig empfunden. Ein Student, welcher als unter 30-Jähriger der Jüngste in der Gruppe war, betont, wie sehr er von den Lebens- und Berufserfahrungen der älteren KollegInnen profitieren konnte: *»Vorteilhaft für mich, weil also der jüngste beziehungsweise der, der mit wenig Wissen, sag ich mal jetzt, wird dann eher mitgezogen«* (Stud_abgeschl_13, Z. 549–551). So haben sich jüngere Studierenden häufig die Unterstützung der älteren geholt. Andere Studierende erwähnten, dass sich die Alterskohorten aufgrund der unterschiedlichen Interessen und Zugänge in ihrem Lehrgang nicht durchmischten hätten. Darüber hinaus ist eine Lehrgangsführung der Ansicht, dass das kognitive Leistungsvermögen im fortgeschrittenen Alter tendenziell abnehme:

»Jene Leute, die dann aber doch schon älter sind und gleichzuhaltend zugelassen worden sind, die tun sich da fast noch eine Spur schwerer, möchte ich fast sagen, als jene, die jetzt jünger sind und noch irgendwie/ das kennt man ja, man baut ja doch ein bisschen ab, was Hirnleistung betrifft und die, die dann jünger sind und vielleicht aus einer Geschäftsführertätigkeit kommen, die schaffen das sehr wohl noch gut zu verbinden, oder lassen das mal sickern, ohne gleich aufzuschreien.« (LGL 2, Z. 114)

Auch ein Teil der älteren Studierenden bemerkt, dass er sich beim Auswendiglernen schwergetan hätte: *»Da hatten die jüngeren Kommilitonen Vorteile natürlich. Bei mir war jetzt/ sind die letzten Prüfungen, also man hatte ja stetig Prüfungen, aber da war ich jetzt auch nicht mehr so routiniert wie andere und das hat/ das war eigentlich somit das Lernintensivste«* (Stud_Langz_30, Z. 1137–1141). Die Jungen lernen kleinteiliger und zielstrebig und gehen im Studium pragmatisch vor, indem sie die Arbeitsaufträge rasch abhandeln. Gleichzeitig seien im Alter mehr Erfahrungswerte gegeben und das Selbstvertrauen stärker ausgeprägt, weshalb älteren Studierenden das Präsentieren grundsätzlich leichter fiel. Jüngere Studierende wissen jedoch häufig nicht, auf welche Weise sie das Wissen in der Praxis und im täglichen Arbeiten anwenden können.

Gleichzeitig treten bei der Einschätzung der Studierfähigkeit nach gruppenspezifischen Merkmalen auch sehr widersprüchliche Aussagen zum Vorschein, was darauf hinweist, dass manche Zuschreibungen vorurteilsbehaftet sind. So behaupten die einen, dass die Jüngeren alles genau im Detail wissen wollen, wodurch es zu Verzögerungen im Unterrichtsfortschritt komme:

»Es ist natürlich so, dass, wenn sehr viel Berufserfahrung auf bisheriges Universitätsleben trifft, da kommen natürlich andere Fragen auf und teilweise/ ich glaub mit den Berufsjahren lernt man eine gewisse Gelassenheit. Und denkt sich dann, ich muss jetzt nicht alles im Detail verstehen. Ich muss wissen, wie ich draufkomme und wie ich das begründen kann. Und da waren dann teilweise Verzögerungen in den Vorlesungen.« (Stud_Langz_30, Z. 660–670)

Demgegenüber lautet der Vorwurf von anderer Seite, dass die Jüngeren Problemen nicht mehr nachgehen und sich mit oberflächigen Antworten zufriedengeben. Sie fragen nicht nach den Ursachen für ein Phänomen oder wie man es umgehen bzw. lösen könne. Im Gegensatz dazu interessiert sich die interviewte (ältere) Person für die Hintergründe eines Problems: *»Bei mir endet das Problem dort nicht, wo das Problem aus ist. Da denke ich dann schon wieder weiter. Ja und das Problem beginnt auch nicht erst dort, wo das Problem gestellt wird, sondern da gibt es eine Vorgeschichte«* (Stud_Langz_33, Z. 1302–1307). Dies hindere ihn jedoch oftmals am zielorientierten Lernen, da er sich vielfach »verzettele«. Da in Bezug auf die Zuschreibungen der Studierfähigkeit sehr gegensätzliche Antworten zutage treten, ist schließlich davon auszugehen, dass auch innerhalb der genannten Personengruppen (Studierende mit und ohne formaler Vorqualifikation) eine hohe Heterogenität zu verzeichnen ist.

(6) Persönlichkeit und private Lebenswelten

Aufgrund der Heterogenität der AkademikerInnen und beruflich Qualifizierten mit gleichzuhaltender Qualifikation definieren einige Lehrgangslösungen für jede Gruppe gleichzeitig auch Ausnahmen. Einige Lehrgangslösungen resümieren, dass der Studiererfolg stark vom Individuum abhängt: *»Es kommt immer ganz auf die Person drauf an, man kann das nicht von den Gruppen abhängig machen«* (LGL 1, Z. 11–12). So erbringen die Studierenden ohne akademisches Erststudium zwar grundsätzlich keine qualitativ hochwertigen Leistungen, dennoch befänden sich unter ihnen auch sehr ehrgeizige Mitglieder: *»Sehr wohl gibt es aber auch einen unermüdlichen fleißigen Kämpfer, der keinen Abschluss hat, der da vorne mit dabei ist«* (LGL 2, Z. 361–363).

Die Lehrgangslösungen sind grundsätzlich dazu angehalten, im Aufnahmegespräch eine Einschätzung der Studierfähigkeit der BewerberInnen vorzunehmen. Demgegenüber vertritt eine Lehrgangslösung die Ansicht, dass man selbst

bei AkademikerInnen den Studienerfolg nicht abschätzen könne, da man das familiäre Umfeld, die Arbeitsbelastung und die zur Verfügung stehenden Ressourcen nicht kenne. Für die Bewertung bedarf es vielmehr wiederholter Gespräche. Der Auffassung der Lehrgangslösungen zufolge dürfe man den InteressentInnen daher nicht von vornherein die Studierfähigkeit absprechen. Diese »Passung« offenbare sich erst im Studienverlauf, wobei die Lehrgangslösung betont, dass das Individuum für die Herausbildung der Studierfähigkeit in erster Linie selbst zuständig sei.

Die befragten Lehrgangslösungen bemerken unter den Studierenden zudem unterschiedliche »Lerntypen«. Manche Studierende würden eher eine Lerngemeinschaft benötigen, während andere es bevorzugen, auf sich selbst gestellt zu sein. Sie absolvieren das Studium in Windeseile und »nehmen sich dabei quasi das raus, was sie benötigen« (LGL 3, Z. 875). Diese Strebsamkeit, Effizienz und Motivation erkenne man ganz oft bereits am Lebenslauf:

»Bei denen, die schon einige Jahre und dabei Stationen im Lebenslauf aufweisen können, da erkenne ich dann schon, ist der strebsam, hat sich der systematisch weiterentwickelt, und wenn der das in seinem Fach schafft, und wenn der da vom einfachen Lehrling dann zum Meister zum Teamleiter Abteilungsleiter gekommen ist und die Motivation fürs Studium passt, dann kann er das auch schaffen.« (LGL 16, Z. 101–108)

Auch durch sportliche Aktivitäten wie Fußball, Tennis oder Volleyball hätten Personen »studienrelevante« Fähigkeiten wie Selbstdisziplin, Durchhaltevermögen oder Ehrgeiz erworben. Studierende mit Betreuungspflichten müssen im privaten Umfeld Verantwortung übernehmen und gut organisiert sein, weshalb sie sich bestimmte (Management-)Kompetenzen angeeignet haben, welche sie wiederum aufs Studium übertragen können. Gerade Mütter weisen oftmals einen geregelten und gut strukturierten Tagesablauf auf. Eine Lehrgangslösung weist darauf hin, dass Mütter bei der Erziehung häufig die Hauptverantwortung tragen, weshalb das Studium für sie vermutlich herausfordernder sei als für Väter.

Die Studierenden bemerken, dass es innerhalb der Kohorten zu Gruppenbildungen gekommen sei. Eine Studentin erwähnt, dass sie sich auf einer Ebene mit jenen PraktikerInnen befände, welche über eine gleichzuhaltende Qualifikation zugelassen wurden, und diese als zugänglicher wahrnehme, da sie dieselbe Sprache sprechen. AkademikerInnen legen demgegenüber ein anderes Verständnis an den Tag und würden diese praktischen Ansätze nicht aufweisen. Aufgrund der fehlenden gemeinsamen Sprache komme es vielmehr zu Missverständnissen. In diesem Fall herrscht eine Habitushomologie vor, da Personen, die »aus der Praxis stammen«, leichter Anschluss an die Lebenswelten jener KollegInnen finden, die über ähnliche Erfahrungen verfügen.

(7) Sprachkenntnisse

Einige Lehrgangslösungen betonen die hohe Bedeutung, die den Sprachkenntnissen im Studium zukommen. Da die Arbeiten häufig Mängel aufweisen würden, wünscht sich eine Lehrgangslösung diesbezüglich mehr Unterstützung: »*Ich habe so viele Studenten mittlerweile, wo ich mir wirklich Sorgen mache, was die Schreibfähigkeit betrifft. Ich bin [Staatsbürgerschaft außerhalb des deutschen Sprachraumes] und korrigiere die Arbeiten von deutschsprachigen Menschen, das ist irgendwo ein Paradox [...] und da hätte ich so gern, dass da mehr angesetzt wird*« (LGL 14, Z. 651–654). Andere Lehrgangslösungen betonen, dass die Orthografie bzw. Grammatik nicht in die Bewertung der wissenschaftlichen Arbeiten miteinfließen sollen und das Korrekturlesen prinzipiell erlaubt sei.

Einige Studierende praktizieren das Schreiben häufiger als andere. Ein Student lektoriert etwa die Diplom- und Masterarbeiten von den Kindern seiner Bekannten und sei das Korrekturlesen daher bereits gewohnt. Andere weisen in Bezug auf die Schreibtätigkeit wiederum Hemmschwellen auf, da ihnen frühzeitig die Freude am Schreiben genommen worden sei: »*Ich glaube, es geht dann wieder zurück ein bisschen auf das, dass ich einfach mit Sprachen und Schreiben nicht so/ das nicht so gern mache. Da ist mir einfach frühzeitig die Freude daran genommen worden*« (Stud_Langz_36, Z. 824–829).

Zudem benötigt ein Teil der Studierenden zum Rezipieren von Publikationen und für die Teilnahme an bestimmten Modulen Englischkenntnisse. Einige Studierenden weisen darauf hin, dass die englischsprachigen Module sie vor große Herausforderungen stellen, da sie nur in der Schule Englisch erlernt hatten: »*Naja, ich habe doch keine Matura oder kein Fachenglisch, ne? Ich habe ein Schulenglisch, ne*« (Stud_abgeschl_2, Z. 915–919). Auch im (beruflichen) Alltag seien keine Englischkenntnisse vonnöten. So hätten sich manche Studierende die Möglichkeit gewünscht, an der Hochschule zusätzliche Englischkurse belegen zu können.

Ein Student, der aus einer deutschsprachigen Gemeinde in Belgien stammt, entschied sich gegen das Studium in Belgien, da er dort nicht auf Deutsch studieren konnte: »*Also in Belgien kann man eigentlich außer Grundschullehrer und Krankenpflege/ kann man eigentlich nur auf Französisch oder Niederländisch studieren*« (Stud_3, Z. 51–53). In seinem Bekanntenkreis haben einige Personen aufgrund der sprachlichen Barrieren das erste Studienjahr wiederholt, da sie erstmal mit der Sprache klarkommen mussten. So zeigt sich, dass die systemische Inklusion von Minderheitensprachen bzw. ein mehrsprachiges Lehrangebot für manche Bevölkerungsgruppen weitere gewichtige Voraussetzungen zur Ausbildung der Studierfähigkeit darstellen.

16.4.2 Habitustransformationen

Die befragten Lehrgangleitungen bemerken in Bezug auf die Professionalisierung und Weiterentwicklung der studentischen Kompetenzen deutliche Entwicklungen: *»Im Zuge des Aufnahmegesprächs, beim Bewerbungsverfahren und dann ganz am Schluss, wenn wir die Defensio haben, wenn sie dann vor der Kommission ihre Master-Thesis präsentieren, das ist ein Riesensprung und das in so kurzer Zeit, also das ist etwas, was mich jedes Mal aufs Neue fasziniert«* (LGL 4, Z. 109). Sie verzeichnen sowohl fachlich als auch überfachlich einen Zugewinn an Kompetenzen, welche die Erweiterung der Reflexionsfähigkeit, Aufnahmefähigkeit, Recherchefähigkeit und Anwendung von theoretischem Wissen in die Praxis umfassen: *»Wenn ich jetzt meine letzte Arbeit vergleiche mit meiner ersten Arbeit auf der FH vor zehn Jahren, also das sind qualitative, das sind Lichtjahre, das ist wirklich so«* (Stud_Langz_33, Z. 1006–1009).

Im Studium haben sie gelernt zu zitieren, Texte zusammenzufassen, zu argumentieren, strukturelle Zusammenhänge zu erkennen, strategisches Wissen zu erwerben und strukturierter an Themen heranzugehen: *»Das Wichtigste für mich ist jetzt zu wissen, wo kann ich nachschauen, wenn es Neuerungen in der Gesetzgebung gibt, wo finde ich wissenschaftliche Artikel, welche Behörde ist für mich wann zuständig. Wie entsteht ein Medikament und wie kommt es auf den Markt. Es sind unzählige Dinge, die mir vor dem Studium so gar nicht klar waren«* (Stud_abgeschl_25, Z. 44). Zudem können sie Theorien verstehen, Statistiken, wissenschaftliche Texte und Gesetze interpretieren und den Aufwand für Studien besser einschätzen: *»Ich kenne die Hintergründe von klinischen Studien, kann jetzt auch bei meinen täglichen Diskussionen den Aufwand besser abschätzen und weiß ungefähr, was dahintersteckt, welche Hürden zu nehmen sind und also das hilft mir schon sehr viel«* (Stud_Langz_30, Z. 1151–1158).

Darüber hinaus bilden die Studierenden im Umgang mit der Literatur eigene Strategien aus: Eine Studentin bemerkt, dass sie den Text zuerst einmal grob überfliegt, bevor sie ins Detail geht: *»Am Anfang, dass man da ein bisschen strukturiert, dass man sich da nicht verliert [...] da habe ich schon mein System auch irgendwie. Dass ich wirklich einmal grob überfliege, was wesentlich und was nicht wesentlich ist und dann erst in die Tiefe gehe«* (Stud_10, Z. 870–879). Da die gelesenen Inhalte mit der Zeit wieder in Vergessenheit geraten, würde ein Teil der Studierenden parallel zur Rezeption Exzerpte anfertigen oder nicht den gesamten Text lesen. Die befragten Personen erwähnen zudem, dass sie beim Schreiben an Geschwindigkeit gewinnen und sich bei der Erledigung der Aufgaben eine gewisse Routine herausgebildet habe:

»Das war auf jeden Fall am Anfang eine Hürde. So da musste man sich reinarbeiten und reinbeißen, aber deswegen hat es einen, glaube ich, dann auch so befriedigt, als man es dann so irgendwie gemeistert hat und man gemerkt hat, also jetzt komme ich irgendwann langsam in den Flow und das ist nicht mehr so

ein Riesenberg, dann die zweite Hausarbeit war schon viel einfacher als die erste.« (Stud_abgeschl_15, Z. 208–216)

Mit der Recherchekompetenz erlangen sie eine gewisse Selbstständigkeit, um Quellen nachzuspüren und deren Qualität zu überprüfen. »Das habe ich halt gelernt, dass man sich Sachen erarbeitet und halt auch wirklich, ja auch allgemeingültig, erarbeitet und nicht einfach so ich google mal eben, ok erste Seite ploppt auf und dann ja, das nehme ich« (Stud_abgeschl_9, Z. 433–440). Die befragten Studierenden konstatieren, dass sie nun dazu imstande sind, eine kritische Evaluierung der Quellen und Statistiken vorzunehmen, um zu den benötigten Informationen zu gelangen: »Ich bin für mich selbstbewusster, ich lass mir nicht mehr so schnell irgendwas vormachen, sondern ich weiß schon genau, was Sache ist. Und wo ich mich nicht auskenne, da schaue ich einfach, dass ich jemanden finde, der mir hilft oder ich lese mich selber rein oder so« (Stud_abgeschl_7, Z. 992–1008).

Das wissenschaftliche Arbeiten wirke sich maßgeblich auf die Denkweise, die grundsätzliche Einstellung und Betrachtungsweise alltäglicher Phänomene aus. Die interviewten Personen bemerken, dass durch das Studium und »die Erkenntnis, dass man nicht alleine die Wahrheit gepachtet hat« (Stud_Langz_29, Z. 732), eine gewisse Bescheidenheit eingetreten sei. Gleichzeitig habe das Studium die Multikausalität und Komplexität vieler Phänomene aufgezeigt:

»Ich bin bisher immer davon ausgegangen, dass man durch Computerspiele was lernen kann. So und jetzt ist aber/ im Studium habe ich erfahren, dass diese Frage bis heute eigentlich nicht wirklich geklärt ist. Was man denn lernt und wie viel man lernt und welchen Wert das dann auch außerhalb des Spiels haben kann überhaupt. Es gibt Studien, die besagen, ja, das geht, dann gibt es Studien, die sagen, nein, das bringt nichts. Und das hat mir einfach nochmal aufgezeigt, wie komplex viele Themen sind.« (Stud_3, Z. 980–1003)

Die interviewten Personen geben an, durch das Studium gelernt zu haben, sich stärker zurückzunehmen, unterschiedliche Meinungen zu akzeptieren und auf die Qualität der Argumente zu achten. Dieser Perspektivenwechsel trage wiederum dazu bei, verschiedene Standpunkte besser nachvollziehen zu können:

»Dass man nicht zu schnell ist vielleicht mit gewissen Antworten. Oder zu voreingenommen ist, sondern verschiedene Standpunkte, so wie es beim Arbeiten ist, beim wissenschaftlichen, sich verschiedene Standpunkte anschaut und Geduld aufbringt einfach und nicht sofort die Lösung (.) GLAUBT zu haben.« (Stud_Langz_29, Z. 1509–1519)

Die Entwicklung hin zur Aufgeschlossenheit gegenüber anderen Meinungen werde aus Sicht der Lehrgangleitungen insbesondere bei Personen, die sich in beruflichen Positionen befänden, in denen ihnen viel Entscheidungsmacht zugestanden wird, deutlich. Zunächst wollten sich einige mit bestimmten Themen nicht auseinandersetzen, durch die Beschäftigung mit den neuen Inhalten eröffneten sich aber zuvor unbekannte Denkweisen. So geht das Studium auch mit einer

gewissen Aufgeschlossenheit gegenüber neuen Themenkomplexen einher: »Das ›Sich-Einzementieren‹, zu sagen, nein, das andere interessiert mich überhaupt nicht, also von dem bin ich eigentlich weg. Das ist etwas, was mir meine Weiterbildungen diversester Art eigentlich gebracht haben« (Stud_Langz_33, Z. 1921–1924).

Indem die Studierenden Berufsleben, Privatleben und Studium unter einen Hut bringen, erwerben sie überfachliche Kompetenzen wie Zeitmanagement, Selbstmanagement, Ausdauer, strategisches Denken, Selbstreflexion und Empathie. Einige Studierende gewinnen durch das Studium sogar an Selbstbewusstsein. So bemerkt ein Student, dass er sich dank der Weiterbildung nun sogar die berufliche Selbstständigkeit zutraut: »Ja, ich glaub das Studium hat mich vielleicht auch so ein bisschen selbstsicherer gemacht, so von wegen ok, ich kann mir jetzt auch große Themen aneignen und ich glaube, früher hätte ich da eher von einer Selbstständigkeit zurückgeschreckt« (Stud_abgeschl_9, Z. 1313–1320).

Das Studium habe den Aussagen der Studierenden zufolge zudem dazu beigetragen, dass sie nun systematischer an Herausforderungen herangehen. Als angenehm empfinden sie es, in einem geschützten Raum über berufliche oder private Probleme sprechen zu dürfen: »Weil das ja selber in meinem Berufsleben, weiß ich nicht, hätte ich es wahrscheinlich einfach mitgetragen und hätte nicht gewusst, wie ich die Probleme lösen kann« (Stud_Langz_19, Z. 1165). So werden im Lehrgang verschiedene Herangehensweisen und Strategien diskutiert und Möglichkeiten angedacht, wie man Themenkomplexen grundsätzlich begegnen kann.

Erfolgreiches Studieren bedeutet für einen befragten Studenten, das Erlernte so weit zu verinnerlichen und das Wissen jederzeit abrufen zu können, ohne viel darüber nachzudenken, sodass es »zu einer Gewohnheit wird, über diese Thematik zu sprechen, ohne dass man jetzt zu verkopft ist« (Stud_Langz_29, Z. 1111–1112). Durch den Erwerb der fachlichen Begrifflichkeiten ändert sich die sprachliche Ausdrucksweise. Es komme zur Internalisierung und automatischen Verwendung von Fachbegriffen. Gleichzeitig solle dieses Wissen auch zur Anwendung gelangen. Das Studium biete aus seiner Sicht lediglich eine Grundlage, auf die man in der Praxis weiter aufbauen solle.

Die Studierenden wenden das theoretische Wissen nicht nur im universitären Kontext an, sondern transferieren es auch auf ihre (berufliche) Praxis. So werden die Forschungsergebnisse der Seminararbeiten oder Master-Thesen im eigenen Umfeld aufgegriffen. Darüber hinaus entwickeln sie im beruflichen Alltag einen wissenschaftlichen Zugang: Ein Student bemerkt etwa, dass er durch das Studium eine andere Herangehensweise entwickelt hat: Zuerst würde er eine Bedarfs-erhebung durchführen, bevor er im nächsten Schritt den Geschäftsplan mit den Verfügbarkeiten, Interessen der Zielgruppen und benötigten Inhalten abgleicht.

Eine Lehrgangslleitung veranschaulicht die im Studium vollzogenen Habitustransformationen an einem konkreten Beispiel: MaklerInnen sitzen grund-

sätzlich »zwischen zwei Stühlen«, da sie einerseits die Interessen der KundInnen vertreten, andererseits aber auch als VertreterInnen von den Versicherungsgesellschaften Provision erhalten. Wenn sich MaklerInnen der Versicherungsgesellschaft widersetzen, kann sich dies negativ auf ihr Arbeitsverhältnis auswirken. Möglicherweise getrauen sich MaklerInnen daher nicht, ihren Standpunkt zu vertreten. Im Zuge des Lehrgangs gewinnen sie jedoch merkbar an Selbstvertrauen, gehen an Herausforderungen anders heran und getrauen sich auch einmal, sich der Versicherung und selbst Juristen gegenüber zur Wehr setzen, indem sie ihre Entscheidung mit gewichtigen Argumenten untermauern. So berufen sie sich etwa auf Präzedenzfälle des Obersten Gerichtshofs, bei denen das Gericht anders entschieden hatte. Dadurch können sie sich besser in den fachlichen Diskurs einbringen. In ihrer eigenen Organisation würden sie nun eigenständig Schulungen anbieten und müssen sich nicht mehr auf die Expertise anderer verlassen. Die Studierenden erwerben im Studium Fähigkeiten in der Präsentationstechnik und Sprachgewandtheit, diese spiegeln sich im freien Sprechen, der Argumentation, Mimik und Gestik wider. Ihr Selbstbewusstsein sei durch das Studium somit deutlich gestärkt worden. Durch die Beherrschung der fachspezifischen Kulturtechniken gelangten sie so zu einem souveränen Auftreten. Durch den Erwerb der kulturspezifischen Kulturtechniken können die Befragten die Meinungen der Autoritäten stärker infrage stellen und sogar gegebenenfalls modifizieren:

»Bevor ich das Studium gehabt habe, war es im Krankenhaus so, dass man sich halt sehr viel auch auf Informationen verlassen hat, die wer anderer gegeben hat. [...] Und nach dem Studium hat es dieses hierarchische Gefühle auch noch geben, aber ich war immer einer, der dann noch irgendwie reinschreien hat können und sagen hat können, gut, aber nein weil/« (Stud_abgeschl_11, Z. 1703–1718)

So legten die Studierenden sukzessive das Autoritätsdenken ab und lernten, dass nicht die Reputation einer Person ausschlaggebend für die Bewertung einer Sachlage sei. Während sie zuvor »Dinge oftmals so hinnehmen müssen«, erlangen sie durch das Studium das Selbstbewusstsein, Gewohnheiten und gängige Meinungen zu hinterfragen.

Einige der befragten Personen sind der Ansicht, dass sie durch das Studium einen kritischen Blick auf die Covid-Diskussion entwickelt haben. *»Jetzt fast ein bisschen nervig in der Covidzeit immer, wenn du mit jemandem diskutieren musst. Und diese Studie sagt, und diese Studie sagt das. Ja, sage ich, Studien gibt es wie Sand am Meer. Ja, einmal anschauen, wie die überhaupt gemacht worden sind« (Stud_abgeschl_11, Z. 1591–1599).* Sie haben gelernt, dass es aufgrund der hohen Komplexität sozialer Phänomene keine »richtigen Antworten oder Maßnahmen« gebe. Insbesondere durch die Abschlussarbeit habe man sich jedoch dazu »gezwungen« gefühlt, tie-

fer zu blicken. Einige geben an, das wissenschaftliche Arbeiten dabei durchaus genossen zu haben:

»Man hat auch gemerkt, sich so reinzuhängen und endlich mal wieder sich intensiv mit einem Thema zu befassen, und befassen zu müssen auch, und noch ein bisschen tiefer zu graben, dass das auch/ einem ganz viel gebracht hat. Also, das war schön, eigentlich, das hat mir Spaß gemacht.« (Stud_abgeschl_15, Z. 222–224)

Während die einen eher zögerlich an unbekannte Themen herangehen, greifen andere in den Arbeitsaufträgen bewusst neue Inhalte auf, indem sie etwa in dem einen Fall qualitative und in einem anderen quantitative Forschungsmethoden anwenden. Neue Themen, bei denen man zuvor davon ausging, dass man sich »durchquälen« müsse, haben dadurch plötzlich Sinn ergeben. Ein Student erwähnt, dass ihm das Studium dazu verhalf, Prozesse zu verstehen, die nicht unmittelbar in seine beruflichen Tätigkeiten hineinspielen, aber ebenfalls damit zu tun haben: *»Wenn man in der IT-Abteilung tätig ist, seien es jetzt Führungspositionen oder niedrigere Positionen, vom Marketing bekommt man eigentlich nichts mit uns. Durch dieses Studium bekommt man einen Zugang dazu«* (Stud_abgeschl_13, Z. 699–705). Durch die Einblicke in zuvor unbekannte Bereiche konnte der Student besonders viel dazu lernen und sich fachlich weiterbilden.

Zudem habe der Student verstanden, dass die Art und Weise, wie er denke, existiere und auch seine Ideen zur Entwicklung eines Spieles bereits in Ansätzen vorhanden seien, weshalb er nicht bei null anfangen müsse. Eine weitere Person ist sogar der Ansicht, dass sie im Studium »die Theorie nachgereicht bekommen« habe, da sie zuvor gewisse Phänomene nicht benennen konnte, selbst wenn sie mit diesen seit Jahren in der Praxis konfrontiert werde: *»Manches hat einen Namen bekommen. Weil ich merke, da steht ja Begrifflichkeit dahinter«* (Stud_abgeschl_32, Z. 1311). Einige Personen finden in ihrer (intuitiven) Vorgehensweise und impliziten Vermutungen plötzlich Bestätigung:

»Und irgendwie kommt mir Dürrenmatt in den Sinn, ein spezielles Buch. Und ich recherchiere und komme über die Recherche auf Sekundärliteratur zu diesem Buch, die mir wieder hilft, weil ich mich bestätigt gesehen habe in diesem Gefühl, dass er da was damit zu tun hat in seinem Gedankengut, auch wie er an diese Geschichte herangegangen ist« (Stud_4, Z. 3115–3128).

Zudem entwickelt sich teilweise eine Neugierde und ein Bestreben, dem Phänomen weiter auf den Grund zu gehen. Einige Studierende würden sich daher über das erforderliche Maß hinaus mit gewissen Themen beschäftigen. *»Ich habe mich mehr beschäftigt mit/ als wenn ich nicht studiert hätte, also hätte ich nicht müssen oder mir die Zeit genommen, sagen wir das so, da nehmen müssen, hätte ich mich vielleicht nicht mit allem so beschäftigt«* (Stud_abgeschl_16, Z. 515–520). Die Studierenden geben an, dass sie ihre Annahmen zwar nun mit einem theoretischen Hintergrundwissen untermauern können. Dennoch seien sie sich darüber im Klaren, dass die Zeit zu

knapp bemessen sei, um bei einzelnen Themen weiter in die Tiefe zu gehen. Einige Personen sind der Auffassung, dass man Inhalte in den Modulen noch tiefergehend behandeln könne. Aufgrund der begrenzten Studiendauer bezeichnen sie das Studium als einen »Streifzug«, durch den sie in die wissenschaftliche Welt hineinschnuppern konnten. Nichtsdestotrotz möchten sie in Bezug auf den eigenen Beruf am Ball bleiben, indem sie etwa ab und zu einen Fachartikel lesen. In einzelnen Fällen stoße die Theorie jedoch an ihre Grenzen, weshalb man die Begrenztheit des Wissens und des Forschungsstandes auch hinnehmen müsse.

Eine Studentin, die zum Zeitpunkt der Befragung bereits den dritten weiterbildenden Lehrgang absolviert hatte, bemerkt sogar, dass sie im Studienverlauf erfahrener und kritischer geworden sei. Wenn gewisse Inhalte fehlen, dann müsse man die »richtigen« Fragen stellen und die gewünschten Informationen einholen, darunter Wissen, das sich womöglich gar nicht in der Theorie abbilden lässt, sondern aus der Praxis stammt. Dennoch stelle sie mit dem dritten Universitätslehrgang nun höhere Ansprüche an sich selbst und habe für die Abschlussarbeit noch ein zusätzliches Semester eingeplant.

16.5 Strukturell-institutionelle Bedingungen

Die Interviewten benennen folgende strukturell-institutionellen Bedingungen, welche aus ihrer Perspektive die Studienaufnahme und Ausbildung der Studierfähigkeit im Studienverlauf beeinflusst haben:

(1) Gesellschaftliche Ereignisse

Zukunftsunsicherheiten, welche mitunter durch gesellschaftliche Ereignisse ausgelöst werden, stellen in Bezug auf die Studienentscheidung einen gewichtigen Faktor dar. So haben einige Personen gezögert, während der Coronapandemie ein Studium aufzugreifen. Auf der anderen Seite haben manche Personen gerade aufgrund der Prekarität ihres Arbeitsplatzes während der Pandemie die Bildungskarenz antreten können. So zeigt sich, dass sich durch gesellschaftliche Ereignisse die Möglichkeitsräume für die einen verschließen, während sie für andere erst eröffnet werden.

(2) Schulsystem

Eine zentrale Weichenstellung für den Hochschulzugang wird im Schulsystem vorgenommen: Mit der Aufteilung auf allgemeinbildende und berufsbildende Schulen erfolgt die Kanalisierung der (Aus-)Bildungswege. Für einige steht die

Studienaufnahme nicht zur Debatte, da durch die gesetzten schulischen Schwerpunkte zunächst andere berufsbildende Perspektiven ins Blickfeld geraten.

(3) Wohnort

Durch die Sprengelverordnung wird das Einzugsgebiet der SchülerInnen festgelegt. Ein Student weist darauf hin, dass der Besuch des Gymnasiums für ihn folglich mit gewissen Komplikationen verbunden war: »Das Gymnasium war bereits ein Hindernis, weil es nicht in meinem Bezirk war. Deswegen hat man da einen extra Antrag stellen müssen, damit man überhaupt in die Schule gehen hat dürfen« (Stud_Langz_36, Z. 16–18). So kann die Entscheidung für oder gegen eine (maturaführende) Schule oder Universität auch in Abhängigkeit vom Wohnort gefällt werden. Der Wohnort in der Nähe eines universitären Standortes kann indes dazu beitragen, dass man häufiger mit universitären Aktivitäten in Berührung kommt und das Studium damit eher in den Gesichtskreis gerät.

(4) Sonderwege

Die überwiegende Mehrheit der befragten Personen hat sich nicht unmittelbar nach Schulabschluss, sondern erst zu einem späteren Zeitpunkt für ein Studium entschieden und neben dem Beruf die Studienberechtigung erworben. Erst die Alternativen zur klassischen Matura hatten diesen Personen die Studiermöglichkeit eröffnet. Die Studierenden nehmen den Erwerb der nicht-traditionellen Hochschulzugangsberechtigung jedoch prinzipiell als herausfordernd wahr. Da ihnen neben dem Beruf weniger zeitliche Ressourcen zur Aneignung des prüfungsrelevanten Stoffes zur Verfügung stehen, wird ihnen viel Durchhaltevermögen abverlangt. Der Unterricht habe in der Abendschule unter der Woche regelmäßig von 18 bis 22 Uhr über mehrere Semester hinweg und/oder in geblockten Einheiten am Wochenende stattgefunden. Aufgrund des immensen Aufwandes bezeichnet eine Person mit vorhandenem akademischem Abschluss die Zeit an der Abendschule sogar als »unvergleichbar aufwendiger und härter wie die beiden Studien miteinander« (Stud_Langz_33, Z. 789). Dennoch bemerkt eine Person auf dem Zweiten Bildungsweg, dass ihr durch die Berufsreifeprüfung nicht die nötige Vorbildung für ein Studium geboten wurde: »Natürlich musst du die Leistung bringen, aber du wirst nicht auf ein Studium vorbereitet« (Stud_Langz_37, Z. 218).

(5) Anerkennung von Kompetenzen

Auch der Anerkennung non-formal und informell erworbener Kompetenzen kann bei der Studienentscheidung eine gewichtige Rolle zukommen. Einzelne

Studierende empfinden es als nicht gerechtfertigt, wenn ihnen trotz der vielen Jahre keine Berufserfahrung auf das Studium anerkannt werde und sie dieselben Kriterien wie all jene, die über keine Berufserfahrung verfügen, zu erfüllen haben. Sie betonen, dass sie im Vergleich zu den SchulabgängerInnen deutlich mehr Berufsjahre und Reife aufweisen und daher nicht nachvollziehen können, weshalb sie nun die Matura nachholen sollen. Gleichzeitig vermerken die befragten Personen, dass aufgrund der unterschiedlichen Gesetzgebungen und uneinheitlichen Vorgehensweisen auf vielerlei Ebenen Unklarheiten in Bezug auf die Anerkennung von Vorwissen vorherrschen: *»Da gab es immer irgendwelche Hürden über die Hochschulgesetze. Manche haben dann die Leistungen anerkannt vom Betriebswirt, manche nicht«* (Stud_abgeschl_27, Z. 68–69).

(6) Transparenz des Bildungswesens

Eine Erschwernis für die Studienaufnahme stellt die Intransparenz des Bildungswesens dar. So konnte ein Student aufgrund der geänderten Zugangskriterien nicht in Erfahrung bringen, ob er sich nun mit dem Fachabitur für ein Studium in Deutschland qualifizieren kann: *»Es konnte dir eigentlich keiner sagen, welchen Wert es jetzt eigentlich genau hat, ob es jetzt/ was ich jetzt eigentlich damit studieren dürfte in Deutschland* (Stud_Langz_34, Z. 387–395). Auch die Möglichkeit eines Studiums ohne Matura sei nicht immer bekannt gewesen, diese Gelegenheit sei in einigen Fällen erstmals im Gespräch mit Universitätsangehörigen aufgezeigt worden, wenn sich Personen für ein Kurzprogramm oder einzelne Module interessiert hatten. Ist die formale Hochschulzugangsberechtigung nicht gegeben, so kann dies dazu beitragen, dass ein Studium gar nicht erst in Betracht gezogen wird, wie eine Lehrangabe betont:

»Viele WISSEN ja auch gar nicht, dass das möglich ist [...]. Und die sehen diese Möglichkeit da nicht so schnell. Also das merke ich auch, wenn man jetzt zum Beispiel überhaupt einmal ins Gespräch kommt mit Leuten, die vielleicht eh schon sehr lange im Beruf sind. Das sind ja eigentlich dann die Personen, die es am meisten dann interessiert, die dann schon die entsprechende Berufserfahrung haben [...] und grundsätzlich das Zeug total hätten, den Master bei uns zu machen, aber niemals dran denken. Also, ich glaube, es ist jetzt eher am Anfang so ein bisschen dieses/ dass man überhaupt einmal daran denkt. Da unterscheiden sich die Leute natürlich« (LGL 8, Z. 36).

Um etwaigen Unklarheiten vorzubeugen und Hemmschwellen abzubauen, erwähnen die befragten Lehrangabeleitungen die Relevanz von Schnupperangeboten. Die Einblicke in hochschulische Prozesse und Abläufe können schließlich dazu beitragen, Vorurteile bzw. Hemmschwellen abzubauen. Auch Haag et al. (2020) stellen fest, dass transparente Anforderungen den Entscheidungsprozess unterstützen: *»Je klarer und eindeutiger Informationen zum Studium und somit auch zu den Aufnahmeverfahren vorliegen, desto mehr profitieren jene Grup-*

pen, die für dieses Wissen nicht auf ihr soziales Umfeld zurückgreifen können« (S. 203).

Sehr viele InteressentInnen haben sich im Vorfeld der Bewerbung um einen Studienplatz über das Internet über den anvisierten Studiengang erkundigt. Da die Informationen selektiv entnommen wurden, wies ein Teil der Befragten jedoch verzerrte Vorstellungen von den Studienanforderungen auf. So seien sie den eigenen Aussagen entsprechend davon ausgegangen, dass es mehr mündliche Prüfungen oder Wissensprüfungen gäbe und waren überrascht festzustellen, dass dies nur im geringen Ausmaß der Fall war.

Darüber hinaus sind den meisten Studierenden die Anlaufstellen, unterstützenden Angebote der Universitäten oder Österreichischen HochschülerInnenschaft (ÖH) (wie Schreiblabore) und rechtliche Möglichkeiten wie die Beurlaubung im Studium nicht bekannt. Nicht alle Studierenden fühlen sich über die finanziellen Fördermöglichkeiten für das Studium ausreichend informiert. Nur in wenigen Fällen nehmen die Studierenden überdies die Angebote der Anlauf- und Beratungsstelle für Studierende mit Behinderung oder chronischer Erkrankung in Anspruch.

(7) Studienplätze

Eine Studentin erwähnt, dass in ihrem Vorstudium an einer traditionellen Universität selektive Prüfungen zur Anwendung kamen, die auf die Eingrenzung der Studierendenpopulation abzielten: »*Da sitzen dann halt 300 Leute drin, die machen es dann extra schwer, damit ein paar halt nicht durchkommen*« (Stud_Langz_37, Z. 528). Deutlich wird, dass die Möglichkeit zur Ausprägung der Studierfähigkeit somit auch von der Anzahl der Studienplätze abhängt. In der wissenschaftlichen Weiterbildung sind die Lehrgänge dem Universitätsgesetz gemäß kostendeckend zu führen, weshalb sie für die Durchführung auf eine gewisse Teilnehmendenzahl angewiesen sind. Aufgrund des Finanzdruckes sind manche Lehrgangsleitungen der Ansicht, dass sie trotz der heterogenen Profile und Vorkenntnisse der AnwärtInnen »alle« aufnehmen müssten.

(8) Lehrgangsgebühren

Obwohl die befragten Personen seit dem Schulabschluss (durchgängig) beruflich tätig sind, müssen sie in der wissenschaftlichen Weiterbildung Lehrgangsgebühren entrichten. Aufgrund der hohen Lehrgangsgebühren sehen manche Personen von der Studienaufnahme ab. In einigen Fällen versprechen sie sich von der Teilnahme nur geringe Bildungsrendite: »*Die Investition ist mir zwar immer wichtig in meine eigene Bildung, aber irgendwo hat es auch seine Grenzen*« (Stud_abgeschl_27, Z.

143–155). Auch eine Lehrgangslleitung gibt an, bereits mehrfach beobachtet zu haben, dass insbesondere jüngere Leute zwar die Motivation und notwendigen Voraussetzungen, nicht aber die benötigten finanziellen Mittel aufbrächten.

Die befragten Lehrgangslleitungen vermuten, dass die Motivation für die Studienaufnahme demgegenüber positiv beeinflusst wird, wenn die StudieninteressentInnen für die Lehrgangsgebühren nicht selbst aufkommen müssen. Bei einem Teil der Interviewten haben die Arbeitgebenden finanzielle Gebühren übernommen, was auch aus Sicht der Studierenden maßgeblich zur Studienentscheidung beigetragen habe. Manche sind stattdessen dazu gezwungen, einen Kredit aufzunehmen, um in ihre Bildung »investieren« zu können. Die meisten Studierenden, welche sich für eine wissenschaftliche Weiterbildung entschieden hatten, weisen jedoch einen gesicherten Arbeitsplatz auf und haben bei einem sich nicht einstellenden Studienerfolg weniger zu »verlieren«.

(9) Stipendiensystem

Der Großteil der befragten Personen gibt an, dass sie sich nicht für ein Stipendium qualifizieren, wobei sie die Gründe nicht nachvollziehen können, weshalb ihnen keine Förderungen bzw. Stipendien zustehen. Die Funktionsweise des Stipendiensystems erscheint ihnen unverständlich. Infolgedessen würde sie sich wünschen, dass mehr Stipendien und finanzielle Unterstützungssysteme bereitgestellt werden, da diese in der wissenschaftlichen Weiterbildung kaum existent seien. Aus Sicht der Lehrgangslleitungen haben sich einige Studierende in puncto Finanzierung folglich eine gewisse Hartnäckigkeit angeeignet: *»Und dann gibt es die, die einfach sehr gut und sehr hartnäckig sind, an den richtigen Stellen nachfragen und sie lassen sich dann nicht von einer Bearbeiterin beim AMS oder Arbeiterkammer oder sonst niederkriegen, sondern die gehen dann einfach zum nächsten«* (LGL 15, Z. 246–248). Für diese Einstellung sei wiederum ein selbstsicheres Auftreten vonnöten.

(10) Bildungskarenz bzw. Bildungsteilzeit

Zum Teil werden die Studierenden von den Arbeitgebenden über die Einrichtung einer Bildungskarenz bzw. Bildungsteilzeit unterstützt. Aber nicht alle haben Anrecht auf Bildungskarenz. So erwähnt eine Studentin, dass in der Schweiz die Möglichkeit der Bildungskarenz nicht existiere und ihr für das Studium nur ein unbezahlter Urlaub oder die Kündigung in Aussicht gestellt wurden.

(11) Opportunitätskosten

Für einige Studierende stand nach dem Schulabschluss erstmals das eigene Einkommen im Vordergrund. Zu jener Zeit nahmen etwa der Auszug aus dem Elternhaus oder eine frühzeitige finanzielle Unabhängigkeit durch die Erwerbstätigkeit Priorität ein. In der Retrospektive erwähnt ein Teil der befragten Studierenden, dass es in der damaligen Situation aus ihrer Sicht keine Alternative zur Berufsausbildung bzw. Berufsausübung gegeben hätte.

Auch die Dauer des Studiums spielt in Hinblick auf die Studienaufnahme eine gewichtige Rolle, da man während dieser Zeit nicht immer (Vollzeit) berufstätig sein kann. Eine Person gab an, mit dem Gedanken gespielt zu haben, ein rechtswissenschaftliches Studium aufzugreifen, um Strafrichterin zu werden. Für den Hochschulzugang hätte sie aber noch die Studienberechtigungsprüfung erwerben müssen und sich dann nach eigenen Berechnungen bis zum 40. Lebensjahr in Ausbildung befunden, weshalb sie schlussendlich davon abgesehen hatte: *»Ich wollte, wenn dann Richterin werden, Strafrichterin, und habe mir dann ausgerechnet, wie lange ich brauche, bis ich dorthin käme, also bis man das machen kann, und da wäre ich vierzig gewesen, circa fast, ja, und da habe ich mir gedacht, na da habe ich mir auch nichts mehr erspart. Und hab's einfach lassen«* (Stud_abgeschl_16, Z. 238–242).

Reduziert man die Arbeitszeit, geht in Bildungskarenz bzw. Bildungsteilzeit oder ist selbstständig bzw. freiberuflich tätig, fallen zudem Opportunitätskosten an: *»Letzten Endes sind wir Hebammen in Deutschland das ohnehin gewöhnt, dass wir uns fortbilden müssen, dass diese Fortbildungen kostspielig sind, wir in der Zeit auch nicht arbeiten können, also auch Opportunitätskosten anfallen, also in der Zeit einfach nicht arbeiten können, trotzdem Geld ausgeben müssen«* (Stud_abgeschl_15, Z. 140–147). Den »finanziellen Verlust«, der durch die Bildungsteilnahme zustande käme, wollten einige jedoch nicht hinnehmen, weshalb sie sich schlussendlich doch gegen das Studium entschieden hätten.

(12) Berufschancen am Arbeitsmarkt

In vielen Fällen haben die befragten Personen bereits vor der Studienaufnahme ihre Chancen am Arbeitsmarkt abgewogen. So habe sich ein Student zunächst für das Studium der Forstwissenschaft interessiert, aber aufgrund der schlechten Berufsaussichten schließlich vom Studium abgesehen: *»Also dann als Förster hast du fast keine Anstellung bekommen, das hat man eigentlich vergessen können«* (Stud_Langz_34, Z. 43–44).

(13) Studienarchitektur

Die befragten Personen erwähnen, dass auch eine geringe Vereinbarkeit des Studiums mit dem Beruf dazu führen kann, dass das Studium abgebrochen wird. Dies sei etwa dann der Fall, wenn die berufstätigen Personen für das Studium nicht dieselben zeitlichen Ressourcen wie Vollzeitstudierende aufbringen können:

»Da hat man einfach den Bachelorstudiengang Wirtschaftsingenieurwesen/ hat einfach gesagt okay, dann machen wir einfach berufsbegleitend, gleiche Professoren, gleicher Workload nur halt einfach Freitag, Samstag komprimiert das, was die Studenten innerhalb der ganzen Woche gemacht haben [...] und ich hatte noch Anfahrtszeit. Bin am Freitag hin und zurück, am Samstag hin und zurück und auch diese Kompression und das war einfach viel zu viel.« (Stud_Langz_22, Z. 428–434)

Einige schließen ein Vollzeitstudium im Vorhinein aus, da die Präsenzzeiten mit den beruflichen und familiären Verpflichtungen nicht kompatibel seien. Die Termine für das Studium müssen mit den beruflichen Verpflichtungen abgestimmt sein. Zur Planbarkeit habe es deshalb sehr geholfen, wenn die Termine für die Präsenzeinheiten bereits vor Studienbeginn verlautbart wurden: *»Ich habe halt einfach in einem Jahr im Vorhinein gewusst, wann ich wo sein muss, also habe ich meinen Urlaub auch so timen können beziehungsweise meine Termine, die ich sonst noch habe, das ist schon sehr praktisch gewesen«* (Stud_Langz_36, Z. 1041–1044).

Ein Student berichtet, dass er in einem abgebrochenen Vollzeitstudium sehr kurzfristig von den Prüfungsterminen erfahren habe, weshalb er sich die Arbeitszeiten nicht rechtzeitig einteilen konnte: *»Also ganz am Anfang war das halt wirklich ein großes Problem für mich, weil ich habe eine Woche vorher erfahren, wann eine Prüfung war. Oder zwei Wochen und das/ Und man hat halt schon abschätzen können, dass es dort sein wird, weil irgendwann muss es dort sein, aber man hat es halt nicht fix sagen können, ist es wirklich der Tag oder nicht?«* (Stud_Langz_36, Z. 355–367). Diese kurzfristige Bekanntgabe habe dazu geführt, dass er drei Jahre lang nicht zur Prüfung antreten konnte. Aufgrund der Berufstätigkeit können sich die Studierenden zudem nicht immer an den extracurricularen Schreibkursen oder Workshops beteiligen. So wird empfohlen, dass diese Kurse zeitlich gestaffelt oder modular angeboten werden sollen.

Durch die Flexibilisierung der Hochschulbildung konnte die Vereinbarkeit mit den sonstigen Verpflichtungen wesentlich erhöht werden. Die befragten Personen betonen mehrheitlich, dass die Studienarchitektur der wissenschaftlichen Weiterbildung ausschlaggebend für die Bewerbung gewesen sei, da sie auf diese Weise ihre berufliche Tätigkeit aufrechterhalten konnten. Aufgrund der Möglichkeit, berufsbegleitend zu studieren, spielen der Standort und die Erreichbarkeit der Universität eine nur untergeordnete Rolle.

Die Flexibilisierung und Digitalisierung der Studienorganisation und Studienformate (z.B. Fernlehre, E-Learning-Formate, Wahlmöglichkeiten) haben zur Vereinbarkeit mit den beruflichen Tätigkeiten und außeruniversitären Lebensbereichen geführt. Der Großteil der befragten Studierenden hebt das Blended-Learning-System, bei dem die Vor- und Nachphase online und dadurch zeitlich ungebunden abzuleisten sind, positiv hervor. Gleichzeitig haben einige Studierende während der Coronapandemie unter der reinen Fernlehre gelitten, da diese ihre Aufmerksamkeitsspanne wesentlich beeinträchtigt habe: »Ich hätte gerne ein paar mehr Präsenztage gehabt, weil ich einfach präsent eher was aufnehme, als wie wenn ich mir das selbst erlernen muss« (Stud_abgeschl_2, Z. 1010–1012).

16.6 Interaktionen mit WissensträgerInnen

Die hochschulspezifischen Kulturtechniken werden nicht im Alleingang, sondern im Zusammenspiel mit den WissensträgerInnen erworben. WissensträgerInnen können aus Personen (z.B. Universitätsangehörigen, StudienkollegInnen, Familienangehörigen) oder dokumentiertem Wissen (Büchern, Leitfäden, Richtlinien) bestehen. Die Interaktionen mit WissensträgerInnen tragen dazu bei, dass die Studierenden die normativen Erwartungen der Hochschulen kennenlernen und verinnerlichen. Die Qualität und der Umfang der Interaktionen mit WissensträgerInnen, welche auch *institutionalisierte Unterstützungsformen* umfassen, wirken sich wesentlich auf die benötigte Studierenergie zum Erwerb der hochschulspezifischen Kulturtechniken aus. Die hohe Bedeutung, welche diesen Interaktionen zukommt, zeigt sich etwa darin, dass in manchen Lehrgängen alle Studierenden zum Abschluss gelangen und der Studienabbruch die absolute Ausnahme darstellt. Andere Universitätslehrgänge weisen demgegenüber eine weitaus geringere Studienabschlussquote auf. Die hochschulischen Angebote zur Ausbildung der Studierfähigkeit werden von den Studierenden als unterschiedlich förderlich bzw. hemmend wahrgenommen.

So weisen die befragten Personen auf die besondere Relevanz der *Studieneingangsphase* hin. Nicht alle können sich unter einem Studium konkret etwas vorstellen. Insbesondere Personen ohne akademisches Vorstudium betonen, dass ihnen die hochschulischen Prozesse anfangs nicht geläufig waren. Viele Studierende müssen mit den organisatorischen Abläufen oder der Lernumgebung zunächst vertraut werden. Aufgrund der hohen Relevanz der Studieneingangsphase plädieren Lehrgangsleitungen dafür, diese grundsätzlich weiter auszudehnen.

Zudem betonen die Befragten die positive Wirkung einführender *Module zum wissenschaftlichen Arbeiten* auf nachfolgende Arbeitsaufträge. Dennoch wünschen sich viele nicht nur punktuell, sondern durchgehend mehr Unterstützung beim

Abfassen von wissenschaftlichen Texten. Die Studierenden geben an, dass die Eingangsphase in Hinblick auf das wissenschaftliche Arbeiten zu kurz komme: »Ich habe zwar die Einführung gekriegt von damals, aber ich habe es trotzdem nicht gekonnt, ja« (Stud_abgeschl_2, Z. 204–216). Einige Studierende haben sich gewünscht, bereits vor Studienbeginn ein Modul zum wissenschaftlichen Arbeiten belegen zu können.

Zusätzlich zu den curricular verankerten Modulen werden nur wenige Angebote zum wissenschaftlichen Arbeiten bereitgestellt. Ein Universitätslehrgang hat einen sogenannten »Master-Thesis-Zirkel« eingerichtet, der dem Austausch zur Master-Thesis dient und in dem es zu regelmäßigen Treffen der Studierenden kommt. Zudem wurde ein Online-Selbstlernkurs zum wissenschaftlichen Arbeiten konzipiert, auf den die Studierenden eigenständig und flexibel zurückgreifen können. Dies weist den Vorteil auf, dass sie sich in ihrem Tempo mit den einzelnen Themengebieten beschäftigen können.

Diese Angebote werden nicht nur von Studierenden mit gleichzuhaltender Qualifikation, sondern auch von Studierenden mit Vorstudium wahrgenommen. Darüber hinaus haben einige Lehrgangsleitungen zusätzliche Master-Thesen-Seminare, Tutorials, Schreibwerkstätten oder Methodenworkshops angeboten. Dabei wurden den Studierenden Leitfäden, Manuskripte zum wissenschaftlichen Schreiben und Vorlagen zur Orientierung zur Verfügung gestellt. Für Langzeitstudierende gebe es wiederum eigene Kursräume auf einer Lernplattform. Dabei werden sie »zur Auffrischung und Wiederholung des Gelernten« auch immer wieder zu den regelmäßig stattfindenden Master-Thesen-Seminaren eingeladen: »Ich mache das ein bisschen anders, dass ich auch Studierende, die irgendwie seit (.) fünf Jahren eine Pause machen (lachen), immer wieder einlade, dass sie zu den Master-Thesis-Seminaren kommen, damit sie da fertig werden, sozusagen« (LGL 5, Z. 153).

Die Lehrgangsleitungen betonen die Notwendigkeit, wissenschaftliche Methoden in jeder Modularbeit zu verankern und detailliertes *Feedback* zu geben. Die Rückmeldung nimmt eine entscheidende Rolle bei der Vermittlung der wissenschaftlichen Arbeitsweise ein. Andernfalls bliebe der Fortschritt im wissenschaftlichen Arbeiten aus, wie eine Lehrgangsleitung bemerkt: »Man merkt schon, dass man, wenn man alleingelassen schreiben muss, es dann nicht unbedingt zu Fortschritten gleich wahnsinniger Natur kommt« (LGL 2, Z. 137–138). So übermitteln die DozentInnen laufend Feedback zu einzelnen Kapiteln und Rohversionen und stehen für Fragen zur Verfügung. In Bezug auf die Rückmeldung zum Exposé zur Master-Thesis haben sich an den meisten Departments bereits strukturierte Vorgehensweisen etabliert. So wurde an einem Department der Stab »Forschung«, bestehend aus wissenschaftlichen MitarbeiterInnen, eingerichtet, der anonym Feedback auf Exposés verfasst und die diversen Abschnitte des Exposés formalwissenschaftlich prüft. Diese Maßnahme stelle einen zusätzlichen Qua-

litätssicherungsschritt zur Erstellung der Master-Thesis dar. Die Studierenden merken an, dass sie es als sehr wichtig empfinden, wertschätzendes Feedback zu erhalten, selbst wenn ihre Arbeit nicht immer den vorgegebenen Erwartungen entspräche.

Da die Eigenlogik der Universität und Wissenschaften bei den Studierenden ein Fremdheitsgefühl hervorrufen kann, sollte die *Lehre* bestenfalls an den studentischen Lebenswelten anschließen. Im Zuge der Lehre werde den Lehrgangleitungen zufolge ein besonderer hochschuldidaktischer Ansatz verfolgt, indem die Dozierenden diese interaktiv gestalten und Rücksicht auf die beruflichen Hintergründe der Studierenden nehmen. Die meisten Studierenden betonen die hohe Expertise der Vortragenden, die in vielen Fällen aus der Praxis stammen. Diese bringen verschiedene methodische Ansätze ein und fördern unterschiedliche Lern-, und Sozialformen. Auch außerhalb der Lehre empfinden die Studierenden die Interaktion mit den Lehrenden als hilfreich und bereichernd. Eine Lehrgangleitung erwähnt, dass die DozentInnen die Studierenden als KollegInnen wahrnehmen, weshalb sie ihnen auf Augenhöhe begegnen.

Kleine Gruppen wirken sich vorteilhaft auf den Unterricht aus, da er dadurch individualisierter als bei großen Gruppen vonstattengeht. Die Studierenden sind wiederum dazu angehalten, ihre eigene Expertise in den Unterricht einzubringen. »Die Präsenzwochen waren dahingehend sehr spannend, weil sehr viele Praktiker waren, und man konnte sich mit denen austauschen. Das ist beim verschulten System/ da steht jemand vorne, erklärt dir, wie die Welt funktioniert und du nickst das ab und das ist natürlich jetzt in dem Fall anders« (Stud_abgeschl_24, Z. 273–277). Damit seien die Anerkennung und der Anschluss an außerhochschulische Lebenswelten gegeben, denn man »hole die Studierenden dort ab, wo sie sind«.

Aus Sicht der Studierenden sei der Umgang jedoch nicht immer wertschätzend gewesen. Demgegenüber bemerken sie ein hierarchisches Gefälle: »Ich habe auch gemerkt, das war auch ganz interessant zu sehen, dass teilweise Vortragende auf mein Wissen fast herablassend reagiert haben oder so ein bisschen belächelnd, so der Filmmacher will sich da jetzt beim Spiel wichtigmachen« (Stud_4, Z. 2169–2171). Auch andere waren der Ansicht, dass sie von den Universitätsangehörigen vielfach »bevormundet« wurden: »Du bist der Student? Wir sagen dir jetzt einmal so, wie es geht« (Stud_abgeschl_11, Z. 1294–1304).

Ein Teil der befragten Studierenden betont, dass einige Vortragende vielfach zu wissenschaftlich vorgehen und dabei zu viel Wissen voraussetzen: »Dieses Ganze mit der Statistik usw. Also das habe ich soundso bleiben lassen, also das/. Die haben geredet und geredet und dann habe ich mir oft auch gedacht, bei solchen Kursen, ok, für was sitze ich eigentlich da« (Stud_abgeschl_2, Z. 657–660). Zudem wurde nicht immer überprüft, ob das Gelernte auch auf Verständnis stieß: »Aber es wurde von den Do-

zenten dann nicht geprüft, ob man das auch verstanden hat. Weil ich habe es nicht ganz verstanden gehabt« (Stud_abgebr_23, Z. 628).

In den *Lehr- und Lernsettings* werden vor allem die beruflichen Erfahrungen der Teilnehmenden berücksichtigt, während andere Diversitätsmerkmale in den Hintergrund geraten. So werde auf die Bedarfe von Personen mit Behinderung oder Beeinträchtigungen (z. B. Legasthenikern) nur bedingt eingegangen. In den meisten Fällen sind nicht nur den Studierenden, sondern auch den Lehrgangsleitungen die Prüfungsmodalitäten für Personen mit besonderen Beeinträchtigungen nicht bekannt, wenn sie sich zuvor nicht explizit damit befasst haben.

Die meisten einführenden Angebote stehen allen Studierenden zur Verfügung. Ist darüber hinaus ein Bedarf zu bemerken, gehen Lehrgangsleitungen davon aus, dass sich Studierende mit gleichzuhaltender Qualifikation selbst engagieren und in die Materie einlesen. Bei einer geringen Binnendifferenzierung erzielen bestimmte Gruppen aufgrund der unterschiedlichen Ausgangslagen allerdings automatisch eine höhere »Passung« zu den normierten Bildungsstandards als andere.

In Einzelfällen finden sich spezielle und differenzierte Angebote für Personen ohne formale Hochschulzugangsberechtigung. So ist die Hochschulzulassung für Studierende mit gleichzuhaltender Qualifikation etwa mit bestimmten »Brückenkursen« bzw. Auflagen zum wissenschaftlichen Arbeiten verbunden. Eine Lehrgangsleitung merkt an, dass sie Personen ohne Hochschulzugangsberechtigung besonders viel Feedback übermittelt. Selbst wenn der Betreuungsaufwand dadurch sehr hoch sei, machen sich die Bemühungen bezahlt, da die Qualität der Arbeiten dadurch deutlich gesteigert werde. Die Lehrgangsleitungen sind der Ansicht, dass sie den Studierenden gegenüber sehr zugänglich sind und die *Betreuung* personalisiert erfolge: »Also ich muss sagen, wir gehen sehr individualisiert auf unsere Leute ein, weil wir/. Es kann jeder mit jedem Problem zu uns kommen und wir suchen immer eine bestmögliche Lösung für jeden« (LGL 1, Z. 349–355). Bei Unklarheiten seien die Studierenden dazu angehalten, die Lehrgangsleitungen zu kontaktieren.

Gleichzeitig erwähnen die befragten Lehrgangsleitungen, dass oftmals zu wenig Zeit für eine ausreichende Betreuung vorhanden sei. Sie seien zwar darum bemüht, das Studienangebot stets bedarfsgerecht weiterzuentwickeln, für individualisierte Ansätze würden sie jedoch mehr Ressourcen benötigen: »Ja, so ein individuelles Coaching hätte ich noch gerne irgendwo. Das wäre so mein Wunsch, dass wir hier mehr, noch mehr Ressourcen hätten, weil so macht das individuelle Coaching/ bleibt immer bei mir hängen, sag ich jetzt einmal, und manchmal sind da meine Ressourcen doch beengt« (LGL 1, Z. 547). So wäre es etwa wünschenswert, wenn in regelmäßigen Abständen mit den Studierenden individualisierte Gespräche zur »Zwischenevaluation« abgehalten werden. Ein individuelles Coaching könne so zur erhöhten

Selbstorganisation beitragen und würde sich positiv auf die Entwicklung der Studierfähigkeit auswirken.

Eine Lehrgangslleitung bemerkt, dass die Qualität der Abschlussarbeiten mit der adäquaten Betreuung der Studierenden steht und fällt. Viele Betreuungspersonen können eine motivierende Rolle einnehmen, indem sie regelmäßig Arbeitsaufträge (wie einen Zeitplan oder einzelne Kapitel) einfordern und darauf wertschätzendes Feedback geben. Auch die Motivierung und Vermittlung von strategischem Wissen wird als sehr hilfreich empfunden: *»Ja, die Betreuungsperson war da, die hat mir dann immer Mut auch zugesprochen und hat gesagt eher nicht so auf die Qualität schauen, einfach einmal tun, also, wie gesagt, das kann man dann nachher noch immer umschreiben, aber halt, dass es um das geht, dass ich einfach in den Schreibfluss hineinkomme«* (Stud_10, Z. 606–607).

Die Studierenden nehmen die Betreuungsintensitäten bei der Abschlussarbeit wiederum sehr unterschiedlich wahr. So sind einige befragte Personen der Ansicht, dass sie weniger gut mit der Betreuungsperson zurechtkamen, da es ihnen im Umgang an Respekt oder konstruktivem Feedback mangle. Zudem fehle der persönliche Kontakt, die Kommunikation erfolge stattdessen rein virtuell. Ob die Betreuungsperson während des Schreibprozesses der Abschlussarbeit wertvolle Unterstützung bereithält, entspräche aus Sicht der Studierenden oftmals einer reinen Glückssache. Einige geben an, nach Abschluss der Module gänzlich auf sich alleine gestellt zu sein. Bei einem Studenten habe die unzulängliche Betreuung dazu geführt, dass seine Abschlussarbeit *»eine falsche Richtung einnahm: »Dann war ich eine Zeitlang eben auf mich allein gestellt und habe/ bin dann in die falsche Richtung bisschen. Bei den Auswertungen, Statistik also«* (Stud_abgebr_23, Z. 623–642). Dieser *»Abweg«* habe wiederum eine Studienzeitverlängerung bewirkt.

Nachdem sich der Studienerfolg nach mehreren Anläufen nicht einstellt, nimmt die Motivation der Studierenden, die Abschlussarbeit zu verfassen, ab. Einige Langzeitstudierende würden es daher begrüßen, wenn sie im Schreibprozess der Master-Thesis nicht ausschließlich auf sich selbst gestellt wären. Durch die Nachfragen der Universitätsangehörigen könne man ihnen das Gefühl vermitteln, dass sich noch jemand um sie kümmere. Ein Langzeitstudent ist der Ansicht, dass regelmäßige Auffrischkurse oder monetäre Anreize ihn zum Studienabschluss motivieren könnten: *»Was vielleicht noch gut funktionieren könnte, ein Motivator, also, ein Hygienefaktor in diesem Fall in Form finanzieller, also monetärer Art, dass man sagt: Hey, wenn du das abschließt, kriegst du 1000 € zurück«* (Stud_Langz_22, Z. 1180–1207). Gleichzeitig betonen die Studierenden, dass die Hochschule nicht allzu viel Druck aufbauen solle. Das Verständnis, die Flexibilität und das Zwischenmenschliche der Universitätsangehörigen und Betreuungspersonen würden die Aufrechterhaltung des Studiums wesentlich erleichtern.

Vor dem Hintergrund ihrer limitierten Zeitressourcen wünschen sich Lehrgangslösungen Verstärkung durch ein akademisches Schreibzentrum oder weitere Methodenseminare. Auch eine Sommerwoche zum Kompetenzaufbau empfänden sie als hilfreich. Da sich quer über alle Disziplinen gemeinsame Themen (z.B. in Bezug auf die Zitierweise oder Forschungsmethoden) finden lassen, könnten diese Angebote auch von Studierenden aus mehreren Universitätslehrgängen wahrgenommen werden.

Über die institutionalisierten Angebote hinweg erwähnen die Studierenden, dass sie sich insbesondere über die *StudienkollegInnen* zahlreiche Kenntnisse zu den universitären Erwartungen und Anforderungen aneignen konnten. Gerade in der Anfangszeit können die KommilitonInnen in vielerlei Hinsicht Klarheit schaffen. Durch die Gruppe sei es *»viel wahrscheinlicher, dass man so in den Tritt des Studiums reinkommt, in den Rhythmus, als wenn man so irgendwie auf weiter Flur alleine war«* (LGL 3, Z. 824–833). Einige befragte Personen würden es dennoch befürworten, wenn im Sinne eines »Buddy-Programms« ein Netzwerk zwischen den einzelnen Jahrgangsgruppen hergestellt werde. Auf diese Weise könnten erfahrene Studierende den Neulingen unter die Arme greifen. Im Rückblick hätte eine Langzeitstudierende die Unterstützung von erfahrenen Studierenden *aus ähnlichen Verhältnissen* als besonders hilfreich empfunden. Diese MentorInnen könnten wertvolle Hinweise zur spezifischen Kulturtechnik bereithalten und sie auf verständliche Weise vermitteln. Durch die gemeinsame Ausgangssituation werde eine bestimmte Verbindung aufgebaut und die Studentin *»ganz woanders abgeholt«*. Im besten Fall solle die Mentorin bzw. der Mentor verstehen, was man durchmache, und selbst mit ähnlichen Herausforderungen konfrontiert worden sein.

Die Studierenden greifen sich bei der Konzeption der Arbeitsaufträge gegenseitig unter die Arme und halten wesentliche Hinweise zum wissenschaftlichen Arbeiten bereit: *»Ich habe einen Kollegen, der hat die ersten zehn Seiten von meiner Master-Thesis Korrektur gelesen [...] und der hat zwei Studien abgeschlossen, und der hat zu mir gesagt: So kannst du das nicht schreiben! Sag ich, na wie soll ich es jetzt schreiben, aber der hat mir dann wirklich so diese Tipps/ und wirklich die tollen Tipps geben«* (Stud_abgeschl_2, Z. 585–593). Die überwiegende Mehrheit der Befragten empfindet es als überaus positiv, wenn die KommilitonInnen in der wissenschaftlichen Weiterbildung bereits über Berufserfahrung verfügen und sie von ihnen zumindest ebenso viel lernen können wie von den Vortragenden selbst:

»Auch die Leute, die mit dir im Modul sitzen, die haben auch Lebenserfahrung, also du lernst mindestens in den Pausen genauso viel aus der Berufserfahrung oder aus der Lebenserfahrung der anderen als das, was der Vortragende oder die vorgetragene Macht uns vorgibt und somit sind die Eindrücke sehr viel vielfältiger und bunter. Und das macht es auch spannend« (Stud_abgeschl_24, Z. 281–287).

Einige Studierende haben die Lernatmosphäre als sehr kollegial und wenig anonym wahrgenommen. Der regelmäßige Austausch unter den Studierenden kann zur Motivation während des Schreibprozesses beitragen: »*Es war diese Kollegin, wir haben uns irgendwie jeden Tag ausgetauscht, so wie viele, also per WhatsApp [...] auf Word dann auf so zehn Prozent verkleinert, dass man diese ganz vielen angelegten Seiten sieht und was ist noch weiß, was ist schon geschrieben*« (Stud_Langz_26, Z. 1123–1133). Die Gruppendynamik kann schließlich auch dazu führen, dass die Frage nicht zur Debatte steht, ob man die Master-Thesis konzipiere und fertigstelle, da man »automatisch von der Gruppe mitgezogen« werde. Aufgrund dessen sei einer Lehrgangsentwicklung zufolge die Abschlussquote in monolithischen Lehrgängen, in denen die Gruppenzusammensetzung das ganze Studium über gleichbleibt, höher als im modularisierten System.

Ein fehlender *Peer Support* sei der Herstellung von Studierfähigkeit hingegen abträglich. Aufgrund der reinen Online-Lehre seien für viele während der Coronapandemie die emotionale Verbundenheit und der Zusammenhalt durch den fehlenden persönlichen Kontakt verloren gegangen: »*Und dann kam Corona und dann haben wir ja alles per Zoom gemacht und das hat einfach nicht mehr so viel Spaß gemacht, das war nicht mehr so effektiv*« (Stud_abgeschl_15, Z. 474–494). Verliert man den Anschluss an die Lerngruppe, sei es für einige schwieriger, das Studium abzuschließen, da dadurch auch die Motivation abnehme.

16.7 Außeruniversitäre Lebenswelten

Da ein weiterbildendes Studium mit einem hohen persönlichen Aufwand und finanziellen Kosten verbunden ist, fehlen den Lehrgangsentwicklungen Erklärungsansätze dafür, weshalb die Studierenden den Lehrgang nicht (rechtzeitig) abschließen. In den wenigsten Fällen wird das kognitive Auffassungsvermögen als Ursache für den Studienabbruch genannt: »*Unterm Strich, ich habe noch kaum jemanden, also eigentlich noch nie jemanden getroffen, wo ich jetzt sagen würde, die haben nicht die geistige Kapazität*« (LGL 3, Z. 609). Die meisten vermuten stattdessen, dass mangelnde Zeitressourcen und eine geringe Motivation die wesentlichen Hindernisse für den Studienabschluss darstellen.

Die Lehrgangsentwicklungen sind der Auffassung, dass Personen mit gleichzuhaltender Qualifikation das Studium nicht seltener als AkademikerInnen abschließen. Dieses Phänomen werde mitunter darin begründet, dass der Studienfortschritt der AkademikerInnen durch die Priorisierung anderer, parallellaufender Prozesse wesentlich gehemmt wird: »*Das ist ja genau das, was ich immer selber auch gedacht habe, na, wenn man schon ein Vorstudium gehabt hat, dann kann das eigentlich kein Problem sein. Aber die Wirklichkeit, das hat eine andere ja/. Also viele haben Kinder,*

Beruf, (.) *ja diese Dreifachbelastung ist für manche wirklich sehr, sehr groß*« (LGL 14, Z. 370–379). Selbst die Beherrschung des wissenschaftlichen Handwerkszeugs biete daher keine Garantie für den Studienabschluss. Die Familie, Kinder, Familienplanung, Umzüge oder Hausplanungen können im Leben der Studierenden eine klare Priorität einnehmen und zur temporären Zurückstellung des Studiums führen.

Da externe Geschehnisse volatil und nicht immer »kontrollierbar« sind, kann es trotz feinsäuberlicher Planung zu unerwarteten Wendungen und Ereignissen kommen. Aufgrund von Krisen, Krankheiten oder Todesfällen kann das Studium plötzlich eine untergeordnete Rolle einnehmen. Eine Person hatte sich aufgrund der Erkrankung einer nahen Angehörigen dazu entschieden, das Studium abzubrechen, da sie sich fortan der Pflege derselben gewidmet hatte. Ein weiterer Langzeitstudent erwähnt, dass ihm die innere Ruhe fehle, weil es der Partnerin schlecht gehe und er sich dadurch nicht auf das Studium konzentrieren könne: *»Ich lebe eigentlich wirklich komplett im Jetzt, momentan, weil ich einfach nicht weiß, wie es morgen weitergeht, unter Umständen. Von daher ist natürlich alles, was ich längerfristig planen muss, mit sehr vielen Fragezeichen«* (Stud_Langz_34, Z. 1033–1037). Die Mehrfachbelastungen bewirken in Bezug auf die Studienfortsetzung einen individuellen Abwägungs- und Entscheidungsprozess:

»Ja, es gab so einen Moment, der hat aber mit dem Studium an sich nichts zu tun, sondern hat einfach ja damit tun, dass meine Partnerin (.) ja, auch ein Burn-out hatte, um es noch kurz zu sagen, und dann im letzten Herbst für drei Monate in einer Klinik war, und ich alleine mit dem Kind zu Hause war, Arbeit stemmen musste, Kind betreuen usw. Ja, und dann gab es schon so Momente, wo ich dachte, jetzt hänge ich das an den Nagel.« (Stud_3, Z. 520–529)

Für viele kommt die Coronapandemie erschwerend zum Studienalltag hinzu. Die sehr restriktiven Einschränkungen des täglichen Lebens sowie die beständige Angst- und Bedrohungskulisse hätte den befragten Personen während der Pandemie viel Energie (u.a. zum Schreiben der Master-Thesis) abverlangt: *»Dieses Klima der Angst, das ist etwas, was mich generell in meiner Tätigkeit, beruflich und auch sonst unheimlich gehemmt hat. Was mir einfach diese Motivation weggenommen hat, sich auch irgendwie zu betätigen«* (Stud_Langz_26, Z. 947–952). Die Kontaktbeschränkungen, das Home-Office und die vielen Unsicherheiten während der Coronapandemie haben vor diesem Hintergrund zur emotionalen Belastung geführt. Eine Prozessverantwortliche im Pflegebereich erwähnt, dass ihr während der Pandemie neue Aufgabenbereiche übertragen wurden, weshalb sie abends nicht mehr die Kraft aufbringe, sich dem Studium vollends zu widmen.

Es sei zwar nicht unmöglich, trotz mehrfacher (Lebens-)Ereignisse das Studium abzuschließen, dennoch müsse man ein gutes Zeitmanagement aufweisen – oder mehrere Semester für den Studienabschluss einplanen. Da nicht alle Ereig-

nisse von vornherein planbar oder innerhalb des eigenen Gestaltungsraums zu verorten sind, sei eine gewisse Beharrlichkeit vonnöten, um im Studium voranzukommen, selbst wenn dies bedeutet, dass andere Bereiche einstweilen kürzertreten müssen: »Es hilft vielleicht auch im Vorhinein, sich klarzumachen, dass man auch auf was verzichten muss, wenn man das durchzieht« (Stud_abgeschl_20, Z. 615–616).

Die Studierenden betonen, dass man den Fokus nicht verlieren dürfe und fixe Schreibphasen zur Etablierung einer Routine einplanen müsse. Eine Lehrgangsführung erwähnt, dass Studierende mit Mehrfachbelastungen trotz aller Herausforderungen positive Abschlussarbeiten abgeben, selbst wenn diese nicht immer auf einem hohen Niveau anzusiedeln seien:

»Ich habe auch schon Studierende begleitet, die das Studium gemacht haben, nebenbei Job gewechselt haben und geheiratet haben, ja und trotzdem eine positive, also die Master-Thesen sind dann relativ häufig auch nicht so die wahnsinnig ausgefeilten, gleichzeitig auf einem guten Niveau positiv. Und vor denen zieh ich dann meinen Hut. Also da denke ich mir immer: Hat deren Tag auch wirklich nur 24 Stunden?« (LGL 3, Z. 660–675).

Andere Bereiche werden während des Studiums hintenangestellt. Häufig leide der Freundeskreis darunter, dass man derart ausgelastet sei, zum Teil müsse selbst die Familie kürzertreten.

Um zwischendurch wieder Energie zu tanken, setzen sich einige Studierende zur Motivation bewusst (Zwischen-)Ziele, stellen Belohnungen in Aussicht und entscheiden sich bewusst für Freizeitbeschäftigungen,,: »An der frischen Luft zu sein, dass ich mir eine bewusste Auszeit nehme und zum Beispiel eine halbe Stunde nochmal Rad fahre oder irgendetwas anderes mache was wo/ was mir persönlich guttut« (Stud_Langz_30, Z. 768–770). Zur Vereinbarkeit der unterschiedlichen Verpflichtungen erstellen die Studierende Zeitpläne, setzen sich Meilensteine und planen regelmäßige Puffer ein, um die Arbeitsaufträge rechtzeitig fertigstellen zu können. In diesem Fall ist der Tagesablauf klar strukturiert und mit dem Studium abgestimmt.

Manche investieren tagtäglich Zeit in das Studium. Eine Person bemerkt, dass sie am Morgen leistungsfähiger und kreativer sei, weshalb sie jeden Tag früh aufgestanden sei, um sich vor der Arbeit dem Studium widmen zu können. Nicht allen ist das tagtägliche Studium jedoch möglich, einige seien am Abend dafür schlichtweg schon zu müde. Manche benötigen zu viel Energie, um sich jedes Mal aufs Neue in die Materie einzuarbeiten und bevorzugen es, nicht jeden Tag zu lernen, sondern sich mehrere Tage am Stück freizuhalten bzw. im Kalender »zu blockieren«. Für bestimmte Arbeitsaufträge haben sie sich dann extra Urlaub oder Zeitausgleich genommen. Einige räumen sich Lernphasen an den Wochenenden ein.

Auch der Lernort spielt eine entscheidende Rolle. Manche geben an, im beruflichen und familiären Umfeld häufig zu abgelenkt zu sein. Sie haben folglich mehr Zeit in der Bibliothek verbracht oder ein Mehrzweckbüro angemietet, da ihnen dieses ein effizienteres Arbeiten ermögliche. Ein Absolvent berichtet sogar, dass er seine Familie für zwei Wochen auf Urlaub geschickt hatte, um das Exposé zu verfassen.

Um sich verstärkt dem Studium widmen zu können, schaffen sich einige Studierende zudem eine Entlastung im beruflichen Umfeld: »Und in den letzten Jahren habe ich mein Team aufgebaut, hab Gruppenleiter aufgebaut, sodass ich mich mehr entlastet habe aus dem Tagesgeschäft. Also sprich, ich habe eine Möglichkeit geschaffen, mich auch mehr aufs Studium zu konzentrieren« (Stud_Langz_22, Z. 115–121). Andere haben bewusst Überstunden aufgebaut, um für die Teilnahme an den Modulen Zeitausgleich zu nehmen. Die Studierenergie wird demnach auch von der beruflichen Auslastung beeinflusst: »Ich habe beide Seiten erlebt, einmal in einem so großen Unternehmen wo man wie ein Beamter sitzt und eigentlich nichts tun muss, großartig, da hat man den Kopf frei, und wenn man aber dann richtig arbeiten muss, dann wird es schon schwieriger, da einen Master zu machen« (Stud_abgebr_23, Z. 575–578).

Nimmt der Job die oberste Priorität ein, so kann dieser Umstand eine Verzögerung im Studium bewirken: »Ich habe sehr, sehr viele auch dabei, die eine leitende Position haben, dann merkt man auch, wenn die sehr eingespannt sind, dann geht der Job vor, das Studium wird definitiv hintenangestellt« (LGL 2, Z. 383). Vielfach wird dem Beruf die oberste Priorität eingeräumt: »Mein Fokus war immer auf dem Job, da muss ich liefern und da kommt das Geld her« (Stud_Langz_22, Z. 108–109). Auch eine Umorientierung im Beruf bzw. ein Jobwechsel kann eine Studienzweckverlängerung bewirken, da sich erst nach einer gewissen Zeit wieder eine gewisse Routine einstellt. Durch den beruflichen Wechsel können die Studierenden zur Ansicht gelangen, dass sie ohnehin bereits dort angekommen sind, wo sie beruflich hinwollten, weshalb sie dem Universitätslehrgang eine geringere Relevanz einräumen.

Sind Fortschritte nur langsam zu verzeichnen, wird das Studium häufig als zusätzliche Belastung wahrgenommen: »Also spätestens wie das Studium schon mehr als zwei Jahre oder drei Jahre lange gedauert hat, sagen wir so, und der Bachelor fertig sein hätte sollen, bin ich schon ins Zweifeln gekommen, ob das jetzt der richtige Weg ist, wenn ich zwar gut unterwegs bin, aber nicht gut genug, dass ich fertig werde, auch nicht zeitnahe« (Stud_Langz_36, Z. 563–569). Wenn die hochschulischen Erwartungen in Bezug auf die vorgesehene Studiendauer nicht erfüllt werden und zusätzliche Semester in Anspruch genommen werden, kann sich dadurch für die Studierenden ein zusätzlicher Druck entspinnen.

Erschwerende Faktoren können auch in Kombination auftreten: Nehmen die beruflichen und privaten Verpflichtungen zu und treten kombiniert mit einer gesundheitlichen Beeinträchtigung auf, nimmt die Belastungsgrenze ab. Bei einer

fehlenden Unterstützung können Mehrfachbelastungen zur Überforderung und im schlimmsten Fall zu psychischen Krankheiten oder zum Burn-out führen. Die Depressionen können sich zudem auf die kognitive Leistungsfähigkeit auswirken. So berichtet eine Langzeitstudentin von einer »Bildungsmüdigkeit«, die wiederum in eine Schreibblockade mündete.

Aufgrund der Mehrfachbelastungen käme es vereinzelt vor, dass selbst Lehrgangseleitungen dazu anraten, das Studium zu pausieren bzw. abzubrechen: *»Ich sage auch manchen Studierenden, dann lass das Studium bleiben, also das kann nicht so wichtig sein wie/ es gibt wichtigere Dinge, wenn ich dir so zuhöre. Dann musst du deinen Job retten, oder dann musst du schauen, dass dein Kind auf die Beine kommt und du musst entscheiden, ist dir die Beziehung wichtiger oder das Studium«* (LGL 11, Z. 552–566). Eine Lehrgangseleitung empfiehlt, an der Universität ein Coaching im Kontext von Familie und Beruf für »ein Stück Lebensberatung« anzubieten, da die Außenwelt einen zumindest ebenso wichtigen Teil zur Herstellung der Studierfähigkeit darstelle. Zur Gewährleistung einer guten *Work-Study-Life-Balance* solle der Fokus auf dem *Well-being* der Studierenden liegen.

Trotz der (vollumgänglichen) Aufrechterhaltung der Berufstätigkeit herrscht in einigen Fällen großes Unverständnis vor, wozu es das Studium überhaupt noch braucht. So kann das soziale Milieu zu einer skeptischen Einstellung gegenüber Bildungseinrichtungen oder Weiterbildungsmaßnahmen beitragen. Ein fehlendes unterstützendes soziales Umfeld kann von den Studierenden als zusätzlich belastend empfunden werden. Ein Student berichtet etwa, dass er nicht in Bildungskarenz gehen konnte, da sein Elternhaus der Freistellung von der Arbeitsleistung nicht wohlwollend begegnet wären. Wenn er in seiner Urlaubszeit die Arbeitsaufträge für das berufs begleitende Studium abhandle oder an der Master-Thesis schreibe, werde dies von seinem Umfeld eher akzeptiert.

In manchen Fällen herrscht im privaten Umfeld großes Unverständnis in Bezug auf die zeitlichen Ressourcen, die man in ein Studium investiert, vor, da man sich nicht vorstellen könne, wie viel Arbeit eine Master-Thesis erfordere. So sei es nicht nachvollziehbar, weshalb man den schriftlichen Text nicht einfach nur niederschreibe. Für einige Studierende sei es folglich nicht immer einfach gewesen, in ihrem sozialen Umfeld eine Person ausfindig zu machen, die sie versteht und unterstützt: *»Das größte Problem für mich ist so dieses, man macht es alleine, ich kann meine Ideen nicht austauschen es hat lange gedauert, bis ich jemanden gefunden habe, mit dem ich überhaupt über meine Master-Arbeit so sprechen kann, die dann auch mal gegenliest oder so«* (Stud_Langz_19, Z. 347–354).

Andere seien sich über das Studium darüber bewusst geworden, dass sie sich auf ihr soziales Umfeld verlassen können. In vielen Fällen haben die Familienmitglieder und Freunde durch ihre emotionale Unterstützung einen wesentlichen Beitrag zum Zustandekommen geeigneter Rahmenbedingungen geleistet: *»Wenn*

ich nicht die Unterstützung von meiner Frau hätte ... keine Chance! Also sie lässt mich wirklich/ Da gibt es keine Diskussionen, wenn ich sage, ich muss jetzt wirklich Dauerschreiben, dann gibt es eine Akzeptanz von hundert Prozent. Wenn ich diese nicht hätte und dieser Stressfaktor noch der Inakzeptanz dazugekommen wäre, wäre das glaub ich noch zusätzlich viel, viel schwieriger« (Stud_Langz_22, Z. 1288–1297). Ein Student ist sogar der Ansicht, dass seine Frau im Grunde mitstudiert habe, da sie jeden Text gegengelesen habe: *»Ich habe immer gesagt ja, wenn du es verstehst, weil sie ist nicht vom Fach, sage ich mal, wenn du es aber verstehst und irgendwo eine Nachfrage hast, dann kann ich es anders formulieren vielleicht«* (Stud_abgeschl_27, Z. 862–878). In diesem Fall habe das Gegenüber wesentlich zur Reflexion des Gelernten beigetragen. Einige Studierende erwähnen zudem Deutschlehrpersonen oder bekannte Personen, welche die Abschlussarbeit Korrektur gelesen haben. Auch im beruflichen Umfeld weisen die Studierenden KollegInnen auf, die bereits studiert hatten und ihnen durch ihre Erfahrungswerte weiterhelfen konnten.

Sehr viele Studierende weisen Betreuungspflichten auf und merken an, dass ihnen hierbei die Familienmitglieder unter die Arme gegriffen hätten: *»Meine Mutter hat mich natürlich auch sehr mit der Kinderbetreuung unterstützt. [...] Auch ist sie mitgefahren aufs Seminar und hat dort währenddessen babygesittet, während ich im Seminar gesessen bin«* (Stud_abgeschl_10, Z. 1124–1134). Die Mutter sei wiederum stolz darauf gewesen, ihre Tochter beim Studium unterstützen zu können. Einige befragte Personen erwähnen, dass ihnen von Familienmitgliedern der Rücken für das Studium freigehalten werde: *»Die Kinder haben mich im Sommer immer [...] geschickt ins Büro und geh jetzt endlich was schreiben und tue recherchieren und mach!«* (Stud_abgeschl_2, Z. 655). Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die Studierenden die emotionale Unterstützung des außeruniversitären Umfelds als essentiell für den Studienfortschritt empfinden.

TEIL V: ZUSAMMENFÜHRUNG DER UNTERSUCHUNGSTEILE

17. Problematisierung von Strukturelementen

Im vorangegangenen Kapitel wurde eine prozessuale Perspektive eingenommen, indem verschiedene Bereiche, welche die Herstellung der Studierfähigkeit beeinflussen, aus subjektzentrierter Perspektive rekonstruiert wurden. Diese »subjektiv relevanten Lebenswelt-Bereiche« sollen nun vor dem Hintergrund der strukturell-institutionellen Bedingungen, die im Zusammenhang mit dem Begriff der Studierfähigkeit im Teil III genannt wurden, betrachtet werden. Lässt man die unkonventionellen Perspektiven auf die Studierfähigkeit außer Acht, kann das »klassische Begriffsverständnis« der Studierfähigkeit wiederum zur Perpetuierung gesellschaftlich ungleicher Chancen beitragen.

Im Folgenden werden grundlegende Annahmen und Strukturelemente problematisiert, welche zur Aufrechterhaltung der sozial ungleichen Ordnung beitragen. Diese »strukturstabilisierenden Elemente« repräsentieren spezifische Konstellationen sozialer Wirklichkeit und können als Mischformen in Erscheinung treten. Abschließend wird unter dem Stichwort der *relationalen Studierfähigkeit* ein Vorschlag zur Rekonzeptualisierung des Verständnisses der Studierfähigkeit vorgenommen. Mithilfe der vorangegangenen Abschnitte wird ein theoretisch und empirisch begründetes Modell erstellt, das auf die Transformation des Konzepts der Studierfähigkeit abzielt, sodass der Beitrag, den Bildungseinrichtungen zur Perpetuierung sozialer Ungleichheiten leisten, verstärkt in den Blick genommen wird.

Die Analysen der vorliegenden Arbeit wurden von der Frage angeleitet, auf welche Weise sich die Verständnisse von Studierfähigkeit auf kollektive Möglichkeitsräume zur Ausbildung der Studierfähigkeit auswirken. Zur Untersuchung dieser Fragestellung wurde ein explorativer, hypothesengenerierender Ansatz gewählt. Einige zentrale Ergebnisse, die als Input für die laufende Diskussion dienen können, werden an dieser Stelle pointiert zusammengefasst:

Der gegenwärtige Forschungsstand konnte einerseits durch *historisch-komparative Analysen* erweitert werden. Der historische Abriss ging der Genese bestimmter Wesenszüge von Studierfähigkeit (wie der Immatrikulationspflicht

oder den Bedingungen zur Eröffnung von Sonderwegen) nach und eröffnete damit den Blick für nach wie vor existierende historische Relikte. Dies betrifft zum einen formale Zulassungsprüfungen, welche den Anschein erwecken, dass allen StudienaspirantInnen die gleichen Möglichkeiten zur Verfügung stehen, ein Hochschulstudium aufzugreifen und es auch abzuschließen. Deutlich wurde jedoch, dass die formalen Bescheinigungen der Studierfähigkeit einem meritokratischen Prinzip folgen und dadurch soziale Hintergründe weitestgehend ausgeblendet werden. Indem die Gleichbehandlung als Wegbereiterin für die soziale Gerechtigkeit gilt, entfaltet sich mithilfe dieser *Illusio* die symbolische Gewalt.

Die historische Analyse verdeutlicht die Dynamik des Begriffs der Studierfähigkeit. Indem die Kriterien zur Hochschulzulassung nach Bedarf (der etwa am Arbeitsmarkt zu verzeichnen ist) oder der (parteipolitischen) Ideologie permanent adjustiert werden, unterliegen sie einer gesellschaftlichen, von ungleichen Machtverhältnissen durchtränkten Konstruiertheit. Über den Selektionsmechanismus und die Vermittlung hochschulspezifischer Kulturtechniken tragen Universitäten zur Aufrechterhaltung einer Herrschaftsform bei und legitimieren diese gewissermaßen. Die Möglichkeiten zum Erwerb und erwartungskonformen Zurschaustellung hochschulspezifischer Kulturtechniken sind demnach relational zu den Interessen der herrschenden Gruppen, dem Zeitgeist, gesellschaftlichen Ereignissen und normativen Verständnissen einer Zeit zu betrachten.

Aufgrund der Sozialstruktur ist der Handlungsspielraum zur Herstellung von Studierfähigkeit insgesamt sehr eng gefasst. Innerhalb dieser gesellschaftlichen Struktur finden sich der theoretischen Konzeption Bourdieus zufolge nur bedingt Veränderungspotenziale. Dennoch verdeutlicht die historische Analyse, dass bestimmte, neu hinzukommende Relationen die Studierendenfrequenz beeinflussen können: Eine *Hochschulöffnung* ist in Österreich etwa dann zu vermerken, wenn dies der Zeitgeist erfordert oder der Bedarf an (neuen) Arbeitskräften aufgrund der politischen Wettbewerbsfähigkeit unausweichlich scheint. Über die Ausübung der akademischen Berufe soll schließlich ein (kriegs-)wirtschaftlicher Mehrwert erzielt werden. Die *soziale Schließung* spitzt sich an den Hochschulen hingegen dann zu, wenn die Elite um ihre Privilegien fürchten. Aber auch dann, wenn sich andere Relevanzen wie gesellschaftliche Katastrophen in den Vordergrund schieben, in Zeiten von politischen Umbrüchen, schlechten Berufsaussichten oder einer hohen Inflationsrate, sind Schwankungen der Studierendenfrequenz zu bemerken.

Obgleich im Mittelalter noch keine formalen Voraussetzungen vorherrschten, ist seit Anbeginn der Hochschulgeschichte ein sozialer Filter in Bezug auf die Zusammensetzung der Studierendenschaft evident. Zu vermuten ist, dass eine reine Hochschulöffnung noch keine soziale Durchlässigkeit herbeiführt, da den

strukturell-institutionellen Bedingungen (wie der Finanzierung des Hochschulstudiums, dem sozialen Status im Studienverlauf oder den institutionellen Ordnungen) eine ebenso bedeutende Rolle zur Eröffnung oder Einschränkung der Möglichkeitsräume zukommt. Zudem ist davon auszugehen, dass sich so etwas wie eine Studierfähigkeit, die im Zuge dieser Arbeit als Erwerb und Zurschaustellung hochschulspezifischer Kulturtechniken definiert wurde, erst im Studienverlauf herausbildet. So verdeutlichen die Auswertungen der wissenschaftlichen Weiterbildung, dass Studierende ohne Matura den Master-Lehrgang ebenso häufig abschließen wie Studierende mit formaler Vorqualifikation.

Die *empirische Untersuchung* zielte unter Einbezug der Perspektiven der Lehrgangleitungen, Nicht-Studierenden und Studierenden mit gleichzuhaltender Qualifikation in der wissenschaftlichen Weiterbildung darauf ab, dem subjektiv wahrgenommenen Konzept der Studierfähigkeit empirisch nachzuspüren. Dabei zeigte sich abermals, dass die Herstellungsbedingungen der Studierfähigkeit dynamisch zu betrachten sind, da eine neu hinzukommende Relation (wie die Pandemie, eine Krankheit oder der Betreuungswechsel) die Bedingungen zur Aufrechterhaltung der Studierfähigkeit auf eine Art und Weise verändern können, dass es zur Studienzeitverlängerung kommt. Es gilt die Wechselwirkungen der unterschiedlichen Bereiche, von denen die *Orientierungen im sozialen Raum, die Selbstwirksamkeit, Studienmotive, Ausgangspositionen, strukturell-institutionelle Bedingungen, Interaktionen mit WissensträgerInnen und außeruniversitäre Lebenswelten* als bedeutende Relationen für die Herstellung der Studierfähigkeit identifiziert wurden, zu betrachten. Vor diesem Hintergrund plädiert die vorliegende Arbeit für die Einnahme einer *relationalen Perspektive*. Da sich die Möglichkeit zur Ausbildung hochschulspezifischer Kulturtechniken nicht innerhalb weniger Semester erschöpft, ist mit Studierfähigkeit zudem ein niemals abzuschließender Prozess gemeint.

Der makrostrukturelle Kontext wird bei der Betrachtung der Studierfähigkeit häufig ausgeblendet. Unberücksichtigt bleibt etwa, dass in der wissenschaftlichen Weiterbildung kaum Stipendien vergeben werden und nur diejenigen ein Studium aufgreifen, die es sich auch leisten können. Die empirischen Analysen verdeutlichten zudem, dass die Studierfähigkeit am Individuum festgemacht wird, indem die Studierenden etwa nach Abschluss der Mindeststudiendauer weitestgehend auf sich allein gestellt sind. Die Studierfähigkeit ist schon deshalb nicht ausschließlich beim Individuum zu verorten, da die Ausbildung dieser Fähigkeit wesentlich im Zusammenhang mit den zur Verfügung stehenden Studienplätzen, der Studienarchitektur und Arbeitsmarktsituation zu betrachten ist.

Die getätigten Analysen verdeutlichen, dass die Studierenden mit sehr unterschiedlichen kulturellen, symbolischen, sozialen und ökonomischen Kapitalsor-

ten ausgestattet sind. An den Bildungseinrichtungen kommt es jedoch keineswegs zur Nivellierung, sondern vielmehr zur Verstärkung sozialer Ungleichheiten. Die quantitativen Differenzen der Kapitalien gehen mit unterschiedlichen Formen der Anerkennung einher, was auf die hohe Bedeutung der Vervielfältigung der Bewertungsschemata verweist. Dennoch kann das Bildungswesen nicht allein für die Herstellung sozialer Gerechtigkeit verantwortlich gemacht werden. Zur Verringerung sozialer Ungleichheiten bedarf es vielmehr multipler und interdisziplinärer Ansätze. Im Folgenden sollen einzelne strukturstabilisierende Elemente, durch welche die Neukalibrierung der Bewertungsschemata unterbunden wird, einer näheren Betrachtung unterzogen werden.

17.1 Historisch tradierte Verständnisse

Strukturen können über Jahrhunderte hinweg stabile Merkmale zum Vorschein bringen. Dies zeigt sich etwa darin, dass sich in den zeitgenössischen Verständnissen zum Begriff der Studierfähigkeit auf mehreren Ebenen *historisch tradierte Relikte* abzeichnen, die sich auch im zeitgenössischen Diskurs widerspiegeln:

Erstens: Für den Hochschulzugang müssen bis heute *formale Zeugnisse* erbracht werden. Die Interviews stellen dar, dass Lehrpersonen die höchste formale Vorqualifikation als Grundlage für die Bewertung der Studierfähigkeit heranziehen. Demgegenüber veranschaulichen die empirischen Ergebnisse, dass sich die alt-hergebrachten Vorstellungen, Studierfähigkeit müsse (im vollumfänglichen Sinne) bereits zu Studienbeginn vorliegen, nicht bewahrheiten, da sich die Studierenden die spezifischen Kulturtechniken auch erst im Studienverlauf aneignen können. Auch die Abschlussquoten der Studierenden mit gleichzuhaltender Qualifikation in der wissenschaftlichen Weiterbildung machen deutlich, dass die formale Qualifikation oder Kenntnisse des gymnasialen Bildungskanons keine unabdingbaren Bestandteile für den Studienerfolg darstellen.

Zweitens: Geht man von einem entwicklungsfähigen Ansatz aus, so sind die *Studierfähigkeitstests* zur Hochschulzulassung nicht mehr länger zu rechtfertigen. Aufgrund zahlreicher unkalkulierbarer Ereignisse ist es nicht möglich, den Studienabschluss mithilfe von Tests zu prognostizieren. Da die Studienzeitverlängerung und der Studienabbruch in den wenigsten Fällen kognitiv bedingt sind, tragen Studierfähigkeitstests vielmehr zur sozialen Schließung bei. Darüber hinaus werden in den Aufnahmeprüfungen tendenziell jene Personen bevorzugt, die sich bereits vor der Studienaufnahme (z. B. aufgrund struktureller Begünstigungen) hochschulspezifische Kulturtechniken angeeignet hatten.

Drittens: Die meritokratische Vorstellung, alle müssten im Studienverlauf *einheitliche Prozesse* durchlaufen, um zu denselben Ergebnissen zu gelangen,

beruht auf nicht zeitgemäßen Ansichten. Trotz aller Kritik an rein egalitären Ansätzen (z.B. Krebs, 2000) wird bis heute an diesem traditionellen Verständnis festgehalten. Aufgrund der unterschiedlichen Ausgangslagen der Studierenden bedarf es jedoch vielmehr differenzierter Hilfestellungen. Da sie diese als fair empfinden, fordern einige Lehrgangleitungen dennoch einheitliche Standards: »Also klare Prozesse, einheitliche Prozesse, einheitliche Standards, damit unsere Studenten eine Orientierungshilfe haben und sich auf das Wesentliche, nämlich auf den Inhalt konzentrieren können« (LGL 16, Z. 289–292). Gleichzeitig orientiert sich diese »Einheitlichkeit« stets am gehobenen Mittelschichtkapital. Durch die Ausrichtung der normativen Erwartungen und strukturell-institutionellen Rahmenbedingungen an der Mittelschicht werden wiederum gewisse (bereits privilegierte) Gruppen bevorzugt. Auf diese Weise wird die Reproduktion der Statusvorteile all jener, die sich ohnehin bereits im Vorteil befinden, zusätzlich bestärkt.

17.2 Ökonomisierung des Bildungswesens

In der Moderne haben sich die Bedeutungsgehalte der beiden Konzepte der »Studierfähigkeit« und »Beschäftigungsfähigkeit« zunehmend aneinander angeglichen. Die Berufsbildung und Berufsbefähigung stellen inhärente Bestandteile des heutigen Bildungsverständnisses dar (Europäische Kommission, 2015; § 51 Abs 2 Z 4 und 5 UG). Dies zeigt sich etwa darin, dass die Studienmotivation zumeist aus dem beruflichen Umfeld resultiert. Ein Studienerfolg liege zudem dann vor, »[w]enn die beiderseitigen Erwartungen, die des Studenten, die der [Universität] und oft genug auch die des Arbeitgebers erfüllt sind« (LGL 16, Z. 495–498). Demgegenüber wird kritisiert, dass die geistige Bildung kaum mehr an den Hochschulen verortet und allerhöchstens mit der Allgemeinbildung gleichgesetzt wird (Stary, 1994).

(1) Unmittelbare Praxisrelevanz für den Beruf

In einem ökonomisierten Bildungssektor wird erwartet, dass die Inhalte praxisorientiert aufbereitet sind. Nur wenige Studierende geben von sich an, gern theoretisch zu arbeiten, und die überwiegende Mehrheit der befragten Personen empfindet rein theoretische Ansätze als wenig hilfreich. Einige Studierende signalisieren zudem, dass sie kein sonderlich großes Interesse am wissenschaftlichen Arbeiten aufweisen: »Das akademische Arbeiten an sich und das Schreiben war für mich, sag ich mal, eins der größten Hindernisse. Ich bin Praktiker von Natur aus und dieses Theoretische und immer das Dinge-Wiederkauen/« (Stud_abgeschl_24, Z. 236).

Stattdessen würden die Studierenden es bevorzugen, die Theorie mit realen Anlässen zu verknüpfen, sodass das Erlernete im eigenen Umfeld angewandt werden kann: »Ich brauche einen praktischen Zusammenhang, ich brauche sozusagen etwas, wo ich danach sehe, dass ich etwas in der Praxis umsetzen kann, etwas dadurch irgendwie besser mache, irgendwie anders mache, irgendwas Spannendes rauskommen kann usw.« (Stud_Langz_12, Z. 1747–1755). Über die Praxisrelevanz ist das Studium für einige leichter bewältigbar geworden und habe mehr Freude bereitet. Für viele sei es jedoch nicht einfach gewesen, die Brücke zwischen Theorie und Praxis zu schlagen. So müssen sie die erlernten Inhalte erst einmal auf ihren Sinngehalt prüfen: »Das Herausfordernde ist, das muss ich erstmal verstehen, wozu das überhaupt gut sein soll« (Stud_abgeschl_16, Z. 834–835).

Auch die Lehrgangslösungen teilen die Ansicht, dass es legitim sei, wenn der Lehrgang nicht zu theorielastig sei, da viele lediglich im Beruf vorankommen möchten. Durch die Ausdifferenziertheit der Lehrgänge ergebe sich zudem ohnehin eine hohe Praxisrelevanz. In den einzelnen Lehrgängen werden wiederum gezielt Transfermöglichkeiten in die Praxis geschaffen. So soll im Zuge einer Reflexionsarbeit etwa überlegt werden, auf welche Weise das Erlernete in die Praxis einfließen kann.

Einige interviewte Studierende gelangen hingegen zur Ansicht, dass es in den Modulen zu wenig Praxisbezug und konkrete Anleitungen in Hinblick auf die Frage gebe, wie man die Theorie zur Anwendung bringe. Die Studierenden bezeichnen die Vortragenden daher häufig als zu praxisfern: »Wenn es um irgendwelche Vorgaben gegangen ist, die man umsetzen soll in die Praxis, wo man sich fragt: Heast Mensch, wenn du das entscheidest, hast du das schon jemals versucht, selbst auf den Boden zu bringen?« (Stud_abgeschl_11, Z. 549–555). So werde in kreativen Bereichen der geschäftliche Faktor ausgeblendet und stattdessen häufig über redundante Dinge gesprochen. Ein Student hatte sich erwartet, dass die Lehrenden immer wieder Zusammenhänge zu realen Fällen schaffen:

»Da wäre es extrem wichtig gewesen, dass wir (.) Rahmenbedingungen bekommen, dass man versteht. Weil, mir ist natürlich klar, dass man von Null und Selbstausbeutung bis in die hunderten Millionen hinein/ nach oben ist immer keine Grenze gesetzt, aber dass man Rahmen/ wo bewege ich mich zum Beispiel, wenn ich im Indie Game Bereich spiele, schaut des so aus, wie viel das ungefähr kostet oder wieviel/. Weil ich finde, das ist vielen so gegangen, sie haben keine RELATION, weil die Grenzen meine Ideen sind. Wenn ich mir überlege, was könnte ich jetzt eigentlich machen, muss ich erst einmal vom finanziellen Rahmen ausgehen. Wo sind die Grenzen meiner Möglichkeiten?« (Stud_4, Z. 2234–2264).

Findet das Erlernete nach dem Studienabschluss keine Anwendung, wird es von den Studierenden grundsätzlich hinterfragt: »Mir sind halt im Berufsleben auch schon Leute begegnet, die haben tolle Noten alles gehabt, und die können dir auch theoretisch alles erzählen und alles erklären, bloß, wenn du sie in die Praxis reinschmeißt, denkst du dir, oh Gott?« (Stud_Langz_34, Z. 907–914). Somit zeichnet sich in den

Interviews ein Verständnis von Praxisrelevanz ab, das der Berufsrelevanz nahe kommt. Werden überwiegend berufsrelevante Inhalte behandelt, kommen theoretische (aber im weiteren Sinne ebenfalls praxisrelevante) Inhalte zu kurz, welche wiederum vonnöten sind, um gesellschaftstheoretische und kritische Zusammenhänge aufzuzeigen bzw. die eigenen Positionierungen zu reflektieren. Unberücksichtigt bleibt, dass der Praxisbezug nicht ausschließlich auf die unmittelbare ökonomische Verwertbarkeit abzielen muss. Stattdessen kann theoretisches Wissen dazu beitragen, über einzelne Bereiche hinweg gesellschaftliche Gesamtzusammenhänge aufzuzeigen.

(2) Schnelllebigkeit und Effizienzgedanke

Von den Studierenden wird erwartet, dass sie besonders stark als MitgestalterInnen ihrer Karriere auftreten. Insbesondere Studierende, die mit einer unternehmerischen Einstellung an das Studium herangehen, studieren häufig überaus zügig. Dies soll mithilfe des folgenden Beispiels veranschaulicht werden: Ein Student hatte sich für das Studium Bildungskarenz genommen, um nicht in den vorgesehenen vier, sondern in zwei Semestern alle Module belegen zu können. Parallel dazu hatte er auch bereits mit der Master-Thesis begonnen. Aufgrund einer Meinungsverschiedenheit mit dem Institutsleiter habe er schließlich doch mehr Zeit benötigt als ursprünglich geplant und die Abschlussarbeit erst im dritten Semester abgegeben. Da er daneben auch noch eine neue Stelle bei einer Firma angetreten hatte, konnte er lediglich abends die Zeit zum Schreiben nutzen. In diesem Fall wurde das Studium als ein kurzes, temporäres, wenn auch notwendiges Projekt betrachtet, um beruflich voranzukommen.

Wenn die Studierenden der Annahme sind, dass sich die Mühen für den Studienabschluss lohnen, indem etwa ein beruflicher Aufstieg in Aussicht gestellt wird, legen sie eine besonders hohe Leistungsfähigkeit bzw. Arbeitsmoral an den Tag. Vielen sei bewusst, dass mit der Weiterbildung ein Mehraufwand verbunden ist, weshalb sie für diesen Zeitraum eine entsprechende Einstellung entwickelt hatten: *»Da weiß man eh, was man sich antut, und dann zieht man das auch meistens durch«* (Stud_abgeschl_24, Z. 484–485). Ein Student erwähnt, dass er für das Studium regelmäßig die Nächte hindurch bis zum Tagesanbruch gearbeitet habe. Diese Arbeitsweise sei zwar Kräfte zehrend, aber aufgrund der zeitlichen Begrenztheit ertragbar gewesen. Temporär könne man bestimmte Strapazen allerdings *»abhaben«*.

Ein Befragter erwähnt, dass er sehr fokussiert in den Präsenzeinheiten aufgepasst habe, damit er sich die Inhalte später nicht mehr zusätzlich aneignen musste: *»Das war für mich selbst einfach so, dass ich gesagt habe, jetzt konzentrier dich auf das, weil alles, was du dir fokussiert erarbeitest, brauchst du dann nachher nicht mehr lernen*

(Stud_abgeschl_11, Z. 1470). Einige gehen demnach sehr pragmatisch vor und filtern das Gelernte nach der subjektiv wahrgenommenen Nützlichkeit: »*Ich habe sie [die Unterlagen] immer verdichtet, ich habe gesagt okay, das habe ich gehört, das brauche ich, und das brauche ich nicht mehr. Und das ist sogar relevant, das ist ziemlich relevant*« (Stud_abgeschl_31, Z. 1145–1147).

So sei nicht immer ein voller Einsatz erforderlich, weniger Leistung würde indes auch ausreichen. Auch eine Lehrgangsführung bemerkt, dass viele Studierende den benötigten Aufwand für die Abschlussarbeit überschätzen: »*Wie viel man auch erbringen muss, vielleicht, um auch einfach mal durchzukommen und jetzt nicht eine besonders gute Leistung abzuliefern, also das brauchen eigentlich alle, würde ich sagen ja*« (LGL 7, Z. 114–118). Einige AbsolventInnen bemerken, dass sie irgendwann einen Punkt erreicht haben, an dem sie die Master-Thesis einfach abgegeben hatten, selbst wenn sie dazu noch weitere Recherchen hätten anstellen können.

Stehen berufliche Anreize im Vordergrund, ist vielfach ein instrumentelles Bildungsverständnis zu verzeichnen. Demgemäß werden die Arbeitsaufträge und Studienanforderungen rasch und effizient abgeleistet. Pragmatisch orientierte Studierende weisen jedoch häufig ein naives Verständnis von Wissenschaft auf, da sie die Komplexität des wissenschaftlichen Arbeitens unterschätzen oder gar ausblenden. Das Studium nimmt kurzfristig die oberste Priorität ein, die zusätzlichen Anstrengungen sind jedoch zeitlich begrenzt und das Ende absehbar. Die Schnellebigkeit kann wiederum dazu beitragen, dass die Komplexität sozialer Phänomene unterschätzt – und gesellschaftlichen Problemen zu wenig auf den Grund gegangen wird.

(3) *Rückschluss von Studiendauer auf Studienerfolg*

Zur Ausbildung der Studierfähigkeit wird den Lernenden eine bestimmte Regelstudiendauer eingeräumt. Während es im Mittelalter angesehen war, wenn man länger studiert hatte (weil dies auf höhere Vermögenswerte hinwies), wird heute darauf geachtet, dass in Mindeststudienzeit studiert wird, um die Staatsausgaben niedrig zu halten und die Studierenden rasch in den Arbeitsmarkt entsenden zu können. Über eine kurze Studiendauer signalisieren die Studierenden eine gewisse Effizienz, die Überschreitung der Regelstudiendauer ist demgegenüber weniger prestigeträchtig. Werden die gesellschaftlichen und hochschulischen Erwartungen nicht erwartungsgerecht erfüllt, kann dies ein Absinken des Energieniveaus zur Folge haben. Nicht alle Teilnehmenden im »Wettbewerb« bringen jedoch dieselben Startbedingungen mit: Personen, welche die hochschulspezifischen Kulturtechniken bereits von Studienbeginn an beherrschen, weisen einen klaren (Wettbewerbs-)Vorteil auf. Nachdem eine

gewisse »Schwelle« überschritten wurde, können sie auf vorhandene Kenntnisse aufbauen und im Sinne des »Matthäus-Effekts« an Geschwindigkeit gewinnen.

Einige Personen erwähnen, dass sie im Rückblick die zeitlichen Anforderungen und benötigte Energie für den Studienabschluss deutlich unterschätzt hatten. Insbesondere in Hinblick auf die Vorbereitungszeit für eine Prüfung und die Erstellung der wissenschaftlichen Abschlussarbeit haben die Studierenden zu wenig Zeit eingeplant. Im Unterschied zu anderen Modularbeiten sei der Druck bei der Master-Thesis grundsätzlich höher: *»Die Masterarbeit ist nochmal, die setzt dem Ganzen nochmal die Krone auf und (.) da ist natürlich auch die Anforderung an einen selbst, die man sich stellt, ob berechtigt oder nicht, etwas höher«* (Stud_Langz_30, Z. 527–535). Da die Themenfindung für die Abschlussarbeit sehr viel Zeit in Anspruch nehme, hätten sie es im Nachhinein bevorzugt, wenn ihnen ein Thema zugeteilt worden wäre. So fänden sich bei der Abschlussarbeit viele unerwartete »Umwege und Sackgassen«, die man in Kauf nehmen müsse. Einige Studierende möchten darüber hinaus keine Arbeit verfassen, die ihren Ansprüchen nicht genügt:

»Ich habe den Eindruck, dass viele KollegInnen das gar nicht so sonderlich ernst genommen haben und dann Arbeiten abgegeben haben und es hat gepasst! Das wäre undenkbar für mich. Also es muss dann schon angefangen von einer abgesicherten Fragestellung, über dann viel Literatur und (.) eben auch auf viel Literaturbelege, passende Methodik, argumentiert auch. Ist halt schon so ein Anspruch, wo ich dann auch nicht so leicht drübersteigen kann. Und ich weiß ja, dass mit der Fragestellung eigentlich das ganze Projekt steht und fällt.« (Stud_Langz_39, Z. 1228–1245)

Das wissenschaftliche Arbeiten sei anspruchsvoll und würde den Studierenden jede Menge Ressourcen abverlangen. Die Studienzeitverlängerung sei dennoch oftmals mit einer Qualitätssteigerung der Abschlussarbeit einhergegangen: *»Das hat auch einen guten Aspekt gehabt, dass sich das jetzt um ein Jahr verschoben hat. Weil ich beruflich zu diesen Themen, wo ich halt da anknüpfe im Kopf, so viel weiter bin jetzt nach einem Jahr. Dass meine Arbeit JETZT viel anders ausschauen wird als sie quasi vor einem Jahr ausgeschaute hätte«* (Stud_Langz_29, Z. 1348–1357). Der befragte Student hatte innerhalb der Studienzeitverlängerung bewusst Gelegenheiten zur Weiterentwicklung gesucht, indem er etwa zusätzlich ein Seminar zur Master-Thesis belegt, das Exposé in der Gruppe diskutiert und das Feedback der Universitätsangehörigen und KommilitonInnen mit viel Fachexpertise eingeholt hatte. Deshalb sei seine Arbeit deutlich »gereift«, er habe gelernt sie besser zu strukturieren und in Bezug auf das Zeitmanagement strategisch vorzugehen. Einige Langzeitstudierende weisen einen großen Respekt vor den Wissenschaften auf, lesen viel und sind der Ansicht, dass die Qualität der Master-Thesis steigt, wenn sie sich mehr Zeit dafür nehmen.

Die Studierenden sind dankbar für das Verständnis, das ihnen entgegengebracht wird, wenn sie das Studium nicht in Mindeststudienzeit abschließen (können) und ihnen die Möglichkeit geboten wird, länger zu studieren, indem etwa die Abgabefristen erstreckt werden. Einige Personen erwähnen, dass die Kulanz der Hochschule dazu geführt habe, dass sie am Studium dranbleiben und es auch abschließen konnten. So empfinden sie die Flexibilität und Großzügigkeit in Bezug auf die Abgabefristen als sehr hilfreich.

Aufgrund von Ereignissen, die außerhalb des individuellen Einflussbereiches liegen, sei es nicht möglich, im Vorhinein den Zeitpunkt für den Studienabschluss festzulegen. Die vorgesehene »Regelstudierendauer« beruht demnach auf kulturell konstruierten, fiktiven Normen und Übereinkommen. Deutlich wird, dass trotz bildungspolitischer Bemühungen zur Standardisierung und Messung des Arbeitsaufwandes in ECTS-Punkten die interindividuelle Vergleichbarkeit der Leistungen in der Regel nicht gegeben ist.

(4) Erwartungsdruck

Aus Perspektive einiger Langzeitstudierenden zählt ein Studium in der Gesellschaft erst dann, wenn es zur Gänze abgeschlossen ist. Eine Studentin erzählt, dass sie alle Lehrveranstaltungen im Soziologie Studium vollständig absolviert und auch bereits eine gute Note auf die Bachelorarbeit erhalten habe, aber seit Jahren eine Lehrveranstaltung in Statistik ausständig sei, weshalb sie das Studium nicht beenden könne. Nachdem sie mehrfach zur Prüfung angetreten sei, habe sie der Mut verlassen. Sie würde das »Scheitern« an dieser Prüfung darauf zurückführen, dass sie sich den eigenen Aussagen gemäß schon immer mit Zahlen schwergetan habe und betrachtet sich eher als emotionalen Typen und Gefühlsmenschen. Sie sei somit nicht der Ansicht, dass sie erfolgreich studiert habe. Das Studium wird in diesem Fall nicht (mehr) positiv wahrgenommen und wird stattdessen zur Belastung. Es entsteht ein gewisser Leidensdruck, der Lebensqualität raubend sein kann. So kann es vorkommen, dass die Studierenden bis zum Abschluss nichts Neues anfangen, die Planung aller weiteren Aktivitäten durch das Studium behindert wird und die Abschlussarbeit immer »hinten nachhängt«. Dies erzeuge ein Gefühl, als ob das Leben erst dann weitergehen bzw. die psychische Gesundheit erst dann rekuperiert werden könne, wenn die Master-Thesis abgeschlossen sei. Ein Langzeitstudierender weist auf die Wirkung des dadurch erzeugten psychischen Drucks hin:

»Auf der einen Seite kostet es massiv Selbstbewusstsein und Überwindung, wenn du nicht abschließt und wenn du da/. Also es hat mich wirklich (.) viel Selbstbewusstsein gekostet, das man natürlich nicht nach außen getragen hat, diese Studiengänge, die ich nicht abgeschlossen habe, die ich erwähnt habe. Und deswegen brauche ich das auch für mich, diesen Abschluss, dass ich sage, okay, ich kann's doch und das ist auch sagen

wir von der Wertigkeit der höchste Abschluss, ich mein Bachelor ist nicht Master usw. Betriebswirt ist nicht Master. Deswegen will ich mit diesem Abschluss wirklich diese ganzen Themen einfach für mich abhaken. Für das innere Selbst innere Selbstbewusstsein und für das innere Gefühl einfach.« (Stud_Langz_22, Z. 1354–1371)

Vor diesem Hintergrund bezeichnet die befragte Person die Master-Thesis sogar als »den stärksten Faktor in meinem Leben«. Dies wird damit begründet, dass sie an der Hochschule arbeite, weshalb es um sie herum viele AkademikerInnen gebe. Darüber hinaus wurden die Lehrgangskosten von den Arbeitgebenden übernommen und ihr wurde es gestattet, in Bildungskarenz zu gehen. Zudem wurde ihr mit dem Studienabschluss ein beruflicher Posten in Aussicht gestellt und sie wäre die Erste in der Familie gewesen, die einen akademischen Abschluss aufgewiesen hätte. Diese Umstände haben zu einem Übermaß an Druck geführt. Sie nehme das Gefühl, diesen Erwartungen nicht nachzukommen, als Scheitern wahr. Durch die Angst, es nicht zu schaffen, habe der Leistungsdruck schließlich sogar Schreibblockaden hervorgerufen: *»Meine Finger sind taub, so würde ich das jetzt einfach einmal beschreiben und irgendwann einmal muss man da irgendwie irgendwas tun, dass sie wieder ein Paar sind, Tisch zusammenbauen können und dieser Tisch ist halt ja, mein Gehirn oder mein Kopf, der das zusammenbringt*« (Stud_Langz_37, Z. 899–903). Selbst wenn die befragte Person vieles versucht hatte (darunter die Teilnahme an Workshops, Meditation, Ortswechsel, die Umstellung der Wohnung), sei beim Produzieren des Textes immer wieder aufs Neue eine Hemmschwelle aufgetreten. Die Studentin konzentriere sich nun erst mal darauf gesund zu werden, dennoch möchte sie am Studium dranbleiben, da sie weiß, dass sie es schaffen könne: *»Wenn es einmal klick macht, schreibe ich das Ding in ein bis zwei Monaten*« (Stud_Langz_37, Z. 765). Die Studienzeitverlängerung und der Studienabbruch können demnach dann eine bewusste Entscheidung und Erleichterung darstellen, wenn das unabgeschlossene Studium einen zu hohen Leidensdruck erzeugt.

17.3 Meritokratisierung und Individualisierung

Zur Rechtfertigung sozialer Ungleichheiten dienen die meritokratischen Grundannahmen als gesellschaftliches Leitbild. Indem strukturelle und institutionelle Benachteiligungen weitestgehend ausgeblendet werden, müssen Personen aus institutionenfernen Milieus für ein und dasselbe Bildungsergebnis im Vergleich zu Personen aus einem institutionennahen Haushalt ein Vielfaches an Leistung erbringen (Goldthorpe, 1996). Mit anderen Worten: Abhängig von ihren Startpositionen verlangen die Hochschulen den Studierenden unterschiedlich viel »Studierenergie« ab, weshalb sich das meritokratische Leistungsprinzip, demzufolge

sich die Startbedingungen der Gesellschaftsmitglieder annähernd ähnlich gestalten, als in sich widersprüchlich erweist.

Die Legitimierung sozialer Ungleichheiten wird durch die Akkumulation von Bildungszertifikaten zusätzlich verstärkt. Aufgrund der ungleichen Ausgangspositionen ist es für institutionennahe Gruppen jedoch leichter möglich, höhere und prestigeträchtigere Qualifikationen zu erlangen als für institutionenferne Gruppen. Darüber hinaus erfolgt der Statuszuweisungsprozess nicht ausschließlich nach individuellen Leistungen. Stattdessen sind verschiedene Funktionssysteme (wie Netzwerke, ein klassenspezifischer Habitus und familiäre Ressourcen) an der Ausbildung der hochschulspezifischen Kulturtechniken beteiligt (Itschert, 2013; Hartmann, 2002). So kommen sozial ungleiche Mechanismen zum Tragen, die zur Aufrechterhaltung sozialer Ungleichheiten beitragen. Vor diesem Hintergrund erweist sich der Glaube an eine gerechte Verteilung der sozialen Positionen und Güter nach meritokratischem Prinzip als Mythos.

Obwohl die Modernisierungsprozesse eine zunehmende Hybridisierung klassenspezifischer Habitusformen zur Folge hatten (Lahire, 2011; Nairz-Wirth & Feldmann, 2018), kommt den gesellschaftlichen Strukturen zur Perpetuierung sozialer Ungleichheiten nach wie vor eine zentrale Rolle zu. Die Hybridisierung betrifft (wie das Konzept der »funktionalen Äquivalenz« verdeutlicht) vor allem *kulturelle* Aspekte, wohingegen die Ungleichverteilung der ökonomischen Kapitalien in den letzten Jahrzehnten immer weiter angestiegen ist. Auch die hohe Bedeutung des symbolischen Kapitals kommt in den Interviews zum Vorschein, da die Studierenden (je nach Herkunft, Hochschulzugangsberechtigung oder Studienstatus) von den Universitätsangehörigen unterschiedliche Formen der Anerkennung erfahren. Die sozialen Kapitalien finden über das außeruniversitäre Umfeld und die Gruppenbildungen unter den StudienkollegInnen ihren Ausdruck. Die ökonomischen, sozialen und symbolischen Kapitalien lassen sich wiederum in andere »konvertieren«, sodass gesellschaftliche und hochschulische Opportunitäten sozial selektiv wahrgenommen werden.

Den graduellen Unterschieden kommt gleichzeitig auch ein unterschiedliches Ausmaß an Anerkennung zu (Neckel & Sutterlüty, 2008). So werden durch Klassifikationen »kategoriale Exklusivitäten« errichtet, »die auf der Vorstellung beruhen, bestimmte Akteure verdienen keine soziale Wertschätzung, und rechtfertigen damit die Missachtung ihrer Ansprüche und Bedürfnisse; bisweilen auch die Anwendung von Gewalt« (S. 20). Vor diesem Hintergrund ist von keiner Losgelöstheit von den sozialen Strukturen auszugehen. Die Möglichkeitsräume zur Ausbildung der Studierfähigkeit sind stattdessen in hohem Maße von strukturellen Unterschieden gekennzeichnet.

Obwohl im 21. Jahrhundert nicht nur »reine« Passungen, sondern auch hybride Habitusformen zum Vorschein treten, trägt das individualisierte Verständnis der Studierfähigkeit entscheidend zur Perpetuierung sozialer Ungleichheiten bei. Individualisierung meint dann nicht die Ausdehnung des potenziellen Handlungsspielraums (Beck, 1986), sondern die Zurückführung struktureller Probleme und sozialer Risiken auf individuelle Ursachen (Hirsch, 1977). Während die Studiererfolgsquoten von den Hochschulen stärker als ihr eigener Verdienst verbucht werden, wird der Studienabbruch tendenziell beim Individuum verortet. Wird die Verantwortung für eine mangelnde Studierfähigkeit bzw. den nicht eintretenden Studiererfolg ausschließlich bei einzelnen Personen festgemacht, kommt es zur Defizitperspektive und Stigmatisierung der Individuen. Die defizitäre Zuschreibung einer Normabweichung kann von den AdressatInnen internalisiert werden und zur Selbstselektion führen. Das essentialistische Weltbild trägt darüber hinaus dazu bei, dass die *Gatekeeper* aus der Verantwortung entlassen werden. Das Bildungssystem schafft so eine Rechtfertigung und Akzeptanz einer Gesellschaftsordnung, in der alle für ihren (Miss-)Erfolg selbst verantwortlich gemacht werden. Durch die Übertragung der Verantwortung der Leistungsfähigkeit und des Bildungserfolgs auf das Individuum werden Ungleichheitsstrukturen jedoch weitestgehend unkenntlich gemacht.

Dass der Individualisierungsdiskurs von den AdressatInnen verinnerlicht wird, zeigt sich auch darin, dass die meisten Studierenden mit gleichzuhaltender Qualifikation – trotz des zusätzlichen Aufwandes, den sie zu bewältigen haben – ähnliche Ansprüche an sich selbst stellen wie Studierende, welche durch ihre Ausgangspositionen einen »Startvorteil« aufweisen. Anstatt die enge Verwobenheit der Bildungsbiografien und studentischen Lebenswelten mit dem Studienfortschritt und Studiererfolg zu erkennen, vertreten Hochschulen das Credo, dass die vorangegangenen Bildungsprozesse und parallel auftretenden Verpflichtungen nicht in das Studium hineinspielen.

Auch den Studierfähigkeitstests und Online-Self-Assessments liegt die Vorstellung zugrunde, dass Studierfähigkeit einseitig erbracht wird (Wosnitza, Bürger & Drouven, 2015). Versuche, die Studierfähigkeit an einem »Kern« festzumachen, scheitern jedoch notwendigerweise an der Dynamik der Bereiche, die außerhalb des individuellen Einflussbereichs zu verorten sind. Wird Studierfähigkeit ausschließlich auf »stabile« individuelle Persönlichkeitsmerkmale (wie Intelligenz) oder Eigenschaften (wie einen Leistungswillen) zurückgeführt, werden kontextuelle Einflussbereiche zunehmend ausgeblendet. Dieser Diskurs zeigt seine Wirkung darin, dass die befragten Personen bei einer Studienzeitverzögerung den größten Anteil dafür mehrheitlich bei sich selbst verorten: *»Jeder ist für sich selbst verantwortlich, im Endeffekt, also, die Hochschule kann nicht jeden mit sanften Handschuhen über die Ziellinie tragen«* (Stud_Langz_36, Z. 722–725). Die

Universität funktionieren so, dass die Studierenden »es von selbst und eigenständig schaffen müssen«. So sind die Studierenden bei der Abschlussarbeit häufig auf sich selbst gestellt. Diese Vorstellungen deuten auf ein individualisierendes Denken hin, selbst wenn, wie gezeigt werden konnte, Studierfähigkeit schon immer einer kollektiven Komponente unterliegt.

Durch das empirische Datenmaterial kommt die Entwicklungsbedingtheit der Studierfähigkeit zum Vorschein. Demnach ist von einer essentialistischen Sichtweise abzusehen: Es ist nicht davon auszugehen, dass es sich bei der Studierfähigkeit um eine Veranlagung bzw. stabile Persönlichkeitseigenschaft handelt. Die erwartungskonformen (fachlichen und überfachlichen) Fähigkeiten, die zur Bewältigung eines Studiums vonnöten sind, bilden sich vielmehr dynamisch in Wechselwirkung mit der Umwelt und den WissensträgerInnen heraus. Vor diesem Hintergrund ist auch die pauschale Abschreibung einer Studierfähigkeit vor der Hochschulzulassung nicht länger zu rechtfertigen.

17.4 Unzureichende Berücksichtigung der Dynamik der Passungsverhältnisse

Im empirischen Teil wurden die Entstehungsbedingungen der Studierfähigkeit beleuchtet. Die Ergebnisse verdeutlichen, dass sich die Studienmotive, außeruniversitären Lebenswelten und Interaktionen mit WissensträgerInnen bei ein und derselben Person innerhalb eines kurzen Zeitraums wieder ändern können. So haben Personen, die sich nach dem Schulabschluss zunächst gegen ein Studium entschieden hatten, in einem höheren Alter doch noch ein Studium aufgegriffen. Obwohl sie zunächst nicht als »universitätsreif« galten, eroberten sie zu einem späteren Zeitpunkt die Handlungsfähigkeit über ihre Eignung wieder zurück. In diesem Fall war der Zeitpunkt für die Realisierung eines Studiums zuvor ungeeignet, da die sprachmächtigen *Gatekeeper* die entsprechenden Zuschreibungen nicht getätigt oder die AdressatInnen sich aufgrund der Cooling-out-Mechanismen von vornherein nicht an der Hochschule verortet hatten. Die Ergebnisse werfen somit ein anderes Licht auf die vermeintliche »Starrheit« der Passungsverhältnisse. Demnach können die Passungsverhältnisse durch sich verändernde Kontexte »gestört« werden und einzelne Ereignisse eine »Neukalibrierung« bewirken.

Im Unterschied zur Perspektive der Hochschulen auf den »*student life cycle*« (z.B. Schmollinger & Zervakis, 2018) gestalten sich die Prozesse aus Sicht der Studierenden keineswegs linear, sondern vielmehr zirkulär und stockend. Aufgrund der geringen Kontrolle der äußeren Umstände gehen der Erwerb und die Zurschaustellung der spezifischen Kulturtechniken im universitären Kontext

nicht stets linear vonstatten. Einmal initiierte Prozesse können durch unerwartete Wendungen und Ereignisse (abrupt) unterbrochen werden. Studierende können auch im Prozess »feststecken«, dies kann zur Frustration führen und dazu beitragen, dass das Energielevel absinkt. Neben Unterbrechungen kann es darüber hinaus zu rückwärtsgerichteten Entwicklungen kommen, wenn einmal erworbenes Wissen wieder in Vergessenheit gerät.

Eine »Passungsproblematik« tritt vor allem dann zum Vorschein, wenn ein eingeschränktes Zeitfenster zur Verfügung steht, um die benötigten Kompetenzen auszubilden. Bei einem starren Verständnis von Studierfähigkeit findet die potenzielle Ausbildung der hochschulspezifischen Kulturtechniken (z.B. durch punktuelle Zulassungsverfahren) für einzelne Personen mitunter ein jähes Ende. Somit stellt es ein Privileg dar, wenn alle Bedingungen in einer Form (nämlich »passend«) vorliegen, sodass die Studierenden sich auf die Ausbildung der Studierfähigkeit konzentrieren *können*. Durch eine flexible Studienarchitektur und der Möglichkeit, das Studium zu verlängern, kann die Vereinbarkeit mit außeruniversitären Verpflichtungen schließlich insgesamt erhöht werden.

Liegt ein geringes Passungsverhältnis zu den normativen Erwartungen vor, ist die Herstellung der Studierfähigkeit zwar nicht unmöglich, für den Erwerb der spezifischen Kulturtechniken müssen die Studierenden jedoch *mehr Zeitressourcen* aufwenden oder in kurzer Zeit ein *höheres Energielevel* erbringen. Kurzum: Ist die Passung »gering«, wird der Aufwand höher. Um einen Ressourcenbereich zu verstärken, müssen umso mehr Investitionen in andere Bereiche einfließen. So berichtet ein Student, dass er im Beruf Überstunden produzieren musste, um an den Präsenzeinheiten teilnehmen zu können. In diesem Fall ist eine hohe Leistungsbereitschaft vonnöten, um zum Erwerb der spezifischen Kulturtechniken zu gelangen. Dass den Studierenden für ein und dieselben Ergebnisse unterschiedliche Leistungen abverlangt werden, widerspricht wiederum dem meritokratischen Prinzip, das dem Bildungssystem zugrunde liegt.

Darüber hinaus ist auf die grundsätzliche Unvollständigkeit der Studierfähigkeit hinzuweisen. Das Studium nimmt zwar mit dem Abschluss ein abruptes Ende, erschöpft sich aber nicht darin. Die Herausbildung kritischen und vernetzten Denkens oder die Übertragung theoretischer Modelle in die Praxis können demzufolge als »unabschließbar« bezeichnet werden. Eine Betrachtungsweise, die sich lediglich auf den erfolgreichen Studienabschluss bezieht, greift zu kurz, da der potenzielle Erwerb hochschulspezifischer Kulturtechniken über den Studienabschluss hinausgeht. So sollte zur Kenntnis genommen werden, dass sich kein natürliches »Abschlussdatum« zur Ausbildung der Studierfähigkeit finden lässt, da sich diese Fähigkeit grundsätzlich immer weiterentwickeln lässt und auch die entsprechenden Rahmenbedingungen kontinuierlich aufs Neue hergestellt werden müssen.

17.5 Intransparenz der hochschulspezifischen Kulturtechniken

Der Erwerb und die Zurschaustellung der hochschulspezifischen Kulturtechniken (welche je nach Zeitgeist unterschiedliche Formen annehmen können) dienen, wie gezeigt werden konnte, der Aufrechterhaltung einer bestimmten Herrschaftsform. Damit eine Sozialordnung von einer Gesellschaft als gültig erachtet wird, müssen die Mitglieder die kollektiven Wertvorstellungen der Machthaber gleichsam verinnerlichen. Anders formuliert: Um als studierfähig zu gelten, haben die Individuen bestimmten normativen Erwartungen zu entsprechen. Da die kulturellen Kapitalien der Studierenden jedoch nicht immer mit den institutionellen Gegebenheiten und Bewertungen übereinstimmen, sind auf vielerlei Ebenen *Habitus-Struktur-Konflikte* zu verzeichnen. So geben die Studierenden an, zu Studienbeginn nicht unbedingt mit der universitären Terminologie vertraut gewesen zu sein. Dennoch wird die Kenntnis der Begrifflichkeiten von den Dozierenden unhinterfragt vorausgesetzt. Werden diese nicht näher erläutert, so stellt dies insbesondere Personen aus einem Nicht-AkademikerInnenhaushalt vor zahlreiche Herausforderungen:

»Man kennt sich halt als Schüler, der keinen akademischen Hintergrund hat, nicht wirklich aus, was da gemeint ist, auf der Universität. Also ganz einfaches Beispiel ist eh das ›mit Zeit‹ oder ›ohne Zeit‹ also ›c. t.‹ oder so. Ich habe nie gewusst, was das heißen soll, am Anfang und das steht dann einfach da, und das wird erwartet, dass man das weiß, dass man eine Viertelstunde halt später kommen kann.« (Stud_Langz_36, Z. 174–178)

Da es keine weiteren Erklärungen gegeben hätte, entwickelte sich das Verständnis für diese Begriffe vielfach erst im Studienverlauf. Auch in Bezug auf das wissenschaftliche Arbeiten kann zu Studienbeginn nicht in jedem Fall auf Vorwissen zurückgegriffen werden. So benötigen die Studierenden beim Verfassen des Exposés Unterstützung, welche etwa die Formulierung der Forschungsfrage oder Eingrenzung des Themas betreffen. Manche Studierende gehen pragmatisch vor, indem sie gewisse Forschungsmethoden (wie quantitative Analysen) von vornherein ausschließen, um dadurch die anfängliche Komplexität zu reduzieren.

Die einzelnen Module stellen die Studierenden mit einschlägiger Berufserfahrung grundsätzlich vor keine großen Schwierigkeiten, da diese sehr praxisnah aufbereitet sind. Demgegenüber bezeichnen viele Personen die Master-Thesis als größte Hürde im Studium. Dies zeigt sich auch darin, dass bei einigen Langzeitstudierenden nur mehr die Abschlussarbeit ausständig ist. Studierende, auf die das zutrifft, können die Ursachen für die noch nicht fertiggestellte schriftliche Arbeit jedoch häufig selbst nicht rekonstruieren. Oftmals herrscht ein gewisses Dilemma vor: Sie möchten das Studium zwar abschließen, wissen aber nicht *wie*,

da sie mit dem Wissen, den Erklärungsansätzen und ihrer Handlungsfähigkeit an Grenzen stoßen.

Dass viele hochschulspezifischen Verständnisse *nicht expliziert* werden, wird in Folge am Beispiel der *Selbstständigkeit* aufgezeigt. Die von den studierfähigen Subjekten geforderte Selbstständigkeit kann sich darauf beziehen, dass die Studierenden die benötigten Anlaufstellen kennen und bei Bedarf eigenständig Unterstützung einholen. Das Handlungsvermögen setzt somit bestimmte Kenntnisse zu speziellen Informationsquellen (die z. B. DozentInnen oder StudienkollegInnen bereithalten) und Unterstützungsformen (wie Stipendien oder Anlaufstellen) voraus. Selbstständigkeit meint in diesem Zusammenhang ein spezifisches Wissen, *wie* man sich *wo* Unterstützung holen kann, *wann* man diese benötigt, *was* man daraus entnimmt und wie man dies entsprechend reflektiert und in bestehendes Wissen integriert.

Einige Universitätsangehörige fordern von den Studierenden regelrecht eine gewisse Selbstständigkeit ein:

»Sie sind auch zum Teil sehr schulisch orientiert, ja, wollen von mir Checklisten haben, um ihr Studium absolvieren zu können, wollen nicht, dass ich sage: Sie sind selbstständig, Sie müssen autark agieren, was ich erwarte, ja, was ich auch selber als Student gehabt habe, ja. Ich hätte das gar nicht schulisch haben wollen, aber die brauchen scheinbar Anleitung und die wollen geführt werden« (LGL 14, Z. 83–86).

Ein Teil der Studierenden gibt an, sich mit der an den Hochschulen geforderten Selbstständigkeit zunächst überfordert gefühlt zu haben: *»Ganz am Anfang, man kommt aus dem System, alles ist vorgegeben und du musst halt machen, und dann auf einmal, jetzt tue halt einmal. Und das hat halt nicht ganz so zusammenpasst, mit dem, wie ich zuerst gearbeitet habe«* (Stud_Langz_36, Z. 296–302). Selbstständigkeit meint in diesem Zusammenhang jedoch *nicht*, dass die Studierenden das Studium völlig im Alleingang meistern. Nicht immer wissen die interviewten Personen darüber Bescheid, dass sie das benötigte Wissen im Studium auch einfordern können und verorten die Bringschuld stattdessen ausschließlich bei sich selbst.

Während die einen Lehrgangleitungen regelmäßig in Kontakt mit den (Langzeit-)Studierenden treten, warten andere ab, bis die Studierenden (bei Bedarf) auf sie zukommen. Auf diese Weise holen die einen Studierenden laufend relevante Informationen ein, die anderen zögern jedoch zu lange, bis sie Kontakt aufnehmen bzw. Hilfe in Anspruch nehmen: *»Wir hören jetzt erst dann, dass es ein Problem, gibt, wenn es wirklich schon/ ja also, wenn die Leute das wahrscheinlich auch nicht mehr selbst lösen können, ja, was nichts darüber aussagt, ob es lösbar ist, ist ja meistens (.) gut lösbar, aber eben nur durch Anleitung, ja«* (LGL 7, Z. 707–715). Eine interviewte Person gibt an, dass sie sich nicht die Blöße geben möchte, an der Universität Unterstützung einzuholen. Stattdessen bevorzugt sie die Hilfestellung im außeruniversitären Umfeld.

Bei den Befragten zeichnen sich in Hinblick auf die Interaktion mit Wissens-trägerInnen grundsätzlich unterschiedliche Strategien ab. Während die einen von den Universitätsangehörigen aktiv Hilfe einfordern: *»Ich bin da eher proaktiv, wenn ich das Gefühl habe, ich weiß wirklich nicht mehr weiter, dann komme ich, dann klopfe ich an und sage, ich brauche da Hilfe, gibt es da irgendwas«* (Stud_Langz_33, Z. 1093–1098), agieren die anderen äußerst zaghaft. Vor diesem Hintergrund weist Lareau (2002, 2011) darauf hin, dass der Berechtigungs- und Beschränkungssinn beim Einfordern von Leistungen sozial different ausgeprägt sein können. Die Interviews deuten darauf hin, dass viele befragte Personen im Studienverlauf allmählich lernten, bestimmte Dinge (wie die Prüfungseinsicht) einzufordern.

Den Einschätzungen der Studierenden zufolge ist es schwieriger, durch das Studium zu kommen, wenn man als Einzelkämpfer unterwegs ist und keine Seilschaften bildet. Eine Studentin habe an der Universität gelernt, das Wissen nicht länger für sich zu behalten: *»Wie sagt man so schön sharing is caring, das ist das, was ich im Studium auch gelernt hab«* (Stud_Langz_26, Z. 817–818). Die Studierenden empfinden es demgegenüber als hinderlich, wenn KollegInnen ihr Wissen nicht weitergeben möchten. Im Studium solle man nicht ausschließlich egoistisch vorgehen, sondern voneinander lernen. Von den KollegInnen erhalte man zumindest genauso viel Input wie vom Studium selbst. Auf die Rückfrage, weshalb einzelne Studierende ihr Wissen nicht mit anderen teilen möchten, antworten die Befragten, dass sie das Einzelkämpfertun bzw. *»Ellbogen-Denken«* vermutlich bereits von klein auf gewohnt seien.

Bleibt das (informelle) Verständnis von Selbstständigkeit unerschlossen, kann dies die Handlungsfähigkeit wesentlich torpedieren. Dies zeigt sich etwa darin, dass Langzeitstudierende an ihrer Vorgehensweise etwas ändern möchten, aber nicht wissen, wie sie konkret vorgehen sollen. Ein Langzeitstudent bezeichnet das Selbststudium als größte Problematik und bemerkt einen instruierten Bedarf zur Ausbildung der geforderten Selbstständigkeit: *»Ja, also man hätte sich mit mir hinsetzen können und mit mir schreiben, aber ist auch so ein bisschen zu viel verlangt«* (Stud_Langz_12, Z. 1347–1349).

Wenn die Studierenden nicht wissen, wie sie bestimmte Hürden überwinden können, um den normativen Erwartungen gerecht zu werden, kann dies darauf hinweisen, dass die dargebotenen Unterstützungsformen zur Ausbildung dieser Selbstständigkeit ungenügend vorhanden bzw. die *»Spielregeln«* nicht hinreichend transparent sind. Da vielen nicht klar ist, was an Hochschulen möglich, erlaubt oder üblich ist, bezeichnet ein Teil der befragten Personen den Erwerb der *»Spielregeln«* sogar als eine der größten Herausforderungen im Studium. Demzufolge kann die Vertrautheit mit dem hochschulischen Regelwerk und den spezifischen Werten und Normen wesentlich zur Studierfähigkeit beitragen.

Liegen wenig transparente Beurteilungskriterien vor, wird es aufgrund der mangelnden Klarheit schwieriger, die konkreten Anforderungen und Bewertungsschemata richtig einzuschätzen. Einige Studierende erwähnen, dass sie von den Vortragenden zu wenig Feedback erhalten haben und die Notengebung nicht in jedem Fall begründet war. Dies sei mitunter auf die limitierten Ressourcen der Vortragenden zurückzuführen: *»Ein Modul, da habe ich dann mal gefragt, ja, hat denn das jetzt so gepasst? Dann hat der Vortragende zu mir gesagt: Ach, meinen Sie, ich guck mir das alles an? Wenn ich von jedem so viel Vorbereitungsarbeit krieg wie von Ihnen, da werde ich ja nicht fertig«* (Stud_Langz_26, Z. 1426–1430). Wird den Lernenden keine Rückmeldung zuteil, kann dies wiederum zur Desillusionierung führen. Eine Person hatte trotz mehrfacher Anfragen kein Feedback auf die Note ihrer Master-Arbeit erhalten, weshalb sie sich über ihren Studienabschluss und die damit signalisierte Zugehörigkeit zu einem elitären Personenkreis nicht richtig freuen konnte: *»Das war für mich sehr enttäuschend, dass ich da sage, ich bin da gar nicht stolz auf meinen Titel, wenn ich mir denke, wie es da eigentlich zugeht«* (Stud_abgeschl_18, Z. 450–453). In einigen Fällen erfolgte die Rückmeldung zudem auf eine für Studierende unverständliche bzw. entwürdigende Weise. Auch eine Lehrgangleitung kritisiert das klassische Beurteilungssystem, da sie beobachtet habe, dass die Studierenden durch die Notengebung *»noch mehr runtergezogen worden sind, statt aufgebaut zu sein«* (LGL 15, Z. 516).

Da die hochschulspezifischen Kulturtechniken nicht immer transparent und nachvollziehbar vermittelt wurden, erachten die Studierenden eine klare Kommunikation der normativen Erwartungen, regelmäßige Feedbackschleifen und (persönliche) Zwischengespräche als hilfreich, um auf diese Weise in Erfahrung zu bringen, ob sie sich mit der Ausbildung dieser Techniken *»auf dem richtigen Weg befänden«*. Durch die Offenlegung der Erwartungen und Einblicke in Prozesse, Abläufe und Leistungen (wie in Abschlussarbeiten oder die öffentliche Defensio) können Unsicherheiten deutlich reduziert werden. Die Studierenden schätzen es zudem sehr, wenn ihnen die Möglichkeit geboten wird, eine Prüfung oder Arbeit zu wiederholen.

Auch die *»Regeln«* der wissenschaftlichen Praxis seien im Vorfeld nicht immer bekannt gewesen. So habe eine Person nicht gewusst, dass sie sich selbst nicht plagieren dürfe. Eine andere Studentin musste für eine Forschungsarbeit einen Antrag bei der Ethikkommission stellen, was wiederum mehr Zeit als ursprünglich erwartet in Anspruch genommen habe. In einigen Fällen bringen die Studierenden den hochschulspezifischen Kulturtechniken ein gewisses Unverständnis entgegen. Ein Student kann der Devise *»Quantität vor Qualität«* wenig Verständnis abgewinnen und hat deshalb eine gewisse *»Skepsis«* gegenüber den Wissenschaften entwickelt:

»Das war dann speziell bei der Master-Thesis das Thema, dass ich sage, ok, ich war eigentlich nach fünfzig Seiten fertig, ich habe alles gesagt, was gesagt werden musste. Und dann hieß es, nein fünfzig (.) geht gar nicht und dann fängst du eben an, Dinge auszu/ und zusammenzufassen und das widerstrebt mir vom Naturell her zu sagen, es wäre in fünfzig Seiten alles gesagt, aber ich muss 80–100 was auch immer daraus machen.« (Stud_abgeschl_24, Z. 222–236)

Aufgrund ihrer qualitativ anders gearteten Bildungsbiografie sind die Studierenden dazu imstande, einen kritischen Blick auf die etablierten Gewohnheiten an den Hochschulen zu werfen und diese grundsätzlich infrage zu stellen. So herrscht in Hinblick auf die inhärente Logik der spezifischen Regeln und Vorgaben nicht immer reinstes Verständnis vor. Einige merken an, dass bei einem Teil der Prüfungen reine Wissensfragen gestellt wurden, sie aber das sture Auswendiglernen als nicht sinnvoll erachten, da es zu wenig kritischem Denken führe:

»Mir haben es auch in den Firmen, wo ich dann auch war, auch Bachelorstudenten und sonst was erzählt, ganz ehrlich gesagt [...] ich lerne halt das Zeug dann vor der Prüfung auswendig. Schmeiß das Zeug dann hin, dann reicht es oder reicht es nicht. Dann lösche ich das Ganze aus dem Hirn und mach das nächste weiter. Hat meiner Ansicht nach mit Studieren nichts mehr zu tun, sondern das ist nur sture Systembefriedigung.« (Stud_Langz_34, Z. 850–856)

Die befragten Studierenden wollen die Inhalte hingegen auch verstehen. Die Prüfungen sollten nicht nur (faktisches) Wissen abprüfen, sondern bereits zum wissenschaftlichen Arbeiten hinführen. Ein Student empfand es zudem als irritierend, dass bei einer Multiple-Choice-Prüfung die Fragen aus mehreren Vorlesungen in einer zufälligen und nicht thematisch zusammengehörigen Reihenfolge gestellt wurden. Da die Bedenkzeit zur Beantwortung der Prüfungsfragen relativ kurz bemessen war, wurde diese Logik als unverständlich und herausfordernd beschrieben. Kritisiert wird zudem, dass man bei den Abschlussarbeiten die Vorgaben und methodischen Abläufe bis ins Detail befolgen muss und Kreativität nur eingeschränkt möglich ist:

»Mit dem muss man sich abfinden im akademischen Bereich, egal, an welcher Hochschule man arbeitet, ich kenn das von meiner Frau, da gibt es diese Rahmenbedingungen, selber denken oder selber Dinge sich zu überlegen ist nur in einem begrenzten Maß möglich. Man zitiert und das möglichst korrekt, damit man, wenn man eine politische Karriere einschlägt, nicht dann irgendwann mal eine drüber kriegt und schaut, dass man diese Vorgaben einhält, aber ich sage, Kreativität ist nur eingeschränkt möglich.« (Stud_abgeschl_24, Z. 252–258)

Auch der Umgang mit den Universitätsangehörigen erfordert eine spezifische Herangehensweise. Eine Studentin berichtet, dass sie ständig das Gefühl habe, anzuecken bzw. die falsche Wortwahl zu wählen. Sie erhielt knappe Antworten von ProfessorInnen (z.B. »Wenn Sie das meinen, dann machen sie das«) und konnte nicht einschätzen, wie sie diese interpretieren solle. Eine Person gibt an,

aufgrund der Ratlosigkeit sogar einmal ein Coaching bei einem Doktoranden in Anspruch genommen zu haben, das ihr dazu verhelfen sollte, in einigen Belangen Klarheit zu gewinnen.

Die Studierenden bemerken an den Universitäten ein hierarchisches Gefälle und sind häufig ratlos, wie sie mit diesen Machtspielen umgehen sollen: *»Wenn die Regeln klar sind und so sind, dass man vielleicht bestehende Softwareprodukte verwenden kann, dann ist das alles ok. Aber wie man da auch noch aufpassen muss, weil die eine will es so und die andere will es so, ist es halt ein bisschen mühsam, ja«* (Stud_abgeschl_11, Z. 1240–1249). Sie erfuhren Rückmeldungen wie *»das passt gar nicht«*, ohne im Detail zu erfahren, was genau nicht in Ordnung ging. Auf diese Weise werde den Studierenden das Gefühl vermittelt, unterlegen zu sein. Eine Studentin erwähnt, dass der Blick hinter die Kulissen sie stark desillusioniert hätte, da sie erkennen musste, dass selbst an den Universitäten steile Hierarchien und strukturelle Benachteiligungen vorherrschen:

»Ich habe bisher nur im Unternehmen gearbeitet, wo es hauptsächlich Männer gibt und das ist nicht immer so einfach. [...] Das ist so ein bisschen, wo ich mir gedacht habe, das ist so an der [Universität] bestimmt ganz anders. Und da sind mir so typische Sachen aufgefallen, wie, ich habe eine Antwort gegeben, der Erziehende hat gesagt ›Nein, das stimmt nicht!‹ Zwei Minuten sagt es ein männlicher Kollege, da hat es dann gestimmt. Also ganz typische Sachen, wo mich dann so ein bisschen diese Realität eingeholt hat, weil ich selber so diesen Anspruch hatte, dass es da sehr viel besser und ganz anders sein muss. Wo ich auch gemerkt habe: Das ist das gleiche wie bei meinen Jungs in der Fertigung.« (Stud_Langz_26, Z. 670–693)

In manchen Fällen erfolgt ein Vertrauensbruch zu den WissenschaftlerInnen, da die befragten Personen im Umgang mit ihnen negative Erfahrungen gemacht hatten. Andere erwähnen, dass ihnen das Studium die Ehrfurcht vor der Universität genommen habe, da sie erkannt haben, dass AkademikerInnen schließlich auch nur Menschen seien.

Manche Studierende hätten sich bei der Abschlussarbeit ein besseres Betreuungsverhältnis gewünscht. Dieses musste von den Studierenden regelrecht eingefordert werden. Hier seien manche sehr zaghaft vorgegangen und hätten nicht gewusst, wann dafür der richtige Moment sei: *»Und ich habe mich halt auch immer gefragt, in welchem Moment soll ich meine Betreuerin was fragen. Ja, da bin ich eher zurückhaltend, versuche die Probleme schnell selber zu lösen. Wo ich ihr dann doch nicht auf die Nerven gehen möchte oder so«* (Stud_Langz_19, Z. 395–402). Eine weitere Studentin berichtet von ihrer Ratlosigkeit darüber, wann und in welchen Fällen sie die Universitätsangehörigen adressieren solle und wie viel sie eigenständig entscheiden könne: *»Für mich ist halt auch immer die Frage, wann schreibst du, wird es jetzt wirklich ein Problem die Abgabe, oder darfst du das locker? Und nachher ist auch der Abgabetermin, getraut man sich eigentlich schon fast gar nicht mehr und denkt sich, na komm, ich muss jetzt fertig machen«* (Stud_Langz_19, Z. 1765–1772). So müsse man lernen, die eigenen und fremden Ansprüche miteinander in Einklang zu bringen, was einen

kontinuierlichen Balanceakt erfordere. Ein weiterer Student berichtet davon, wie es zu zahlreichen Unstimmigkeiten mit seiner Betreuungsperson gekommen sei:

»Ich habe das Exposé geschickt. Das ist alles freigegeben worden, das hat gepasst, dann fängst du zum Schreiben an, dann habe ich das eingearbeitet, was meine Betreuungsperson gesagt hat, hab das gemacht, schick es ihr wieder. Dann schreibt sie mir, da war ich schon relativ weit, das geht so gar nicht. Das gehört wieder alles raus. Dann habe ich den Teil wieder rausgenommen, habe weitergearbeitet, schick es ihr wieder. Warum haben Sie das rausgenommen?« (Stud_abgeschl_11, Z. 853–869)

In weiterer Folge habe der Student zum Telefonhörer gegriffen, um sich über die Situation Klarheit zu verschaffen: *»Ich bin dann immer dann schon sehr direkt, nachdem ich ja kein/ also schon einige Jährchen Erfahrung auf dem Rücken gehabt hab, also ich habe zum Telefonhörer gegriffen und auch ganz klar gesagt: Ich mein, wie jetzt?« (Stud_abgeschl_11, Z. 903–907).* Zur Entwicklung der Studierfähigkeit sei es demgemäß vonnöten, dass die Studierenden gezielt Informationen einholen, auf Universitätsangehörige und Serviceeinrichtungen aktiv zugehen und Eigeninitiative zeigen, selbst wenn sich für diese Vorgehensweise nicht immer konkrete Vorschriften und Anleitungen finden lassen. Über die Beherrschung der spezifischen Kulturtechniken können die Studierenden schließlich die Quantität und Qualität Interaktionen mit WissensträgerInnen befördern. Dennoch wird deutlich, dass die Studierenden zu Studienbeginn auf sehr unterschiedliche kulturelle Kapitalien zurückgreifen und zur Ausbildung der (impliziten) hochschulspezifischen Kulturtechniken aller nicht ausreichend Ressourcen vorhanden sind.

17.6 Unterschiedliche Wertigkeiten der akademischen Abschlüsse

Bis heute ist es (nicht ausschließlich, aber überwiegend) ein Alleinstellungsmerkmal der Universitäten, akademische Titel (Bachelor, Master, Doktorat, Professur etc.) verleihen zu dürfen. Indem die an der Universität fabrizierten Titel auch außerhalb der hochschulischen Einrichtung (insbesondere im öffentlichen Dienst und wirtschaftlichen Sektor) anerkannt wurden, konnten sie sich in der Gesellschaft etablieren. Durch die dadurch herbeigeführte künstliche Rangordnung wird das mittelalterliche Standesdenken gewissermaßen aufrechterhalten. Die Möglichkeiten zum Erwerb der akademischen Grade sind jedoch im hohen Maße von Ungleichheitsstrukturen gekennzeichnet. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, welchen Zwecken akademische Grade heute noch dienen.

Abhängig vom Setting, in dem ein akademischer Titel erworben wurde, gehen sie zudem mit sehr unterschiedlichen Wertigkeiten einher: Während die ordentlichen Studienprogramme an den »klassischen Universitäten« auf Vollzeitstudierende ausgerichtet sind, die neben dem Studium nicht unbedingt einer Erwerbs-

tätigkeit nachgehen (müssen), ist die wissenschaftliche Weiterbildung so konzipiert, dass die Aufrechterhaltung einer Voll- oder Teilzeitbeschäftigung ermöglicht wird. Die erwerbstätigen Studierenden stammen häufiger aus einem Elternhaus mit einem geringen Haushaltseinkommen als Vollzeitstudierende (Schubert et al., 2020; Zucha et al., 2020). Da die Studierenden für die Zulassung zur wissenschaftlichen Weiterbildung Berufserfahrung und weitere Qualifikationen aufweisen müssen, erfolgt der Studieneintritt in der Regel zeitlich verzögert. In der Gesamtbetrachtung stammen StudienanfängerInnen mit nicht-traditioneller Studienberechtigung und verzögertem Studienbeginn somit häufiger aus institutionenfernen Schichten (Unger et al., 2020; Zucha et al., 2020). Insbesondere ein früher vorberuflicher Hochschulabschluss wirkt sich jedoch auf die soziale Platzierung beim Berufseinstieg günstig aus (Solga, 2005a; Teichler, 1967). Demnach spielt es am Arbeitsmarkt eine große Rolle, welches Studium zuerst aufgegriffen wurde, wo man studiert und ob man verzögert ein Studium aufgreift. Einer ununterbrochenen Teilnahme an formalen Bildungsprozessen kommt bei der Allokation sozialer und beruflicher Positionen ein besonders hohes Ansehen zu.

Die akademischen Abschlüsse der Universitätslehrgänge werden nicht mit den Erstabschlüssen der »ordentlichen« Studienprogramme gleichgesetzt. In der Gesellschaft, am Arbeitsmarkt und selbst an Hochschulen wird den AbsolventInnen der wissenschaftlichen Weiterbildung damit grundsätzlich weniger Anerkennung als AbsolventInnen der »ordentlichen« Studienprogramme entgegengebracht. Dornmayr et al. (2017) weisen darauf hin, dass die vergleichsweise geringe Anerkennung der Abschlüsse hochschulischer Weiterbildungslehrgänge mit dem »studienrechtlichen Status« oder »inhaltlich, nämlich durch vermeintlich unterschiedliche Qualifikationsziele (Weiterbildung statt Berufsvorbildung oder Berufsausbildung)« (S. 2) begründet wird. Tatsächlich gehen nur wenige Universitätslehrgänge explizit mit einer *Berufsberechtigung* einher, die meisten zielen stattdessen auf die Professionalisierung im Beruf ab. So werden die Abschlüsse der AbsolventInnen ordentlicher Studienprogramme bei Bewerbungen am Arbeitsmarkt und Einstufungen der Gehaltsschemen als höherwertig betrachtet.

Auch andere erwähnen, dass der akademische Titel im beruflichen Umfeld nicht anerkannt werde, da es sich »nur« um eine wissenschaftliche Weiterbildung handle. Diese Abwertung habe eine Person an die unterschiedlichen Wertigkeiten der Hochschulzugangsberechtigungen erinnert: »*Im Nachhinein eben dieses Anerkannt-zu-sein, ja, welchen Abschluss hat man in welche Richtung und was wird dann tatsächlich als Master-Abschluss eben anerkannt. [...] Also, das ist auch so ein bisschen wie dieser Vergleich gewesen, die Berufsreife ist nicht dasselbe wie die Matura*« (Stud_5, Z. 166–169). Dass die Weiterbildung nicht mit einer Gleichwertigkeit zu den ordentlichen Studienprogrammen einhergeht, habe eine Sozialpädagogin und Erzie-

hungsleiterin schmerzlich in Erfahrung bringen müssen. Auf Nachfrage wurde ihr vonseiten der Bildungsdirektion mitgeteilt, dass ihr das weiterbildende Studium »gar nichts bringe«: *»Ich habe dann angefragt, ob ich durch das Studium da auch ein besseres Gehalt oder irgendetwas bekomme, ja und da habe ich zur Antwort bekommen: Liebe Frau [Name], bleiben Sie in Ihrem Sessel sitzen und lesen Sie ein gutes Buch, wenn Sie die Schüler beaufsichtigen, aber das Studium bringt Ihnen gar nichts«* (Stud_abgeschl_2, Z. 1095).

Eine weitere Studentin habe sich bei der Bildungsdirektion für einen Lehrposten beworben, wurde jedoch abgewiesen, weil sie keine Matura aufwies und »nur« über die gleichzuhaltende Qualifikation zur wissenschaftlichen Weiterbildung zugelassen wurde. Sie könne die Gründe dafür allerdings keineswegs nachvollziehen, denn ein weiterbildendes Studium gelte ihrer Ansicht nach mehr als eine Matura. Die Studentin gelangt daraufhin zur Auffassung, dass sie erst dann als potenzielle Lehrkraft in Betracht gezogen werde, wenn ein hoher Bedarf an Lehrpersonen bestände: *»Wenn sie dann ganz dringend [jemanden] brauchen und niemanden haben, dann hast du schon eine Chance so als zweite Wahl praktisch (lachen)«* (Stud_abgeschl_16, Z. 941–942).

Mit einer Weiterbildung auf Master-Niveau war bislang keine Aufstiegsberechtigung im formalen Hochschulwesen verbunden. So war nicht davon auszugehen, dass ein weiterbildender Master zur Aufnahme eines Doktoratsstudiums berechtigt.¹ Eine Person berichtet daher von den Schwierigkeiten, über den Masterabschluss in der Weiterbildung eine Promotionsstelle zu erlangen: *»Die wollen so jemanden wie mich nicht. Die haben genügend eigene Studenten und so was, wie ich da bin, das wird da einfach nicht für voll genommen«* (Stud_Langz_26, Z. 485–492). Sie bemerkt, dass bei der Vergabe von Promotionsstellen jene Personen, die rein akademisch arbeiten, gegenüber praxisorientierten Personen deutlich bevorzugt werden. Somit entsteht der Eindruck, als dass es sich bei Studierenden der wissenschaftlichen Weiterbildung um Studierende »zweiter Klasse« handle.

Nicht alle Studierenden legen Wert auf die gesellschaftliche Anerkennung, die vermeintlich mit dem Hochschulstudium einhergeht. So erwähnt ein Student, dass er zwar in einem Umfeld aufgewachsen sei, das dem akademischen Titel grundsätzlich viel Bedeutung zumesse, er aber dennoch keine künstlich erzeugten Hierarchien unterstützen möchte:

¹ Dies änderte sich erst über die UG-Novelle 2021, gemäß der ab dem Wintersemester 2023/24 eine explizite Gleichwertigkeit zu ordentlichen Studiengängen gegeben ist (UG 2002, § 51 Abs 2 Z 4 und 5). Dennoch werden die akademischen Titel über die Zusätze »Professional« bzw. »Continuing Education« künftig eigens gekennzeichnet, was wiederum mit der Gefahr einer Abwertung gegenüber ordentlichen Studiengängen verbunden ist.

»Ich bin in Kreisen aufgewachsen, wo es halt eben total wichtig war, einen Magister/ also da waren die Magister sogar schon so unter, es war schon / ich meine, wenn du einen Doktor hast, warst du etwas Besonderes, ja. Und (.) ich fand diese Herangehensweise immer so furchtbar. Ich denke mir das ist so, fast menschenverachtend und deswegen war es immer für mich einfach nie/ ich habe diese Wichtigkeiten nie so für mich gesehen« (Stud_Langz_12, Z. 1506–1511).

Die familiären Erwartungen haben in diesem Fall einen hohen Druck erzeugt und gegenteilige, teils widerständige Reaktionen hervorgerufen: »Ich bin so sozialisiert worden, dass ich das machen muss, damit irgendwas aus mir wird. Für mich war das so ein bisschen, nein dann/ ich glaube, es gibt auch andere Wege, dass etwas aus mir wird« (Stud_Langz_12, Z. 631–643). Der befragte Student gelangt zur Ansicht, dass viele nur für das Standing studieren, weshalb er den akademischen Titel nach dem Studienabschluss nicht führen möchte. Zudem würde sich durch das Studium für ihn nicht viel ändern, denn auch ohne Studium könne man einen innovativen Blick auf Dinge werfen. Somit stellt er das hohe Ansehen der AkademikerInnen prinzipiell infrage.

18. Rekonzeptualisierungen

In der Zusammenschau der bisherigen Analysen wird deutlich, dass es eines komplexen Modells zur Konzipierung der Studierfähigkeit bedarf. Die Untersuchung zeigt auf, dass Studierfähigkeit in Wechselwirkung mit dem äußeren Umfeld hergestellt wird, wobei der Aneignungsprozess der hochschulspezifischen Kulturtechniken durch die Berücksichtigung situativer und kontextueller Bedingungen begünstigt werden kann. Diese Erkenntnis spricht gegen die alleinige Übertragung der Verantwortung auf das Individuum. Zur Förderung der Studierfähigkeit ist stattdessen eine *relationale Betrachtungsweise* vonnöten, welche nicht ausschließlich gruppenspezifische Merkmale, sondern auch individuelle Lebensumstände berücksichtigt. Die Studierfähigkeit ist somit stets eingebettet in verschiedene Relationen. Folglich wird der Begriff der *relationalen Studierfähigkeit* ins Feld geführt.

Vor dem Hintergrund der vorangegangenen Analysen soll das Konstrukt der Studierfähigkeit auf eine Art und Weise rekonzeptualisiert werden, welche die unterschiedlichen Lebenswelten und Bedarfe der marginalisierten Bevölkerungsgruppen berücksichtigt. Dem Agency-Ansatz zufolge gestalten sich Strukturen dynamisch, weshalb sich auch stets alternative Gestaltungsmöglichkeiten finden lassen. Zur Verringerung der sozialen Ungleichheiten bedarf es – in Anlehnung an Fraser (2001) – neben *affirmativen Maßnahmen* (d.h. einer Ressourcen-Umverteilung) auch *transformativer Maßnahmen*, welche auf die Restrukturierung zugrunde liegender Verständnisse zur Erweiterung kollektiver Möglichkeitsräume abzielen. Zur Betrachtung der Relationalität der Herstellungsbedingungen ist zudem eine *gesellschaftskritische Perspektive* vonnöten. Diese muss sich auf die folgenden vier Aspekte beziehen:

(1) Grundsatzdebatte der gesellschaftsrelevanten Funktionen der Hochschulbildung

Der Begriff der Studierfähigkeit hat in der Moderne eine zunehmende Annäherung an das Konzept der Beschäftigungsfähigkeit erfahren. Für die Stärkung des

Zusammenhalts innerhalb der Gesellschaft ist es jedoch vonnöten, dass Bildungsprozesse über rein wirtschaftliche Zwecke hinausgehen. Um sozialen Ungleichheiten entgegenzuwirken, kann die Hochschulbildung dazu beitragen, die individuelle Verflochtenheit in der Gesamtgesellschaft aufzuzeigen. Die Grundsatzdebatte zu den Funktionen der Hochschulbildung kann zudem unter Rückbesinnung auf humanistische Ideale vonstattengehen. Die Bildung der Persönlichkeit soll dann, wie Stary (1994) vermerkt, nicht mit der Allgemeinbildung gleichgesetzt werden. Dennoch müssen Bildung und Ökonomie nicht unbedingt als inkompatible Gegensätze gedacht werden. So kann das Bildungswesen dazu beitragen, dass die Wirtschaft und Industrie aus einem bestimmten Blickwinkel heraus betrachtet werden, durch welchen die Verteilung der Ressourcen bedarfsgerecht vonstattengehen kann.

(2) *Berücksichtigung der klassenspezifischen Interessen und Bedarfe*

Das Bildungssystem wird als ein Ort bezeichnet, an dem »über kulturelle Hegemonie gestritten wird, indem die verschiedenen sozialen Milieus ihre Einstellungsmuster und Vorstellungen von Leistungsgerechtigkeit in die Institutionen hineinbringen und dort zu verankern versuchen« (Dravenau & Groh-Samberg, 2005, S. 126). Auch Fischer-Kowalski et al. (1981) begreifen die Veränderungen im Hochschulwesen als Ausdruck von Klassenauseinandersetzungen. Sie konstatieren, dass sich die »Basisinteressen« der Gesellschaftsklassen grundsätzlich voneinander unterscheiden: Die *Bourgeoisie* ziele mit der Hochschulbildung auf die Statusreproduktion, den Erhalt der gesellschaftlichen und politischen Macht, die ökonomische Verwertbarkeit und die wirtschaftliche Entwicklung ab. Die obere Klasse verfüge zwar »über den größten Aktionsradius«, wäre jedoch dazu gezwungen, »mehr oder weniger Zugeständnisse an die Interessen der Mittelklassen und auch der Arbeiterklasse zu machen« (S. 349).

Die *Mittelklasse* ist ebenso an der Verwertbarkeit des an den Hochschulen erworbenen Wissens interessiert. Mit dem Erwerb des akademischen Grades strebt sie ein hohes gesellschaftliches Ansehen an, um das symbolische Kapital zur Aufrechterhaltung ihrer gesellschaftlichen Privilegierung gegenüber der Arbeiterklasse nutzen zu können. Gleichzeitig steht sie vor einem Dilemma: Einerseits würde sie die Hochschulöffnung zwar befürworten, andererseits müsse sie um die Verwertungschancen ihrer eigenen Abschlüsse fürchten, wenn an den Hochschulen ein übermäßig hoher Zustrom an Studierenden zu verzeichnen ist. Die *Arbeiterklasse* zielt wiederum auf die maximale Teilhabe am gesellschaftlich akkumulierten Wissen ab. Dennoch komme ihr das an den Hochschulen erworbene Wissen aufgrund der »tiefe[n] Kluft zwischen dem Lebenszusammenhang

und dem Arbeitsalltag der Arbeiterklasse und den Hochschulen« (ebd.) nicht immer zugute.

Ein zentrales Argument der vorliegenden Arbeit lautet, dass die Klasseninteressen an den Hochschulen *in einem sehr unterschiedlichen Ausmaß* Berücksichtigung finden und diesbezüglich eine deutliche Schieflage zu verzeichnen ist. Das asymmetrische Verhältnis macht sich anhand der klaren Ausrichtung der Hochschulbildung an den Interessen der oberen Klassen bemerkbar. Vor dem Hintergrund der historischen Analysen erweist sich die Annahme, dass Hochschulen jemals vollkommen autonom oder gar losgelöst von partikularen Interessen agiert hätten, als Mythos. Indem Hochschulen ihre Weltsicht als alleingültige Norm etablieren und ihre Werte damit universelle Gültigkeit erlangen, kommt es zur Ausübung symbolischer Gewalt. Vor diesem Hintergrund weisen Durkheim und Mauss (1987) darauf hin, dass die Sozialordnung einer Gesellschaft eng mit ihrer Wahrnehmungsweise verflochten ist. Neckel und Sutterlüty (2008) konstatieren, dass gesellschaftliche Klassifikationen, welche sie als »symbolische Formen der Wirklichkeitskonstruktion« (S. 22) bezeichnen, grundsätzlich unvermeidbar sind:

»Als ein Begriffssystem von Unterscheidungen, die hierarchisch geordnet werden, stellen Klassifikationen eine unvermeidliche und notwendige Orientierung im sozialen Raum dar. Ohne sie könnten Akteure zu keiner Ordnung ihrer Wahrnehmungen und Handlungsweisen gelangen. Klassifikationen strukturieren also die soziale Umwelt und sind damit eine unabdingbare Voraussetzung für die Handlungsfähigkeit von Personen und Gruppen.« (S. 16)

Um die Komplexität weltlicher Phänomene fassen zu können, schaffen Menschen vereinfachende Kategorien. Aufgrund der prinzipiellen Unvermeidbarkeit von Klassifikationen stellt sich jedoch die Frage, *auf welche Weise* die symbolischen Kämpfe um die Vormachtstellung im sozialen Raum ausgetragen werden und *welche Werte* darin Berücksichtigung finden. Das Bildungswesen soll schließlich dazu beitragen, dass die Bevölkerungsgruppen gleichermaßen an den »symbolischen Rangordnungskämpfen« teilnehmen können. Die RepräsentantInnen unterschiedlicher sozialer Klassen müssen schließlich dazu befähigt werden, ihre Interessen in den Diskurs rund um die Funktionen der Hochschulbildung einbringen zu können. Neben den Kriterien der Anerkennung und Umverteilung benennt auch Fraser (2001) die politische Repräsentanz, welche vonnöten ist, um die Gesellschaftsmitglieder im Sinne der partizipatorischen Parität gleichberechtigt am Gesellschaftsleben teilnehmen zu lassen. Hartmann (2018) postuliert, dass die politische Repräsentanz von Arbeiterkindern zur verstärkten Berücksichtigung klassenspezifischer Bedarfe führt. Auf ähnliche Weise postulieren Feministinnen, dass Frauen die Interessen von Frauen besser repräsentieren können als Männer (z.B. Amendt, 2011; Pfarr, 1988; Peters, 1999). Die sozialen

Gruppen müssen somit in die Lage versetzt werden, sich der hegemonialen Ästhetik des Sichtbarmachens bedienen zu können, um im öffentlichen Raum gesehen und anerkannt zu werden (In't Veld, 2010; Schaffer, 2015).

Gomolla und Radtke (2009, S. 292) gelangen zur Ansicht, dass sich das Denken und Begründen von Organisationen erst dann umstellt, wenn sich deren Mitgliedschaftsbedingungen ändern. Dazu müssen sie alternative Denkweisen und Lebensweisen zulassen, anstatt eine vollständige Assimilierung vorauszusetzen. Da die Kriterien zur Bestimmung einer Studierfähigkeit notwendigerweise normativ sind, ist in Bezug auf die Erwartungen, welche an studierfähige Subjekte herangetragen werden, ein grundlegender, demokratischer Diskurs vonnöten. Dieser Dialog soll schließlich dazu beitragen, dass gängige, Ungleichheit verstärkende Verständnisse der Studierfähigkeit hinterfragt und fundamental destabilisiert werden.

(3) Allokation von Ressourcen zur Inklusion unterrepräsentierter Bevölkerungsgruppen

Damit unterschiedliche Bevölkerungsgruppen an der Hochschulbildung teilnehmen können, bedarf es eines Verständnisses von Studierfähigkeit, das bedarfsgerechte materielle, institutionelle und soziale Unterstützungsformen bereithält. Die ausschließliche Allokation von Ressourcen ist ungenügsam, wenn diese sozial selektiv wahrgenommen werden. Für die Herstellung geeigneter strukturell-institutioneller Rahmenbedingungen sind vielmehr affirmative Maßnahmen und differenzierte Unterstützungssysteme vonnöten. Diese können sich auf die *Bereitstellung gezielter Stipendien* beziehen. So wurde anhand der Interviews deutlich, dass sich ein Teil der befragten Personen aufgrund der Opportunitätskosten zunächst gegen ein Studium entschieden hatte. Die überwiegende Mehrheit hatte sich nicht für ein Stipendium qualifiziert, wobei sich die Entscheidungsgrundlage für sie nicht nachvollziehbar gestaltete. Auf diese Art und Weise greifen nur jene Personen ein Studium auf, die es sich auch finanziell leisten können. Vor diesem Hintergrund bedarf es in der wissenschaftlichen Weiterbildung der Bereitstellung von Stipendien für sozial bedürftige Personengruppen.

Damit unterschiedliche Bevölkerungsgruppen an einer Hochschulbildung teilnehmen können, sind darüber hinaus analytische Zugänge vonnöten, welche die Hintergründe der unterschiedlichen Teilhabe-, Studien- und Abschlussbedingungen beleuchten. Die vorherrschenden Verständnisse der Studierfähigkeit können als überaus wirkmächtig empfunden werden und dazu führen, dass sich Personen eine geringe Studierfähigkeit zuschreiben – und ein Studium gar nicht erst in Erwägung ziehen. Nicht immer ist eine offizielle Attestierung für den Selbstausschluss vonnöten, da sich ein Teil der AkteurInnen im Sinne des »Cooling-out« eigenständig eine unzureichende Passung nach den vorgegebe-

nen Kriterien zuschreibt. Da die Prozesse, die zur Selbsteliminierung beitragen, dem Hochschulzugang vorgelagert sind, ist davon auszugehen, dass die »reine« Hochschulöffnung nicht zur Verringerung sozialer Ungleichheiten führt.

Gleichzeitig können sich die Individuen bewusst dem Bildungssystem verweigern, um sich keiner stigmatisierenden Bewertung auszusetzen. Aufgrund der Akkumulation der Bildungszertifikate ist es für institutionenferne Personen wiederum deutlich schwieriger, mit institutionennahen Personen mitzuhalten. Auch die Chancen für den Aufstieg zur nächsten Bildungsstufe sind nach wie vor sehr unterschiedlich verteilt. Darüber hinaus gelangen neue soziale Distinktionsmerkmale zum Einsatz, die etwa in der Hochschul- und Studienfachwahl oder in einer elitären Netzwerkbildung and »Exzellenzuniversitären« ihren Ausdruck finden. Anstatt bestehende Ungleichheiten zu verschärfen, gilt es jedoch, die *Durchmischung sozial heterogener Gruppen* einer einseitigen Bündelung von Macht vorzuziehen.

Da die zeitlichen, finanziellen und persönlichen Investitionen im Vergleich zu den »Bildungsrenditen« unverhältnismäßig hoch sind, kann der Nicht-Teilnahme an einem Bildungsangebot eine wohlüberlegte Kosten-Nutzen-Analyse vorausgehen. Dies ist dann problematisch, wenn die Unterrepräsentanz bestimmter Personengruppen an den Bildungseinrichtungen zur Aufrechterhaltung der bestehenden Ordnung beitragen, indem ihre gesellschaftliche Mitgestaltungsmöglichkeit dadurch reduziert ist. Zur Erklärung der unterschiedlichen Teilnahmechancen an der Hochschulbildung ist es somit vonnöten, die jeweiligen politisch-ökonomischen und kulturell-evaluativen Strukturen in den Blick zu nehmen.

Werden die Ursachen für die Einschränkung bzw. Erweiterung der kollektiven Möglichkeitsräume ausschließlich aufseiten der sozialen Milieus verortet, wird die Verantwortung für die Herstellung der sozialen Gerechtigkeit von den politischen EntscheidungsträgerInnen auf die sozialen Klassen übertragen. Dieser Zugang kann eine defizitäre und stigmatisierende Sichtweise auf soziale Umfeldler hervorrufen, weshalb die Ursachen für die Unterrepräsentanz sozial benachteiligter Gruppen nicht ausschließlich beim Herkunftsmilieu zu verorten sind und die Untersuchungen vielmehr strukturelle Ursachen in den Blick nehmen müssen.

Darüber hinaus muss berücksichtigt werden, dass sich die Ausgangspositionen der Studierenden zu Studienbeginn unterschiedlich gestalten, weshalb sie zum Erwerb der hochschulspezifischen Kulturtechniken unterschiedlich viel Zeit und Energie aufbringen müssen. Selbst wenn die gegenwärtige Gesellschaft dafür kaum Verständnis und Ressourcen aufzubringen scheint, sind insbesondere für BildungsaufsteigerInnen neben zeitlichen Ressourcen in Hinblick auf die normativen Erwartungen auch *Freiräume* vonnöten, um »sich in dieser Phase des

Lebens orientieren, entwickeln, aber auch einmal scheitern zu können« (Altreiter, 2017, S. 286).

Aus Sicht der Lehrgangsleitungen bewegt sich die Ausbildung der hochschulspezifischen Kulturtechniken auf einem Kontinuum zwischen Selbstständigkeit und Betreuungsbedarf. Während die einen Lehrgangsleitungen abwarten, bis die Studierenden bei Bedarf auf sie zukommen, treten andere regelmäßig in Kontakt mit ihren (Langzeit-)Studierenden. Sie betonen, dass manche Studierende zu lange zögern, um Kontakt aufzunehmen oder Hilfe in Anspruch zu nehmen. Die Universitätsangehörigen weisen darauf hin, dass auch sie einen nur limitierten Handlungsspielraum und begrenzte Mittel aufweisen, welche wiederum vom System vorgegeben sind. Die Interviews verdeutlichen somit, dass die Ressourcen der Universitätsangehörigen für individualisierte Betreuungsverhältnisse vielfach nicht ausreichen. Um den heterogenen Bedarfen gerecht zu werden, müssen den Universitäten schließlich auch genügend personelle, zeitliche und finanzielle Ressourcen zur Verfügung gestellt werden.

(4) *Anerkennung von Differenz und Vervielfältigung der Bewertungsschemata*

Bildungseinrichtungen bestehen aus akkumuliertem Mittelschichtkapital. Dieser Tatbestand wird jedoch nicht im ausreichenden Maße reflektiert. Karamel (2009) bezeichnet die ungleichen Verhältnisse der Bildungsteilhabe als keine »beabsichtigte Folge«, sondern als »Produkte eines mächtigen, wenn auch verborgenen, sozialen Prozesses, der allen Gesellschaften eigen ist, dass die Qualitäten, die Verdienst definieren, dazu tendieren, Attribute zu sein, die vor allem dominante soziale Gruppen im Überfluss besitzen« (übersetzt nach Stichweh & Windolf, 2009, S. 67). Somit weisen bestimmte studentische Gruppen unweigerlich eine höhere Passung zu den normativen Erwartungen auf als andere.

Deutlich wird, dass die institutionellen *Gatekeeper* die Zu- und Abschreibungen einer Studierfähigkeit nicht ausschließlich auf Basis der Beherrschung und Zurschaustellung hochschulspezifischer Kulturtechniken, sondern *auch* aufgrund askriptiver Merkmale (z.B. Geschlecht, Staatsbürgerschaft etc.) vornehmen. Allein durch die Tatsache, dass bestimmte Gruppen *von vornherein* mehr Chancen aufweisen, Studierfähigkeit auszubilden, und sie ähnliche Merkmale aufweisen wie die herrschenden Klassen, wird ihnen eine höhere Passung attestiert, ohne dass sie die hochschulspezifischen Kulturtechniken notwendigerweise ausgebildet oder gar zur Schau gestellt haben.

Zur Minderung der Wirksamkeit dieses ungleichheitsreproduzierenden Effektes ist es von zentraler Bedeutung, sich die »Vorurteilsbehaftetheit« bewusst vor Augen zu halten. Auch die Interviews deuten darauf hin, dass Studierende

mit einem hohen Passungsverhältnis nicht bewusst bevorzugt behandelt werden. Die Bevorzugungen und Benachteiligungen gehen stattdessen unbewusst vonstatten. Die zugrunde liegenden Annahmen, Selbstverständnisse und Machtverhältnisse gilt es daher explizit mithilfe von reflexiven Ansätzen aufzuzeigen. Vor diesem Hintergrund bedarf es in Bezug auf die Art und Weise, wie sich Benachteiligungen äußern können, einer *Sensibilisierung des Universitätspersonals*.

Zur Anerkennung von Differenz müssen die institutionellen Bewertungsschemata vervielfältigt und unterschiedliche kulturelle Kapitalien im hochschulischen Kontext als gleichwertig anerkannt werden. Hochschulen sollen keine einseitige Anpassung erzwingen, sondern dazu bereit sein, von anderen Kulturen zu lernen. So zeigt sich, dass zentrale Selbstverständnisse im hochschulischen Kontext von den befragten Studierenden hinterfragt wurden, da sie als wenig sinnstiftend oder in sich widersprüchlich wahrgenommen wurden. Auch kulturelle Kapitalien, die in einem bildungsfernen Elternhaus erworben wurden, sollen im hochschulischen Kontext nicht abgewertet, sondern wertgeschätzt werden. In Anlehnung an Fraser (2001) würde in einer solchen Gesellschaft »das heute herrschende Verständnis von Differenz als Abweichung von der Norm einer positiven Wertschätzung menschlicher Vielfalt Platz machen« (S. 268).

19. Resümee

Die vorliegende Arbeit beschäftigte sich mit der Frage, auf welche Weise sich die zugrunde liegenden Verständnisse einer ›Studierfähigkeit‹ auf kollektive Möglichkeitsräume zur Herstellung derselben auswirken. Dies entpuppte sich als kein leichtes Unterfangen, da der Begriff der Studierfähigkeit historisch variabel ist und abhängig von den vorherrschenden Ideologien einer Zeit vieldeutig interpretiert werden kann. Die historisch-komparative Analyse illustrierte semantische Verschiebungen in Bezug auf die Kriterien und Bedingungen der Zuschreibungen dieser Fähigkeit. Sie beschäftigte sich zudem mit machtvollen Aushandlungsprozessen zum Erwerb der Definitionshoheit über das Konzept der Studierfähigkeit. Wurden die erforderlichen Kriterien einer Zeit nicht erfüllt, führte dies zur Legitimierung des Ausschlusses und damit zur Aufrechterhaltung sozialer Ungleichheiten.

Durch die historisch-komparative Perspektive treten nicht nur Unterschiede und Veränderungen, sondern auch wiederkehrende Muster zum Vorschein: So bestand die Funktion der Hochschulen nie ausschließlich aus der Generierung von Erkenntnissen. Stattdessen sind seit Anbeginn der Hochschulgeschichte die Obrigkeiten aus Kirche, Bildungspolitik und Wirtschaft mit ihren partikularen Interessen an Universitäten herangetreten. Diese Interessen haben sich, wie ausgeführt wurde, auf die Verbreitung religiöser oder politischer Ideologien, den Aufbau eines Staatsapparates, die Förderung des Nationalitätsbewusstseins oder den Wirtschaftsaufschwung bezogen, dienten vor allem aber der Legitimierung einer bestehenden Gesellschaftsordnung. Für die Moderne zeigt sich folgendes Bild: Die Hochschulbildung hat vorrangig die berufliche Aus- und Weiterbildung zum Ziel, während Themenkomplexe wie analytisches bzw. kritisches Denken, das Verständnis von Gesamtzusammenhängen oder die Persönlichkeitsbildung in den Hintergrund gedrängt werden.

Das Verständnis der Studierfähigkeit wird weiterhin von den partikularen Interessen der Machteliten geprägt. Die Erwartungen, welche an die als studierfähig befundenen Subjekte herangetragen werden, können sich abhängig von den

technologischen und gesellschaftlichen Entwicklungen, bildungspolitischen Entscheidungen und den »Wortführern einer Zeit« jedoch zeitweise auch wieder ändern. Da die herrschenden Gruppen immer schon darum bemüht waren, die Definitionshoheit über das soziale Ordnungsmerkmal aufrechtzuerhalten bzw. zu erlangen, unterliegt der Begriff der Studierfähigkeit somit einer gewissen Kontingenz. Die epochenspezifische Historizität ist dazu imstande, zur Irritation unhinterfragter Selbstverständlichkeiten beizutragen und die Konstruiertheit des Konzepts der Studierfähigkeit aufzuzeigen.

Wie dargestellt werden konnte, zeigt sich in Bezug auf die Teilnahme der Bevölkerungsgruppen an einem Hochschulstudium eine erhebliche Varianz: So wurden Frauen bis zum Anfang des 19. Jahrhunderts nicht zu einem Hochschulstudium zugelassen, seit 2009 übertrifft ihr Anteil jenen der männlichen Studierenden. Auch konfessionell Andersgläubige waren die meiste Zeit von der Hochschulbildung ausgeschlossen. Hochschulen haben sich vielfach erst dann gegenüber marginalisierten Bevölkerungsgruppen geöffnet, wenn der politische Druck hoch war (da man etwa den Verlust an Wettbewerbsfähigkeit im internationalen Raum fürchtete) und die vormaligen Zulassungsbestimmungen damit nicht mehr zeitgemäß waren. Eine Hochschulöffnung wurde zudem dann bewirkt, wenn über die Inklusion unterrepräsentierter Bevölkerungsgruppen der Zusammenhalt der Nation bestärkt werden sollte, der Bedarf an Fachkräften hoch war und politisch-ökonomische Interessen auf die Steigerung der Beschäftigungsfähigkeit aller Gesellschaftsmitglieder abzielten. Dennoch wurde über die Hochschulöffnung allein keine »Chancengleichheit« herbeigeführt, da sich die privilegierten Gruppen neue Distinktionsmerkmale aneigneten, welche sich von der Hochschul- und Fächerwahl bis zur Art des akademischen Abschlusses und der Akkumulation der Bildungszertifikate erstrecken. An den Hochschulen kam es dann zur sozialen Schließung, wenn eine privilegierte Gruppe an Personen um die Besetzung beruflicher und sozialer Positionen fürchtete, parteipolitische Interessen auf den Ausschluss bestimmter Bevölkerungsgruppen abzielten, das Studium mit hohen Kosten verbunden war oder außeruniversitäre Lebenswelten und gesamtgesellschaftliche Ereignisse (z.B. Pandemien oder Kriege) in den Vordergrund rückten.

Auch heute noch sind einzelne Bevölkerungsgruppen (z.B. Personen aus einem Nicht-AkademikerInnenhaushalt, mit geringem Haushaltseinkommen, ehemalige HauptschülerInnen, aus bestimmten ländlichen Bezirken, mit Migrationshintergrund, Behinderungen oder chronischen Erkrankungen) an den Hochschulen im Vergleich zur Gesamtbevölkerung unterrepräsentiert (Unger et al., 2020). Um die unterschiedlichen Teilhabe-, Studien und Abschlusschancen der Personengruppen zu verstehen, müssen künftige Arbeiten verstärkt strukturelle Elemente in den Blick nehmen, welche über die reine Betrachtung der

Institution und des Herkunftsmilieus hinausgehen. In Anlehnung an Miethe et al. (2015) stellen makrostrukturelle Elemente eine Dimension dar, die nicht rein *additiv* in Studien integriert, sondern einen integralen Bestandteil der Untersuchungen zum Themenkomplex von Bildung und Ungleichheit bilden sollten. Demzufolge kann ein komplexes Phänomen erst in der Gesamtbetrachtung verschiedener Analyseebenen erhellt werden (Günthner, 2001; van den Berk & Stolz, 2016).

Deutlich wurde des Weiteren, dass die strukturell-institutionellen Bedingungen zur Herstellung der Studierfähigkeit unterschiedlichen Dynamiken unterliegen. Den Vorstellungen der herrschenden Gruppen und *Gatekeeper* gemäß gestalteten sich die Studienbedingungen tendenziell einheitlich oder stärker differenziert bzw. bedarfsgerecht. Diese Strukturen konnten sich begünstigend für die einen Gruppen auswirken, während sie die Teilhabemöglichkeiten anderer einschränkten oder gar unterbanden. Je nach Zeitgeist und Machtkonstellationen bewegten sich die Gesellschaftsmitglieder folglich in Hinblick auf die Möglichkeit, Studierfähigkeit (in der vorliegenden Arbeit konzeptualisiert als Erwerb und Zurschaustellung hochschulspezifischer Kulturtechniken) ausbilden zu können, zwischen Ohnmacht und Handlungshoheit.

Die Studierfähigkeit kann vor diesem Hintergrund gleich mehrfach als »soziales Konstrukt« bezeichnet werden. Zum einen unterliegt die Beschaffenheit der hochschulspezifischen Kulturtechniken interaktiv ausgehandelten Regelungen. Zum anderen müssen die hochschulspezifischen Kulturtechniken so ausgebildet werden, dass sie den Erwartungen der herrschenden Gruppen entsprechen. Der Erwerb der hochschulspezifischen Kulturtechniken kann in vielen Fällen jedoch erst dann vonstattengehen, *nachdem* die Hochschulzulassung bewirkt wurde.

Die Studierenden weisen darüber hinaus heterogene Ausgangslagen auf und bringen unterschiedliche kulturelle, soziale und ökonomische Kapitalsorten mit sich. Das Hochschulsystem ignoriert die sehr unterschiedlichen Ausgangslagen der Lernenden und orientiert sich bei seinen Erwartungen an einen bürgerlichen Habitus (»belohnt« einen gewissen Habitus). Werden die hochschulspezifischen Kulturtechniken nicht bedarfsgerecht bereitgestellt und die vertikalen Differenzierungen in der Hochschulbildung zusätzlich verstärkt, kommt es über die Hochschulzulassung allein keineswegs zur Nivellierung sozialer Ungleichheiten.

Durch die Rekonstruktionen der subjektiven Wahrnehmungen kommt eine größere Vielfalt zu dem, was traditionell unter Studierfähigkeit verstanden wird, zum Vorschein. So zeigt sich, dass Studierfähigkeit relational und temporär hergestellt wird und die Passungsverhältnisse zwischen strukturellen, institutionellen und individuellen Bedingungen einer permanenten Dynamik unterliegen. Damit werden die *Entwicklungsfähigkeit* und prinzipielle *Unabschließbarkeit* der

Studierfähigkeit in den Vordergrund gerückt. Relevante Bereiche, innerhalb derer es zur Erweiterung bzw. Einschränkung der Möglichkeitsfelder kommt, beziehen sich auf (1) Orientierungen im sozialen Raum, (2) die Selbstwirksamkeitserwartung, (3) Studienmotivation, (4) Ausgangspositionen, (5) strukturell-institutionelle Rahmenbedingungen, (6) Interaktionen mit den WissensträgerInnen und (7) außeruniversitäre Lebenswelten. Diese Bereiche stehen allesamt in Wechselbeziehung zueinander und beeinflussen sich gegenseitig. Deutlich wurde, dass diese Bedingungen bis zu einem gewissen Grad »passend« vorliegen müssen, damit Studierfähigkeit hergestellt werden kann. Andernfalls ist es nicht unmöglich, im Studium voranzuschreiten, allerdings müssen die Individuen mehr Zeit und Energie aufwenden.

Die Interviews legen nahe, dass Passungen und Nicht-Passungen innerhalb ein und desselben Studienverlaufes zum Vorschein treten. Die Passungen zwischen Feld (Universität) und Habitus entsprechen keinem dauerhaften Zustand, sondern sind vielmehr stets neu herzustellen. Individuen werden plötzlich mit neuen Kontexten und Lebensumständen (wie einer beruflichen Umorientierung, Familiengründung oder Krankheiten) konfrontiert, was wiederum die Veränderung ihrer Prioritäten zur Folge hat. Die prozessuale Perspektive auf Studierfähigkeit verdeutlicht die Instabilität der Passungsverhältnisse. Schieben sich neue Relevanzen in den Vordergrund, können die Veränderungen nicht nur geringe, sondern auch hohe Passungen bewirken. Gesellschaften, Hochschulen und Individuen sind somit dazu angehalten, eine relationale Perspektive einzunehmen. Damit die unterschiedlichen Ausgangsbedingungen und Lebenswelten in einem verstärkten Ausmaß Berücksichtigung finden, wurde in der vorliegenden Arbeit die Bezeichnung der *relationalen Studierfähigkeit* eingeführt.

Die empirischen Ergebnisse erweitern die Analysen der normativen Studierfähigkeitsverständnisse um interessante Aufschlüsse. Gleichzeitig finden sich in den empirischen Darstellungen auch vielerlei Bestätigungen und Iterationen des historisch-komparativen Teils. So können Cooling-out-Mechanismen wesentlich dazu beitragen, dass sich einzelne Personen gar nicht erst an der Hochschule verorten. Die kulturellen Orientierungsmuster stellen einen zentralen Strukturierungsmechanismus dar, der zur Reproduktion sozialer Ungleichheiten beiträgt. Da sich in den Handlungsvermögen gesellschaftliche Machtverhältnisse abbilden, ist es somit möglich, über die Analysen der subjektiv wahrgenommenen Handlungsfähigkeit auf die Wirkungen der strukturellen Bedingungen zu schließen.

An Hochschulen finden sich auch heute noch »historisch tradierte Relikte«, welche etwa formale Zeugnisse und Studierfähigkeitstests als Voraussetzungen für die Hochschulzulassung und einheitliche Prozesse als die vermeintlich höchste Form der Chancengleichheit betreffen. Zahlreiche »herkömmliche«

Annahmen zur Studierfähigkeit sind, wie erläutert wurde, jedoch nicht mehr zeitgemäß, weshalb es eines umfassenderen, differenzierten und nuancierten Verständnisses der Studierfähigkeit bedarf. Dieses muss eine gesellschaftskritische Perspektive zu den Funktionen der Hochschulbildung, den Teilhabechancen und strukturell-institutionellen Rahmenbedingungen beinhalten. Im Zuge dessen bedarf es der Neukalibrierung kulturell-evaluativer Bewertungsschemata, sodass unterschiedliche kulturelle Kapitalformen gleichermaßen anerkannt werden, und affirmativer Maßnahmen, die etwa in der Bereitstellung von bedarfsgerechten Stipendien ihren Ausdruck finden. Dabei wird postuliert, dass (1) eine Grundsatzdebatte der gesellschaftsrelevanten Funktionen der Hochschulbildung, (2) die Berücksichtigung der klassenspezifischen Interessen und Bedarfe, (3) die Allokation von Ressourcen zur Inklusion unterrepräsentierter Bevölkerungsgruppe und (4) die Anerkennung von Differenz und Vervielfältigung der Bewertungsschemata zu einer erhöhten Inklusion und damit zur Verringerung sozialer Ungleichheiten an Hochschulen beitragen können.

Diese Arbeit unterliegt mehrfachen Limitationen: Als theoretischer Rahmen für die Analyse des Wechselspiels zwischen Struktur und Handlungsfähigkeit wurden zentrale Prämissen des Agency-Ansatzes und der theoretischen Konzeption nach Bourdieu entlehnt. Nichtsdestotrotz wird der theoretisch-heuristische Bezugsrahmen in Hinblick auf die Herstellung, Reproduktion bzw. Veränderung von Strukturen als vorläufig und erweiterbar angesehen. Obgleich er grundlegende explizierende Bezugspunkte für die Analyse der eingeschränkten Handlungsspielräume bereithält, ist er jedoch nicht hinlänglich komplex, um die Dynamiken der Handlungsfähigkeit ausreichend zu berücksichtigen.

Auch der »Untersuchungsradius« der vorliegenden Arbeit unterliegt gewissen Einschränkungen. Dies liegt zum einen darin begründet, dass eine Eingrenzung auf den deutschsprachigen Raum vorgenommen wurde. Basierend auf den vorliegenden Ergebnissen können Folgestudien jedoch nun auch stärker internationale Vergleiche ziehen. Untersuchungen im Anschluss an diese Arbeit können die Eigenrationalität von Handlungsstrategien in institutionalisierten Kontexten unter Berücksichtigung der internationalen Literatur (z. B. Fullan, 1993; Li & Ruppert, 2021; Troyna, 1993; van der Heijden et al., 2015; Wieviorka, 1995; Williams, 1985) in den Vordergrund rücken. Zum anderen konnten die Prozesse, welche zum Zustandekommen der *wissenschaftlichen Standards* beitragen, im Zuge dieser Arbeit nur unzureichend berücksichtigt werden. So konnte der Frage, auf welche Art und Weise sich die partikularen Interessen der herrschenden Gruppen gegenüber anderen durchsetzen und wie diese Aushandlungsprozesse konkret vonstattengehen, nicht genügend Aufmerksamkeit gewidmet werden. Zu untersuchen bleibt weiterhin die epistemische Gewalt, die im Zusammenhang mit der Produktion und Verbreitung von Wissen ausgeübt wird und zur Durchsetzung einer domi-

nanten Perspektive und Unterordnung anderer Herangehensweisen und Lebensstilen beiträgt. Wie Fischer-Kowalski et al. (1981) bemerken, stellt der rasche Aufstieg der Frauen im Hochschulwesen zudem ein noch relativ unerforschtes Phänomen dar. Zuletzt war der Zugang zur Literatur nicht immer gegeben, die unzureichende Quellenlage lässt demnach nicht immer generalisierbare Aussagen zu.

Abschließend ist festzuhalten, dass Bildung allein nicht zur Nivellierung sozialer Ungleichheiten beitragen kann. Auch Baader et al. (2012) warnen davor, Pädagogik zu überschätzen bzw. zu überfrachten. Die Erwartung von Bildung als »Allheilmittel« »stellt eine klare Überforderung der Pädagogik und Überschätzung ihrer Möglichkeiten dar« (S. 39). Anstatt die Herstellung sozialer Gerechtigkeit ausschließlich als das Aufgabenfeld der Pädagogik zu betrachten, müssen auch die Wirtschaft-, Arbeitsmarkt-, Sozial-, Familien- und Gleichstellungspolitik, wohlfahrtsstaatliche Rahmungen und ihre Verschränkungen mit dem Bildungs- und Hochschulwesen in den Blick genommen werden. Die Untersuchung öffnet demnach den Blick für neue Anschlussmöglichkeiten.

ANHANG

Literatur

Heubaum, A. (1905). *Das Zeitalter der Standes- und Berufserziehung*. Geschichte des deutschen Bildungswesens seit der Mitte des siebzehnten Jahrhunderts. Band 1 – bis zum Beginn der allgem. Unterrichtsreform unter Friedrich dem Großen 1763 ff. Berlin: Weidmannsche Buchhandlung.

Adams, M. (2006). Hybridizing Habitus and Reflexivity. Towards an Understanding of Contemporary Identity? *Sociology*, 40(3), 511–528. <https://doi.org/10.1177/003803850663672>

AEIOU – Das Lexikon aus Österreich (2016a). *Begabtenprüfung*. Austria-Forum, das Wissensnetz. Erstellt 2009, geändert 2016 durch Sabine Erkingler-Kovanda. Dieser Artikel basiert auf dem Österreich-Lexikon, E. Bruckmüller, Verlagsgemeinschaft Österreich-Lexikon, 2004 (3 Bde.). <https://austria-forum.org/af/AEIOU/Begabtenprüfung> [22.08.2022].

AEIOU – Das Lexikon aus Österreich (2016b). *Beamten-Matura*. Austria-Forum, das Wissensnetz. Erstellt 2009, geändert 2016 durch Sabine Erkingler-Kovanda. Dieser Artikel basiert auf dem Österreich-Lexikon, E. Bruckmüller, Verlagsgemeinschaft Österreich-Lexikon, 2004 (3 Bde.). <https://austria-forum.org/af/AEIOU/Beamten-Matura> [22.08.2022].

Ahl, H. (2008). Motivation theory as power in disguise. In A. Fejes & K. Nicoll (Hrsg.), *Foucault and Lifelong Learning: governing the subject* (S. 151–162). London: Routledge.

Ahn, M. Y., & Davis, H. H. (2023). Students' sense of belonging and their socio-economic status in higher education: a quantitative approach. *Teaching in Higher Education*, 28(1), 136–149. <https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1778664>

Alheit, P., & Merrill, B. (2004). Biography and narratives: Adult returners to learning. In M. Osborne, J. Gallacher & B. Crossan (Hrsg.), *Researching Widening Access to Lifelong Learning. Issues and approaches in international research* (S. 150–162). London, New York: Routledge.

Alheit, P. (2005). »Passungsprobleme«: Zur Diskrepanz von Institution und Biographie – Am Beispiel des Übergangs sogenannter »nicht traditioneller« Studenten ins Universitätssystem. In H. Arnold, L. Böhnisch, & W. Schröer (Hrsg.), *Sozialpädagogische Beschäftigungsförderung. Lebensbewältigung und Kompetenzentwicklung im Jugend- und jungen Erwachsenenalter* (S. 159–172). Weinheim: Juventa.

Alheit, P., Rheinländer, K., & Watermann, R. (2008). Zwischen Bildungsaufstieg und Karriere: Studienperspektiven »nicht-traditioneller Studierender«. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 11(4), 577–606. <https://doi.org/10.1007/s11618-008-0051-1>

Allais, S. M. (2014). *Selling Out Education. National Qualifications Frameworks and the Neglect of Knowledge*. Rotterdam: Sense Publishers.

- Altreiter, C. (2019). *Woher man kommt, wohin man geht: über die Zugkraft der Klassenherkunft am Beispiel junger IndustriearbeiterInnen*. Frankfurt am Main, New York: Campus-Verlag.
- Amendt, G. (2011). *Frauenquoten – Quotenfrauen. Oder: Einem geschenkten Gaul*. Lüdinghausen: Manuscriptum.
- Anderson, E. S. (2000). Warum eigentlich Gerechtigkeit? In A. Krebs (Hrsg.), *Gleichheit oder Gerechtigkeit. Texte der neuen Egalitarismuskritik* (S. 117–171). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Andritsch, J. (1980). *Die Matrikeln der Universität Graz. Band 2: 1630–1662*. Graz: Publikationen aus dem Archiv der Universität Graz. <https://austria-forum.org/web-books/diematrikelnunigraz062de1977kfu/ev0001> [25.05.2023].
- Angetter, D., Posch, H., Weindling, P., Nemeč, B., & Druml, C. (2018). *Strukturen und Netzwerke. Medizin und Wissenschaft in Wien 1848–1955*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. <https://openresearchlibrary.org/content/bdcc4fb6-86e9-4f2a-be40-378b0399088d> [25.05.2023].
- Anhalt, E. (2014). Was bedeutet Studierfähigkeit – gestern und heute? In S. Lin-Klitzing, D. Di Fuccia & R. Stengl-Jörns (Hrsg.), *Abitur und Studierfähigkeit. Ein interdisziplinärer Dialog* (S. 117–146). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- AQ Austria (Agentur für Qualitätssicherung und Akkreditierung Austria) (2016). *Anerkennung und Anrechnung non-formal und informell erworbener Kompetenzen. Empfehlungen zur Gestaltung von Anerkennungs- und Anrechnungsverfahren*. Wien: Facultas.
- Archiv der TU Wien (o. D.). *Kurze Geschichte der TU Wien*. <https://www.tuwien.at/tu-wien/ueber-die-tuw/geschichte-der-tu-wien> [02.01.2023].
- Archiv der Universität Wien (2015). *Immatrikulationen an der Universität Wien 1377 bis 1688*. <https://geschichte.univie.ac.at/de/bilder/immatrikulationen-der-universitaet-wien-1377-bis-1688> [26.05.2023].
- Baader, M. S., Closs, P., Hundertmark, M., & Volk, S. (2012). Soziale Ungleichheit in der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung. In M. Kuhnhenne, I. Miethe, H. Sünker & O. Venzke (Hrsg.), *(K)eine Bildung für alle – Deutschlands blinder Fleck. Stand der Forschung und politische Konsequenzen* (S. 17–49). Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Bacher, J. (2005). Bildungsungleichheit und Bildungsbenachteiligung im weiterführenden Schulsystem Österreichs. Eine Sekundäranalyse der PISA 2000-Erhebung. *SWS-Rundschau*, 45(1), 37–62.
- Baldwin, J. W. (1976). *Studium et regnum: The Penetration of University Personnel into French and English Administration at the Turn of the Twelfth and the Thirteenth Centuries*. *Etudes Islamiques* 44, 204–210.
- Balschun, H. (1964). *Zum schulpolitischen Kampf um die Monopolstellung des humanistischen Gymnasiums in Preußen im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts*. Phil. Diss. Halle.
- Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in changing societies*. New York: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy. The Exercise of Control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Banscherus, U., & Pickert, A. (2013). *Unterstützungsangebote für nicht-traditionelle Studierende. Stand und Perspektiven*. Thematischer Bericht der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs »Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen«. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:O168-ssoar-49339-8> [26.05.2023].
- Banscherus, U., Kamm, C., & Otto, A. (2016). Gestaltung von Zu- und Übergängen zum Hochschulstudium für nicht-traditionelle Studierende. Empirische Befunde und Praxisbeispiele. In A. Wolter, U. Banscherus & C. Kamm (Hrsg.), *Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hoch-*

- schulen. *Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen* (S. 295–320). Münster: Waxmann.
- Bargel, H., & Bargel, T. (2010). *Ungleichheiten und Benachteiligung im Hochschulstudium aufgrund der sozialen Herkunft der Studierenden*. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.
- Barlösius, E. (2004). *Kämpfe um soziale Ungleichheit: machttheoretische Perspektiven*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Barlösius, E. (2005). *Die Macht der Repräsentation: Common Sense über soziale Ungleichheiten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Barnes, B. (1999). *Understanding Agency. Social Theory and Responsible Action*. London: Thousand Oaks. New Delhi: SAGE.
- Barz, H., & Tippelt, R. (2003). Bildung und soziale Milieus: Determinanten des lebenslangen Lernens in einer Metropole. *Zeitschrift für Pädagogik* 49(3), 323–340.
- Baudelot, C. (2005). Das Bildungswesen, ein neues wissenschaftliches Objekt, ein Feld neuer Kämpfe. In C. Colliot-Thelene, E. Francois, G. Gebauer (Hrsg.), *Pierre Bourdieu: Deutsch-französische Perspektiven* (S. 163–178). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bean, J. P., & Metzner, B. S. (1985). A Conceptual Model of Nontraditional Undergraduate Student Attrition. *Review of Educational Research* 4, 485–540.
- Bechthold-Hengelhaupt, T. (1990). Bildung als Erkenntnis des Unaussprechbaren. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 66(4), 478–497. <https://doi.org/10.30965/25890581-06604006>
- Beck, C. D. (1808). *Grundriß zu hodegetischen Vorlesungen für angehende Studierende auf deutschen Universitäten*. Leipzig: Engelhard Benjamin Schwickert.
- Beck, U. (1986). *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Beck, U. (1988). *Gegengifte. Die organisierte Unverantwortlichkeit*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Beck, U. (1994). Jenseits von Stand und Klasse? In U. Beck & E. Beck-Gernsheim (Hrsg.), *Risikante Freiheiten. Individualisierung in modernen Gesellschaften* (S. 43–60). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Beck, U., & Beck-Gernsheim, E. (1994). Individualisierung in modernen Gesellschaften-Perspektiven und Kontroversen einer subjektorientierten Soziologie. In U. Beck & E. Beck-Gernsheim (Hrsg.), *Risikante Freiheiten. Individualisierung in modernen Gesellschaften* (S. 10–37). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Becker, G. S. (1993). *Der ökonomische Ansatz zur Erklärung menschlichen Verhaltens*. Tübingen: Mohr.
- Becker, R. (2000). *Studierbereitschaft und Wahl von ingenieurwissenschaftlichen Studienfächern: Eine empirische Untersuchung sächsischer Abiturienten der Abschlussjahrgänge 1996, 1998 und 2000*. WZB Discussion Paper, No. FS I 00–210. Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB).
- Becker, R. (2017). Entstehung und Reproduktion dauerhafter Bildungsungleichheiten. In R. Becker (Hrsg.), *Lehrbuch der Bildungssoziologie* (S. 89–150). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Becker, R., & Hadjar, A. (2017). Meritokratie – Zur gesellschaftlichen Legitimation ungleicher Bildungs-, Erwerbs- und Einkommenschancen in modernen Gesellschaften. In R. Becker (Hrsg.), *Lehrbuch der Bildungssoziologie* (S. 33–62). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bell, D. (1975). *Die nachindustrielle Gesellschaft*. Frankfurt am Main, New York: Campus-Verlag.

- Benecke, O. (1925). *Studium ohne Reifezeugnis in Preußen. Amtliche Bestimmungen*. Berlin: Weidmannsche Buchhandlung.
- Bereswill, M., Burmeister, C., & Equit, C. (2018). Einleitung. In M. Bereswill, C. Equit & C. Burmeister (Hrsg.), *Bewältigung von Nicht-Anerkennung. Modi von Ausgrenzung, Anerkennung und Zugehörigkeit*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (2018). *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit* (27. Aufl.). Frankfurt am Main: Fischer Verlag.
- Bergl, [ohne Vorname] (1801). Ueber die Einschränkung der Freiheit zu Studieren durch den Staat. *Monatsschrift für Deutsche zur Veredlung der Kenntnisse, zur Bildung des Geschmacks und zu froher Unterhaltung*, 1, 3–16. https://ds.ub.uni-bielefeld.de/viewer/image/1938307_004/8/#topDocAnchor [02.06.2023].
- Bernhard, N. (2017). *Durch Europäisierung zu mehr Durchlässigkeit? Veränderungsdynamiken des Verhältnisses von Berufs- und Hochschulbildung in Deutschland und Frankreich*. Opladen: Budrich UniPress. <https://doi.org/10.3224/86388261>
- Berthold, C., Jorzik, B. & Meyer-Guckel, V. (Hrsg.) (2015). *Handbuch Studienerfolg. Strategien und Maßnahmen: Wie Hochschulen Studierende erfolgreich zum Abschluss führen*. Essen: Edition Stifterverband.
- Bidermann, H. I. (1854). *Die technische Bildung im Kaiserthume Oesterreich. Ein Beitrag zur Geschichte der Industrie und des Handels*. Wien: Gerold.
- Biesta, G. (1998). Say you want a revolution ... Suggestions for the impossible future of critical pedagogy. *Educational Theory*, 48(4), 499–510. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.1998.00499.x>
- Biesta, G. (2006). What's the point of lifelong learning if lifelong learning has no point? On the democratic deficit of policies for lifelong learning. *European Educational Research Journal*, 5(3/4), 169–180.
- Bittlingmayer, U. H. (2002). Transformation der Notwendigkeit. Prekarisierter Habitus als Kehrseite der »Wissengesellschaft«. In *Theorie als Kampf? Zur politischen Soziologie Pierre Bourdieus* (S. 225–267). Opladen: Leske + Budrich.
- Blankertz, H. (1969). *Bildung im Zeitalter der großen Industrie. Pädagogik, Schule und Berufsbildung im 19. Jahrhundert*. Hannover, Berlin, Darmstadt, Dortmund: Schrödel.
- BMBWF (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung) (2022). *Universitätsfinanzierung NEU*. <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/HS-Uni/Hochschulgovernance/Steuerungsinstrumente/Universitaetsfinanzierung.html> [14.11.2022].
- BMBWF (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung) (2023). *Studierbarkeit* <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/HS-Uni/Hochschulgovernance/Leitthemen/Qualitaet-in-der-hochschulischen-Lehre/Studierbarkeit.html> [25.03.2023].
- BMWF (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung) (2017). *Nationale Strategie zur sozialen Dimension in der Hochschulbildung. Für einen integrativeren Zugang und eine breitere Teilhabe*. Wien. [https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:c9a80638-7c6c-4a3f-912b-8884ccc1ed2a/Nationale%20Strategie%20\(PDF\).pdf](https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:c9a80638-7c6c-4a3f-912b-8884ccc1ed2a/Nationale%20Strategie%20(PDF).pdf) [22.07.2022].
- Bodzenta, E. (1963). Gesellschaftsbau. *Wort und Wahrheit*, 672–681.
- Bodzenta, E. (1980). Änderungen der österreichischen Sozialstruktur in der Ersten und Zweiten Republik. In E. Zöllner (Hrsg.), *Österreichs Sozialstrukturen in historischer Sicht* (S. 155–172). Wien: Österreichischer Bundesverlag.
- Böhnisch, L. (1994). *Gespaltene Normalität. Lebensbewältigung und Sozialpädagogik an den Grenzen der Wohlfahrtsgesellschaft*. Weinheim, München: Juventa.

- Bölling, R. (2010). *Kleine Geschichte des Abiturs*. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh.
- Bonitz, H., & Exner, F. S. (1849). *Organisationsentwurf für österreichische Gymnasien und Realschulen*. Wien: K. K. Hof- und Staatsdruckerei.
- Bosse, E., Schultes, K., & Trautwein, C. (2013). Studierfähigkeit: Theoretischer Rahmen. *Kolleg-Bote* (4). Hamburg: Universität Hamburg.
- Bosse, E., Schultes, K., & Trautwein, C. (2014a). Studierfähigkeit als individuelle und institutionelle Herausforderung. *Change – Hochschule der Zukunft. Universitätskolleg-Schriften* 3, 37–42.
- Bosse, E., Schultes, K., & Trautwein, C. (2014b). Wissenschaftliche Bezugspunkte für die Untersuchung von Studierfähigkeit. In M. Merkt, N. Schaper & C. Wetzel (Hrsg.), *Professionalisierung in der Hochschuldidaktik* (S. 79–88). Bielefeld: wbv.
- Boudon, R. (1974). *Education, opportunity, and social inequality*. New York: John Wiley & Sons.
- Bourdieu, P. (1970). *Zur Soziologie der symbolischen Formen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1981). Klassenschicksal, individuelles Handeln und das Gesetz der Wahrscheinlichkeit. In P. Bourdieu, L. Boltanski, M. de Saint Martin & P. Maladier-Pargamin (Hrsg.), *Titel und Stelle. Über die Reproduktion sozialer Macht* (S. 169–226). Frankfurt am Main: Europäische Verlagsanstalt.
- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In R. Kreckel (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt: Sonderband 2* (S. 183–98). Göttingen: Schwartz.
- Bourdieu, P. (1985). *Sozialer Raum und »Klasse«*. *Leçon sur la leçon. Zwei Vorlesungen*. Übers. von Bernd Schwibs. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1987). *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1988). *Homo academicus*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1989). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft* (3. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1992). Sozialer Raum und symbolische Macht. In P. Bourdieu (Hrsg.), *Rede und Antwort* (S. 135–154). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1996). Die Logik der Felder. In P. Bourdieu & L. Wacquant (Hrsg.), *Reflexive Anthropologie* (S. 124–147). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1998). *Praktische Vernunft. Zur Theorie des Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (2000). Die biographische Illusion. In P. Alhei, M. Andrews, J. Behrens & E. Hoerning (2000). *Biographische Sozialisation* (S. 51–60). Berlin, Boston: De Gruyter Oldenbourg. <https://doi.org/10.1515/9783110510348>
- Bourdieu, P. (2001). *Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik*. Hamburg: VSA-Verlag.
- Bourdieu, P. (2004). Das Paradox des Soziologen. In P. Bourdieu (Hrsg.), *Soziologische Fragen* (S. 83–91). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (2005). *Die männliche Herrschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (2012). *Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabyliischen Gesellschaft* (3. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Stuttgart: Ernst Klett.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (2007). *Die Erben. Studenten, Bildung und Kultur*. Konstanz: UVK Verlag.

- Brahm, T., Jenert, T., & Wagner, D. (2014). Nicht für alle gleich – Subjektive Wahrnehmung des Übergangs Schule – Hochschule. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 9(5), 63–82.
- Brändle, T., & Lengfeld, H. (2015). Erzielen Studierende ohne Abitur geringeren Studienerfolg? *Zeitschrift für Soziologie*, 44(6), 447–467. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2015-0605>
- Brändle, T. (2016). Soziale Herkunft und soziale Lage von Studierenden mit und ohne Abitur. In T. Sander & A. Lange-Vester (Hrsg.), *Soziale Ungleichheit, Milieus und Habitus im Hochschulstudium* (S. 179–195). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Brandmayr, M., Hanselmann, I., & Müller Kmet, B. (2018). Bildungsaufstieg: hochschulpolitische Vorgaben versus institutioneller Praxis. Fördermaßnahmen am Beispiel des Hochschulstandortes Tirol. *Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs*, 34, 1–10.
- Brandstätter, H., & Farthofer, A. (2002). Studienerfolgsprognose – konfigurativ oder linear additiv? *Zeitschrift für differentielle und diagnostische Psychologie*, 23(4), 381–391. <https://doi.org/10.1024//0170-1789.23.4.381>
- Braun, E., Mertens, J., Böttger, J., Haase, J., & Hannover, B. (2021). Das Konzept der »Studierfähigkeit« im wissenschaftlichen Diskurs in Deutschland. In C. Bohndick, M. Bülow-Schramm, D. Paul, G. Reinmann (Hrsg.), *Hochschullehre im Spannungsfeld zwischen individueller und institutioneller Verantwortung* (S. 111–123). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-32272-4_9
- Breen, R., & Goldthorpe, J. H. (1997). Explaining educational differentials. Towards a formal rational action theory. *Rationality and Society*, 9(3), 754–772.
- Brehm, G. N. (1799). *Akademische Propädeutik zu Vorlesungen*. Leipzig: Fritsch.
- Bremer, H. (2007). *Soziale Milieus, Habitus und Lernen: zur sozialen Selektivität des Bildungswesens am Beispiel der Weiterbildung*. Weinheim: Juventa.
- Bremer, H., & Kleemann-Göhring, M. (2011). *Weiterbildung und »Bildungsferne«*. Forschungsbefunde, Theoretische Einsichten und Möglichkeiten für die Praxis. Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Projektes »Bildungsferne – Ferne Bildung« (MSW NRW). Essen: Universität Duisburg-Essen.
- Bröckling, U. (2013). *Das unternehmerische Selbst: Soziologie einer Subjektivierungsform* (5. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bruckmüller, E. (2004). *Österreich-Lexikon* (3 Bde.). Verlagsgemeinschaft Österreich-Lexikon.
- Brückner, W., Evers, J., Nowak, C., Schlögl, P., & Veichtlbauer, J. (2017). Der Zweite Bildungsweg in Diskussion. *Dossier erwachsenenbildung.at*.
- Bruneforth, M., Weber, C., & Bacher, J. (2012). Chancengleichheit und garantiertes Bildungsmilieu in Österreich. In B. Herzog-Punzenberger (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich, 2012, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 189–228). Graz: Leykam. <http://doi.org/10.17888/nbb2012-2-5>
- Brunner, C. (2020). *Epistemische Gewalt: Wissen und Herrschaft in der kolonialen Moderne*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Bublitz, H. (1980). *Ich gehörte irgendwie so nirgends hin. Arbeitertöchter an der Hochschule*. Gießen: Focus-Verlag.
- Bucharest Communiqué (2012). *Making the most of our potential: Consolidating the European Higher Education Area*. Bucharest, Romania. European Higher Education Area. <http://eha.info/page-ministerial-declarations-and-communications> [25. 05. 2023].

- Bülow-Schramm, M. (2016) Expansion, Differenzierung und Selektion im Hochschulsystem: Die Illusion der heterogenen Hochschule. Zum Widerspruch von Heterogenität und Homogenität. In: Andrea Lange-Vester, Tobias Sander (Hrsg.), *Soziale Ungleichheit, Milieus und Habitus im Hochschulstudium* (S. 49–70). Weinheim: Juventa-Verlag.
- Bundeskanzleramt (1975). *Bericht über die Situation der Frau in Österreich. Frauenbericht 1975. Heft 3: Bildungssituation und Bildungschancen der Frau*. Wien: Bundeskanzleramt.
- Burfeind, M., Lotze, M., & Wehking, K. (2021). Der Sense of Belonging von Studierenden im Studiengang Lehramt an berufsbildenden Schulen. *bwp@Spezial*, 18, 1 – 23.
- Büsching, A. F. (1784). Beantwortung der Frage: Wer soll studieren? In J. F. Roos, C. C. Heyler (Hrsg.), *Archiv für die ausübende Erziehungskunst. II. Teil* (S. 189–202). Gießen, Marburg: Krieger. <https://gdz.sub.uni-goettingen.de/id/PPN823227235> [20.02.2023]
- Buß, I. (2019). *Flexibel studieren – Vereinbarkeit ermöglichen. Studienstrukturen für eine diverse Studierendenschaft*. Wiesbaden: Springer VS.
- Campbell, D. F. J. (2019). *Global Quality of Democracy as Innovation Enabler. Measuring Democracy for Success*. New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Caplan, B. (2019). *The Case against Education: Why the Education System Is a Waste of Time and Money*. Princeton: Princeton University Press.
- Carayannis, E. G., & Campbell, D. F. (2012). *Mode 3 Knowledge Production in Quadruple Helix Innovation Systems: 21st-Century Democracy, Innovation, and Entrepreneurship for Development*. Springer Briefs in Business. New York: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2062-0>
- Cedefop & European Commission (2009). *European guidelines for validating non-formal and informal learning*. Luxemburg: Publications Office. http://www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/553/4054_en.pdf [29.08.2021].
- Cendon, E., Wilkesmann, U., Schulte, D., & Elsholz, U. (2020). Profilbildung durch wissenschaftliche Weiterbildung? Eine Konstruktion von idealtypischen Profilen wissenschaftlicher Weiterbildung für Hochschulen der Zukunft. In E. Cendon, U. Wilkesmann, A. Maschwitz, S. Nickel, K. Speck & U. Elsholz (Hrsg.), *Wandel an Hochschulen? Entwicklungen der wissenschaftlichen Weiterbildung im Bund-Länder-Wettbewerb »Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen«* (S. 303–320). Münster: Waxmann.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide Through Qualitative Analyses*. London: Thousand Oaks; New Delhi: Sage.
- Christie, H., Munro, M., & Fisher, T. (2004) Leaving university early: exploring the differences between continuing and non-continuing students, *Studies in Higher Education*, 29(5), 617–636.
- Churchill, S. D. (2011). Empirical Variations of Relationality and the Question of Ontology: A Comment on Ken Gergen's Relational Being. *Journal of Constructivist Psychology*, 24(4), 297–303. <https://doi.org/10.1080/10720537.2011.593466>
- Clark, B. R. (1974). Die »Abkühlungsfunktion« in den Institutionen höherer Bildung. In K. Hurrelmann (Hrsg.), *Soziologie der Erziehung* (S. 379–391). Weinheim, Basel: Juventa.
- Cohen, G. B. (1987). Die Studenten der Wiener Universität von 1860 bis 1900. Ein soziales und geographisches Profil. In R. G. Plaschka, & K. Mack (Hrsg.), *Wegenetz europäischen Geistes, II: Universitäten und Studenten* (S. 290–316). Wien: Verlag für Geschichte und Politik. <https://doi.org/10.7767/boehlau.9783205158400.290>
- Cohen, G. B. (1996). *Education and middle-class society in imperial Austria: 1848–1918*. West Lafayette: Purdue Univ. Press.

- Cohen, G. B. (2015). Expansion and the Limits of Inclusion: The Students of the Vienna University, 1860–1914. In M. G. Ash & J. Ehmer (Hrsg.), *Universität – Politik – Gesellschaft* (S. 505–528). Göttingen: V&R unipress.
- Collins, R. (1971). Functional and conflict theories of educational stratification. *American Sociological Review* 36, 1002–1019.
- Collins, R. (1979). *The credential society. A historical sociology of education and stratification*. New York: Academic Press.
- Czeike, F. (1993). *Historisches Lexikon Wien: in 5 Bänden. Band 2*. Wien: Kremayr & Scheriau.
- Dahm, G., & Kerst, C. (2016). Erfolgreich studieren ohne Abi? Ein mehrdimensionaler Vergleich des Studienerfolgs von nicht-traditionellen und traditionellen Studierenden. In A. Wolter, U. Banscherus & C. Kamm (Hrsg.), *Zielgruppen lebenslangen Lernens an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen* (S. 225–265). Münster: Waxmann.
- Dahm, G., Kamm, C., Kerst, C., Otto, A., & Wolter, A. (2018). Ohne Abitur an die Hochschule – Studienstrategien und Studienerfolg von nicht-traditionellen Studierenden. In I. Buß, M. Erbsland, P. Rahn, P. Pohlenz (Hrsg.), *Öffnung von Hochschulen* (S. 157–186). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20415-0_8
- Daniel, A., & Watermann, R. (2018). The Role of Perceived Benefits, Costs, and Probability of Success in Students' Plans for Higher Education. A Quasi-experimental Test of Rational Choice Theory. *European Sociological Review*, 34(5), 539–553. <https://doi.org/10.1093/esr/jcy022>
- De Graaf, P. M., & De Graaf, N. D. (2006). Hoch- und populärkulturelle Dimensionen kulturellen Kapitals: Auswirkungen auf den Bildungsstand der Kinder. In G. Werner (Hrsg.), *Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme* (S. 147–173). Konstanz: UVK Verlag.
- Deidesheimer Kreis (1997). *Hochschulzulassung und Studieneignungstests: Studienfeldbezogene Verfahren zur Feststellung der Eignung für Numerus-clausus- und andere Studiengänge*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Demmer, M. (2021). 1920–2020. *Schulreform in Deutschland. Eine (un)endliche Geschichte?! Schriftenreihe Eine für alle – Die inklusive Schule für die Demokratie. Heft 7*. <https://www.gew.de/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=106804&token=0e9aa918d55da8500380e7bcf56432e42565e15f&download=&n=7-Schriftenreihe-Eine-fuer-alle-Nr.-7-Marianne-Demmer.pdf> [25. 05. 2023].
- Denk, U. (2013). *Alltag zwischen Studieren und Betteln. Die Kodrei Goldberg, ein studentisches Armenhaus an der Universität Wien, in der Frühen Neuzeit*. Göttingen: V&R unipress.
- Denk, U. (2014). *Arme Studenten an der Universität Wien vom 14. bis zum 18. Jahrhundert 1365–18. Jhdt. 650 plus. Geschichte der Universität Wien*. <https://geschichte.univie.ac.at/de/artikel/arme-studenten-der-universitaet-wien-vom-14-bis-zum-18-jahrhundert> [25. 05. 2023].
- Denk, U. (2017). *Studium im Mittelalter und in der Frühen Neuzeit. Zugang, Immatrikulation und Abschluss. 15. Jhdt. – 17. Jhdt. 650 plus. Geschichte der Universität Wien*. <https://geschichte.univie.ac.at/de/themen/studium-im-mittelalter-und-der-fruehen-neuzeit> [25. 05. 2023].
- Denk, U. (2018). *Studienkosten im Mittelalter und Früher Neuzeit. 650 plus. Geschichte der Universität Wien*. <https://geschichte.univie.ac.at/de/themen/studienkosten-im-mittelalter-und-frueher-neuzeit> [25. 05. 2023].
- Denk, U. (2019). *Die Akademischen Nationen an der Universität Wien. Von Österreichern, Rheinländern, Ungarn und Sachsen. 1366–1849. 650 plus. Geschichte der Universität Wien*. <https://>

- geschichte.univie.ac.at/de/themen/die-akademischen-nationen-der-universitaet-wien [25. 05. 2023].
- Denk, U. (2021). *Die Universitätsreformen unter Ferdinand I. Eine Hochschule als Instrument zur Durchsetzung der landesfürstlichen Zentralgewalt*. 650 plus. Geschichte der Universität Wien. <https://geschichte.univie.ac.at/de/themen/die-universitaetsreformen-unter-ferdinand-i> [25. 05. 2023].
- Dépélteau, F. (2013). What is the direction of the »relational turn«? In C. J. Powell & F. Dépélteau (Hrsg.), *Conceptualizing relational sociology. Ontological and theoretical issues* (S. 163–185). New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Deutsches Philologen-Blatt (1930). *Studium ohne Reifeprüfung*. 38. Jahrgang, Nr. 35. Leipzig, den 27. August 1930, 525. https://www.digizeitschriften.de/search?direction=asc&sorting=score&access=all&scope=metadata&filter%5BZeitschriften%5D%5B1%5D=027061086%7CLOG_0000&filter%5BObjekttyp%5D%5B1%5D=volume&from=&to=&q=* &mainFrom=1912&mainTo=1935 [22.08.2022].
- di Simone, M. R. von (1996). Die Zulassung zur Universität. In W. Rüegg (Hrsg.), *Geschichte der Universität in Europa. Band 2: Von der Reformation bis zur französischen Revolution 1500–1800* (S. 235–262). München: Verlag C. H. Beck.
- Diaz-Bone, R. (2017). Theoretische und methodologische Perspektiven auf Agency und relationale Soziologie im Spannungsfeld zwischen Strukturalismus und Pragmatismus. In H. Löwenstein & M. Emirbayer (Hrsg.), *Netzwerke, Kultur und Agency. Problemlösungen in relationaler Methodologie und Sozialtheorie* (S. 336–354). Weinheim: Beltz Juventa.
- Diaz-Bone, R. (2018a). Relationale Soziologie – Theoretische und methodologische Positionierungen zwischen Strukturalismus und Pragmatismus. *Berliner Journal für Soziologie*, 27(3–4), 377–403. <https://doi.org/10.1007/s11609-018-0351-0>
- Diaz-Bone, R. (2018b). Neue Synthesen von Handlungs- und Strukturanalyse. In L. Akremi, N. Baur, H. Knoblauch & B. Traue (Hrsg.), *Handbuch interpretativ forschen* (S. 535–559). Weinheim: Beltz Juventa.
- Die Zeit (1908). *Wiener Neuigkeiten*. Die neue Matura. Stimmen aus Lehrerkreisen. Wien, Mittwoch, den 1. Juli 1908. Nr. 2072.
- Dierckx, H., Miethe, I., & Soremski, R. (2017). Bildung, soziale Ungleichheit und Gesellschaftssystem. In: M. Baader, T. Freytag (Hrsg.), *Bildung und Ungleichheit in Deutschland*. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-14999-4_1
- Dippelhofer-Stiem, B. (2017). *Sind Arbeiterkinder im Studium benachteiligt? Empirische Erkundungen zur schichtspezifischen Sozialisation an der Universität*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Ditton, H. (2013). Kontexteffekte und Bildungsungleichheit: Mechanismen und Erklärungsmuster. In R. Becker, A. Schulze (Hrsg.), *Bildungskontexte. Strukturelle Voraussetzungen und Ursachen ungleicher Bildungschancen* (S. 173–206). Wiesbaden: Springer VS.
- Dohse, W. (1963). *Das Schulzeugnis: sein Wesen und seine Problematik*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Domke, L. (2017). Die Übergangsentscheidung von der Schule zum Studium. In M. Baader & T. Freytag (Hrsg.), *Bildung und Ungleichheit in Deutschland* (S. 293–310). Wiesbaden: Springer VS.
- Dornmayr, H., Löffler, R., Winkler, B., & Proinger, J. (2017). *Datengestütztes Gutachten zu Profilen und Motivlagen von Studierenden der Donau-Universität Krems*. Endbericht. Krems: Do-

- nau Universität Krems. https://www.donau-uni.ac.at/dam/jcr:679dd2c5-eb55-4f34-ac6b-af658102f6b2/duk_bericht__ibf_ibw_endbericht_mai17.pdf [08.01.2022].
- Dravenau, D., & Groh-Samberg, O. (2005). Bildungsbenachteiligung als Institutioneneffekt. Zur Verschränkung kultureller und institutioneller Diskriminierung. In P. Berger & H. Kahler (Hrsg.), *Institutionalisierte Ungleichheiten: wie das Bildungswesen Chancen blockiert* (3. Aufl., S. 103–129). Weinheim, Basel: Beltz Verlagsgruppe.
- Dresing, T., & Pehl, T. (2017). Transkriptionen qualitativer Daten. In G. Mey, K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 1–20). Wiesbaden: Springer Reference Psychologie. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18387-5_56-1
- Dresing, T., & Pehl, T. (2018). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse: Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (8. Aufl.). Eigenverlag. https://www.audiotranskription.de/wp-content/uploads/2020/11/Praxisbuch_08_01_web.pdf
- Durkheim, É., & Mauss, M. (1987). Über einige primitive Formen von Klassifikation. Ein Beitrag zur Erforschung der kollektiven Vorstellungen. In É. Durkheim, *Schriften zur Soziologie der Erkenntnis* (S. 169–256). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- EACEA, Eurydice, Eurostat & Eurostudent (2012). *The European Higher Education Area in 2012: Bologna Process Implementation Report*. Brüssel: Eurydice.
- Ebneth, B. (2007). Stipendium und Promotion. Studienförderung vor und nach der Reformation. In R. C. Schwinges & M.-C. Schöpfer (Hrsg.), *Examen, Titel, Promotionen: akademisches und staatliches Qualifikationswesen vom 13. bis zum 21. Jahrhundert* (S. 489–533). Basel: Schwabe.
- Edictum de Selectu ingeniorum Habendo. Daß zum Studiren nicht jedermann ohne Unterschied gelassen werden soll, Charlottenburg 1708. In A. G. Arnold (Hrsg.), *Der woleingerichtete Schul=Bau nach dessen vornehmsten Stücken einer wohlbestellten Christlichen Schule* (S. 65 ff.). Leipzig, Stendal 1711.
- Egger, J., & Staubmann, H. (1979). Die Ausgangsposition der Berufsreifeprüfungskandidaten. In I. Speiser (Hrsg.), *Die Berufsreifeprüfung als ein Zugang zum Studium. Experteninterviews und Auswertung der an der Universität Wien archivierten Unterlagen 1945 bis 1976. Ergebnisse der soziologischen Forschungspraktika WS 1977/78 bis WS 1978/79* (S. 25–57). Wien: Inst. für Soziologie an der Grund- und Integrativwissenschaftlichen Fakultät.
- Egger, R., & Sturn, R. (2007). Die Steuerung des Hochschulzugangs im sozioökonomischen und bildungspolitischen Kontext der wissensbasierten Gesellschaft. In C. Badelt, W. Wegscheider & H. Wulz (Hrsg.), *Hochschulzugang in Österreich* (S. 83–134). Graz: Leykam.
- Ehmer, J. (2015). Wandel und Kontinuitäten im Übergang zur »Massenuniversität«. In M. Ash & J. Ehmer (Hrsg.), *Universität – Politik – Gesellschaft* (S. 725–757). Göttingen: V&R unipress.
- Ehs, T. (2014). Frauenstudium und Rechtsakademie für Frauen. In T. Olechowski, T. Ehs, K. Staudigl-Giechowicz, *Die Wiener Rechts- und Staatswissenschaftliche Fakultät 1918–1938*. Göttingen: V&R unipress.
- Ehs, T. (2022). *Hochschullager im Austrofaschismus. 1935–1937. 650 plus*. Geschichte der Universität Wien. <https://geschichte.univie.ac.at/de/artikel/hochschullager-im-austrofaschismus> [25.05.2023].
- El-Mafaalani, A. (2012). *BildungsaufsteigerInnen aus benachteiligten Milieus: Habitustransformation und soziale Mobilität bei Einheimischen und Türkeistämmigen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Emirbayer, M., & Mische, A. (1998). What is agency? *American Journal of Sociology*, 103(4), 962–1023.

- Emmerich, M., & Hormel, U. (2013). *Heterogenität – Diversity – Intersektionalität*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-94209-4>
- Endrodi, G. (2019). *European inventory on validation of non-formal and informal learning 2018 update. Thematic report: The role of validation in an upskilling pathway for young people not in education and training (NEETS), adults with low skills and long-term unemployed people*. http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2019/european_inventory_validation_2018_Upskilling.pdf [29.08.2021].
- Engelbrecht, H. (1988). *Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Band 5: Von 1918 bis zur Gegenwart*. Wien: Österreichischer Bundesverlag.
- Engelbrecht, H. (2015). *Schule in Österreich. Die Entwicklung ihrer Organisation von den Anfängen bis zur Gegenwart*. Wien: New Academic Press.
- Engliš, K. (1915). Eine Erhebung über die Lebensverhältnisse der Wiener Studenten. *Statistische Monatsschrift*, 20, 273–354.
- Eribon, D. (2017). *Gesellschaft als Urteil*. Berlin: Suhrkamp Verlag.
- Europäische Bildungsminister (1999). Der europäische Hochschulraum. Gemeinsame Erklärung der europäischen Bildungsminister. Bologna. https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-03-Studium/02-03-01-Studium-Studienreform/Bologna_Dokumente/Bologna_1999.pdf [10.10.2022].
- Europäische Kommission (2001). Mitteilung der Kommission. Einen Europäischen Raum des Lebenslangen Lernens schaffen. Brüssel: Kommission der Europäischen Gemeinschaften. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:DE:PDF> [Zugriff: 03.01.2010].
- Europäische Kommission (2015). *ECTS Leitfaden 2015*. Luxemburg: Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/87353> [25. 05. 2023].
- Europäischer Rat (2000). Schlußfolgerungen des Vorsitzes – Lissabon, 23. und 24. März 2000 (Lissabon-Strategie). https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_de.htm [25. 05. 2023].
- Faulstich, P. (1981). *Arbeitsorientierte Erwachsenenbildung*, Frankfurt am Main: Sauerländer.
- Fejes, A., Olson, M., Rahm, L., Dahlstedt, M., & Sandberg, F. (2018). Individualisation in Swedish Adult Education and the Shaping of Neoliberal Subjectivities, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 62(3), 461–473.
- Fellner, M. (2022a). Studieren ohne Matura: Der Dritte Bildungsweg an Österreichs Hochschulen. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung* 17(4), 23–43.
- Fellner, M. (2022b). Hochschulzugang zu weiterbildenden Master-Lehrgängen über die »gleichzuhaltende Qualifikation«. *Neue@Hochschulzeitung*, 4, 151–154.
- Fellner, M. (2022c). Darstellung und Zugänglichkeit der Informationen auf Hochschulwebseiten zur Anerkennung von Lernergebnissen für eine diverse Studierendenschaft. In Fellner, M., Pausits, A., Pfeffer, T., & Oppl, S., *Validierung und Anerkennung non-formal und informell erworbener Kompetenzen an Hochschulen. Rahmenbedingungen, Erfahrungen und Herausforderungen* (S. 204–258). Münster, New York: Waxmann.
- Fellner, M. (2023). Increasing the research relevance for societal actors: the contribution of participatory research techniques to knowledge democracy. In E. G. Carayannis, E. Grigoriadis, D. F. J. Campbell & S. K. Katsikas (Hrsg.), *The Elgar Companion to Digital Transformation, Artificial Intelligence and Innovation in the Economy, Society and Democracy* (S. 203–223). Cheltenham: Edward Elgar.

- Fellner, M. (2024). Hochschulzulassung und soziale Selektivität an Österreichs Kunstuniversitäten. *Zeitschrift für Hochschulrecht Hochschulmanagement und Hochschulpolitik*, 23(1), 40–46. <https://doi.org/10.33196/zfhr202401004001>
- Fellner, M., Pausits, A., & Reisky, F. (2023). Technology transfer and innovation in higher education governance: comparing conceptual understandings displayed by University Performance Agreements over time. In E. G. Carayannis, E. Grigoroudis, D. F. J. Campbell & S. K. Katsikas (Hrsg.), *The Elgar Companion to Digital Transformation, Artificial Intelligence and Innovation in the Economy, Society and Democracy* (S. 308–325). Cheltenham: Edward Elgar.
- Fessel (1971). Österreichische Gesamtbevölkerung nach Schichten 1970. *Trend*, H. 7. Wien.
- Fend, H., Knörzer, W., Nagl, W., Specht, W., & Váth-Szusdziara, R. (1976). *Gesamtschule und dreigliedriges Schulsystem – eine Vergleichsstudie über Chancengleichheit und Durchlässigkeit*. Gutachten und Studien der Bildungskommission (Bd. 55). Stuttgart: Klett.
- Fischbach, R. (1999). Bildungsparadies oder Beschäftigungsroulette. *Freitag*, 8, 19.
- Fischer, R., Karl, J. A., & Fischer, M. (2019). Norms Across Cultures: A Cross-Cultural Meta-Analysis of Norms Effects in the Theory of Planned Behavior. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 50(10), 1112–1126.
- Fischer, M., & Strasser, H. (1973a). *Selbstbestimmung und Fremdbestimmung der österreichischen Universitäten: ein Beitrag zur Soziologie der Universität*. Wien: Abt. Soziologie des Inst. für Höhere Studien und Wiss. Forschung.
- Fischer, M., & Strasser, H. (1973b). *Selbstbestimmung und Fremdbestimmung der österreichischen Universitäten: ein Beitrag zur Soziologie der Universität*. Anhang. Wien: Abt. Soziologie des Inst. für Höhere Studien und Wiss. Forschung.
- Fischer-Kowalski, M., Auhser, M., Genowitz H., Hegedüs, M., & Lassnigg L. (1981). Analyse und Simulation des sekundären und postsekundären Bildungswesens in Österreich, Teil I [Research Report].
- Fläschendräger, W., Klaus, W., Köhler, R., Kraus, A., & Steiger, G. (1981). *Magister und Scholaren, Professoren und Studenten. Geschichte deutscher Universitäten und Hochschulen im Überblick*. Leipzig, Jena, Berlin: Urania-Verlag.
- Fletcher, A. J. (2017). Applying critical realism in qualitative research: methodology meets method. *International Journal of Social Research Methodology*, 20(2), 181–194.
- Fleury, C. (1726). *Klugheit zu studiren oder Gründliche Nachricht. Wie ein junger Mensch bei den gelehrten Wissenschaften eine kluge Wahl beobachten. Und selbige vermöge Einer geschickten Lehr-Art begreifen soll. Aus den Frantzösischen ins Teutsche übersetzt*. Budißin: Richter.
- Fölsing, A. (1996). *Galileo Galilei – Prozeß ohne Ende: eine Biographie* (überarb. Neuausg.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Formazin, M., Schroeders, U., Köller, O., Wilhelm, O., & Westmeyer, H. (2011). Studierenden-auswahl im Fach Psychologie. Testentwicklung und Validitätsbefunde. *Psychologische Rundschau*, 62(4), 221–236. <https://doi.org/10.1026/0033-3042/a000093>
- Forst, R. S. (2009). Die erste Frage der Gerechtigkeit. In P. Siller & G. Pitz (Hrsg.), *Politik der Gerechtigkeit* (S. 11–24). Baden-Baden: Nomos. <https://doi.org/10.5771/9783845215914-11>
- Foucault, M. (2005). Technologien des Selbst. In D. Defert & F. Ewald, (Hrsg.), *Schriften in vier Bänden. Band IV. 1980–1988*. (S. 966–998). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Fraser, N. (2001). *Die halbierte Gerechtigkeit. Schlüsselbegriffe des postindustriellen Sozialstaates*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Fraser, N. (2003). Soziale Gerechtigkeit im Zeitalter der Identitätspolitik. Umverteilung, Anerkennung und Beteiligung. In N. Fraser & A. Honneth (Hrsg.), *Umverteilung oder Anerkennung? Eine politisch-philosophische Kontroverse* (S. 13–128). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Fraunholz, U., Steinberg, S., Beckert, S., Eichkorn, F., Marlow, I., & Weise, S. (2012). *[Mit]Gemacht? Technik- und Naturwissenschaftler der TH Dresden im Nationalsozialismus Dresden* (Sonderforschungsbereich 804). [https://tud.qucosa.de/landing-page/?tx_dlf\[id\]=https%3A%2F%2Ftud.qucosa.de%2Fapi%2Fqucosa%253A26237%2Fmets](https://tud.qucosa.de/landing-page/?tx_dlf[id]=https%3A%2F%2Ftud.qucosa.de%2Fapi%2Fqucosa%253A26237%2Fmets) [25. 05. 2023].
- Freitag, W. K. (2011). Hochschulen als Orte lebenslangen Lernens? Analysen hochschulstatistischer Daten zum Hochschulstudium von Studierenden mit beruflicher Qualifikation. In W. K. Freitag, E. A. Hartmann, C. Loroff et al. (Hrsg.), *Gestaltungsfeld Anrechnung. Hochschulische und berufliche Bildung im Wandel* (S. 35–55). Münster: Waxmann.
- Freitag, W. K. (2012). *Zweiter und Dritter Bildungsweg in die Hochschule* (Arbeitspapier 253). Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung. https://www.boeckler.de/pdf/p_arbp_253.pdf [25. 05. 2023].
- Freitag, W. K., Danzeglocke, E.-M., & Berndt, L. (2022). Hidden Mechanism? Die Regulierung der Studienoptionen von Studieninteressierten des Dritten Bildungswegs. In H. Bremer & A. Lange-Vester (Hrsg.), *Entwicklungen im Feld der Hochschule. Grundlegende Perspektiven, Steuerungen, Übergänge und Ungleichheiten* (S. 77–93). Weinheim: Beltz Juventa.
- Fricker, M. (2007). *Epistemic Injustice. Power and Ethics of Knowing*. Oxford, New York: Oxford University Press.
- Friedeburg, L. v. (1992). *Bildungsreform in Deutschland. Geschichte und gesellschaftlicher Widerspruch*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Frijhoff, W. (1996a). Grundlagen. In W. Rüegg (Hrsg.), *Geschichte der Universität in Europa. Band 2: Von der Reformation bis zur französischen Revolution 1500–1800* (S. 53–102). München: Verlag C. H. Beck.
- Frijhoff, W. (1996b). Der Lebensweg der Studenten. In W. Rüegg (Hrsg.), *Geschichte der Universität in Europa. Band 2: Von der Reformation bis zur französischen Revolution 1500–1800* (S. 287–334). München: Verlag C. H. Beck.
- Frühauf, W. (2019). Hochschulzugang in Österreich und die Perspektive der Gerechtigkeit. *Zeitschrift für Hochschulrecht, Hochschulmanagement und Hochschulpolitik*, 18(6), 167–178. <https://doi.org/10.33196/zfhr201906016701>
- Fullan, M. (1993). Why teachers must become change agents. *Educational Leadership*, 50, 12–17.
- Gall, F. (1965). *Alma Mater Rudolphina 1365–1965. Die Wiener Universität und ihre Studenten*. Wien: Verlag Austria Press.
- Garrick, J. (2002). *Informal learning in the workplace. Unmasking human resource development*. London, New York: Routledge.
- Geppert, C. (2017). *SchülerInnen an der Bildungsübertrittsschwelle zur Sekundarstufe I. Übertritts- und Verlaufsmuster im Kontext der Neuen Mittelschule in Österreich*. Opladen: Budrich UniPress. <https://doi.org/10.3224/86388087>
- Gergen, K. J. (2011). The self as social construction. *Psychological Studies*, 56(1), 108–116.
- Gerhartz-Reiter, S. (2017). *Erklärungsmuster für Bildungsaufstieg und Bildungsausstieg: Wie Bildungskarrieren gelingen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Gerstl, A. (2006). *Der verspätete Liberalismus in Österreich nach 1945. Politische, gesellschaftliche und »liberale« Ursachen*. Wien.
- Giesinger, J. (2009). Freie Schulwahl und Bildungsgerechtigkeit. Eine Problemskizze. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 12, 170–187.

- Gilardi, S., & Guglielmetti, C. (2011). University Life of Non-Traditional Students: Engagement Styles and Impact on Attrition. *The Journal of Higher Education* (Columbus), 82(1), 33–53. <https://doi.org/10.1353/jhe.2011.0005>
- Gindhart, M., & Kundert, U. (2010). *Disputatio, 1200–1800: Form, Funktion und Wirkung eines Leitmediums universitärer Wissenskultur*. Berlin, New York: De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110227116>
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (2008). *Grounded theory: Strategien qualitativer Forschung* (2., korrigierte Aufl., 1. Nachdr.). Bern: Huber.
- Glaser, B. (2007). Doing formal theory. In A. Bryant & K. Charmaz (Hrsg.), *The SAGE handbook of grounded theory*. London: SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781848607941>
- Glaser, B. G., & Holton, J. A. (2011). Der Umbau der Grounded-Theory-Methodologie. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Grounded Theory Reader* (S. 147–162). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93318-4_7
- Glaser, E. (1996). Sind Frauen studierfähig? Vorurteile gegen das Frauenstudium. In E. Kleinau (Hrsg.), *Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung. Band 2: Vom Vormärz bis zur Gegenwart*. Frankfurt am Main, New York: Campus-Verlag.
- Gold, A., & Souvignier, E. (2005). Prognose der Studierfähigkeit. Ergebnisse aus Längsschnittanalysen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 37(4), 214–222.
- Goldthorpe, J. H. (1996). Class Analysis and the Reorientation of Class Theory: The Case of Persisting Differentials in Educational Attainment. *The British Journal of Sociology*, 47(3), 481–505.
- Goldthorpe, J. H. (2003). The myth of education-based meritocracy. *New Economy* (London, England), 10(4), 234–239. <https://doi.org/10.1046/j.1468-0041.2003.00324.x>
- Gomolla, M., & Radtke, F.-O. (2009). *Institutionelle Diskriminierung* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91577-7>
- Gornik, E. (2019). Wissenschaftliche Weiterbildung in Österreich. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung*. Wiesbaden: Springer Reference Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17674-7_32-2
- Gramsch-Stehfest, R. (2019). *Bildung, Schule und Universität im Mittelalter*. Berlin, Boston: De Gruyter Oldenbourg. <https://doi.org/10.1515/9783110452228>
- Greussing, M. (1979). Gesellschaftliche Relevanz und geschichtliche Entwicklung der Berufsreifeprüfung mit Anmerkungen zur Methode der Untersuchung. In I. Speiser (Hrsg.), *Die Berufsreifeprüfung als ein Zugang zum Studium. Experteninterviews und Auswertung der an der Universität Wien archivierten Unterlagen 1945 bis 1976. Ergebnisse der soziologischen Forschungspraktika WS 1977/78 bis WS 1978/79* (S. 4–4). Durchgeführt im Auftrag des Bundesministeriums für Wissenschaft und Forschung. Wien: Inst. für Soziologie an der Grund- und Integrativwissenschaftlichen Fakultät.
- Griesbach H., Lewin K., Heublein U., & Sommer D. (1998). *Studienabbruch – Typologie und Möglichkeiten der Abbruchsquotenbestimmung*. HIS-Kurzinformation A5/98. Hannover.
- Grimm, G. (1989). *Stabilisierung versus Mobilisierung. Zum sozio-politischen Funktionswandel höherer Bildung in Österreich im 18. Jahrhundert*. In K.-E. Jeismann (Hrsg.), *Bildung, Staat, Gesellschaft im 19. Jahrhundert. Mobilisierung und Disziplinierung. Im Auftrage der Freiherr-vom-Stein-Gesellschaft (Nassauer Gespräche der Freiherr-vom-Stein-Gesellschaft, Band 2)* (S. 82–102). Stuttgart: Franz Steiner Verlag.

- Grundmann, M., Groh-Samberg, O., Bittlingmayer, U. H., & Bauer, U. (2003). Milieuspezifische Bildungsstrategien in Familie und Gleichaltrigengruppe. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6(1), 25–45. <https://doi.org/10.1007/s11618-003-0003-8>
- Grundmann, M., Bittlingmayer, U. H., Dravenau, D., & Groh-Samberg, O. (2016). Bildung als Privileg und Fluch – Zum Zusammenhang zwischen lebensweltlichen und institutionalisierten Bildungsprozessen. In R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg*. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-11952-2_2
- Grundmann, M. (2017). Agency und Sozialisation. In H. Löwenstein & M. Emirbayer (Hrsg.), *Netzwerk, Kultur und Agency. Problemlösungen in relationaler Methodologie und Sozialtheorie* (S. 251–269). Opladen: Beltz Juventa.
- Grüttner, M. (1995). *Studenten im Dritten Reich*. Paderborn, München, Wien, Zürich: Ferdinand Schöningh.
- Günthner, S. (2001). Kulturelle Unterschiede in der Aktualisierung kommunikativer Gattungen. *Info DaF*, 28(1), S. 15–32.
- Gurr, T. (2017). Ohnmacht und Aktivierung. Ein Blick auf Agency im Vermittlungskontext. In F. Sowa & R. Staples (Hrsg.), *Beratung und Vermittlung im Wohlfahrtsstaat* (S. 311–338). Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft. <https://doi.org/10.5771/9783845282732>
- Gutweniger, H., Köckeis, E., Laimer, E., & Schönach, C. (1982). *Wege und Umwege: Studienbiografien aus Österreich*. Wien: Verl. für Gesellschaftskritik.
- Haag, N., Thaler, B., Stieger, A., Unger, M., Humpl, S., & Mathä, P. (2020). *Evaluierung der Zugangsregelungen nach § 71b, § 71c, § 71d UG 2002*. Wien: Institut für Höhere Studien.
- Hackl, P., & Sedlacek, G. (2002). Analyse der Studiendauer am Beispiel der Wirtschaftsuniversität Wien. In R. Dutter (Hrsg.), *Festschrift 50 Jahre Österreichische Statistische Gesellschaft* (S. 41–59). Wien: Österreichische Statistische Gesellschaft.
- Haeblerlin, U., & Niklaus, E. (1978). *Identitätskrisen. Theorie und Anwendung am Beispiel des sozialen Aufstiegs durch Bildung*. Bern, Stuttgart: Springer.
- Haidinger, G., Frischenschlager, O., & Mitterauer, L. (2006). Reliability of predictors of study success in medicine. *Wiener Medizinische Wochenschrift* 156 (13–14), 416–420.
- Hammerstein, N. (1996). Die Hochschulträger (S. 105–137). In W. Rüegg (Hrsg.), *Geschichte der Universität in Europa. Band 2: Von der Reformation bis zur französischen Revolution 1500–1800* (S. 235–262). München: Verlag C. H. Beck.
- Hartmann, M., & Kopp, J. (2001). Elitenselektion durch Bildung oder durch Herkunft? *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 53(3), 436–466. <https://doi.org/10.1007/s11577-001-0074-6>
- Hartmann, M. (2002). *Der Mythos von den Leistungseliten: Spitzenkarrieren und soziale Herkunft in Wirtschaft, Politik, Justiz und Wissenschaft*. Frankfurt am Main, New York: Campus-Verlag.
- Hartmann, M. (2004). Chancengleichheit und Elite. Leistung gilt in unserer Gesellschaft als Schlüssel zum Erfolg. Ist die Vorstellung, dass jedem die Wege nach »oben« offen stehen, berechtigt? Ein Gespräch mit Michael Hartmann. *Blz, Zeitschrift der GEW-Berlin* 58. (73.) Jahrgang.
- Hartmann, M. (2018). *Die Abgehobenen: wie die Eliten die Demokratie gefährden*. Frankfurt am Main, New York: Campus-Verlag.
- Hauschildt, L., Gwosć, C., Schirmer, H., & Wartenbergh-Cras, F. (2021). *EUROSTUDENT VII Synopsis of Indicators 2018–2021. Social and Economic Conditions of Student Life in Europe*. Bielefeld: wbv Media.

- Heid, H. (1988). Zur Paradoxie der Bildungspolitischen Forderung nach Chancengleichheit. *Zeitschrift für Pädagogik*, 34, 1–17.
- Heid, H. (2012). Der Beitrag des Leistungsprinzips zur Rechtfertigung sozialer Ungerechtigkeit. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete* 81(1), 22–34
- Heindl, W. & Tichy, M. (1993). »Durch Erkenntnis zu Freiheit und Glück ...«. Frauen an der Universität Wien. Wien: WUV-Universitätsverlag.
- Heindl, W. (2015). Bildung und Emanzipation. Studentinnen an der Universität Wien. In G. A. Mitchell & J. Ehmer (Hrsg.), *Universität – Politik – Gesellschaft* (S. 529–563). Göttingen: V&R unipress.
- Held, M. B. E. (2019). Decolonizing Research Paradigms in the Context of Settler Colonialism: An Unsettling, Mutual, and Collaborative Effort. *International Journal of Qualitative Methods*. <https://doi.org/10.1177/1609406918821574>
- Heldmann, W. (1984). *Studierfähigkeit. Mit Thesen des Hochschulverbandes*. Göttingen: Schwartz.
- Heldmann, W. (2013a). *Personale Bildung – Politische Ordnung – Gesellschaftliche Wirklichkeit. Untersuchungen zur Entwicklung und Aufgabe des Bildungswesens im Zeitraum von 1500 bis 1850*. Interdisziplinäres Zentrum zur Erforschung der europäischen Aufklärung (IZEA). https://www.izea.uni-halle.de/fileadmin/content/Publikationen/Bibliographien/Anleitung/Hauptdatei_1_-_Vorwort_und_Erlaeuterungen_zur_Benutzung.pdf [06.12.2022].
- Heldmann, W. (2013b). *Stichwortdatei 10.1. Staat – Schule*. Interdisziplinäres Zentrum zur Erforschung der europäischen Aufklärung (IZEA). https://www.izea.uni-halle.de/fileadmin/content/Publikationen/Bibliographien/Anleitung/Hauptdatei_1_-_Vorwort_und_Erlaeuterungen_zur_Benutzung.pdf [06.12.2022].
- Helfferrich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten: Manual für die Durchführung qualitativer Interviews* (4 Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Helfferrich, C. (2012). Einleitung: Von roten Heringen, Gräben und Brücken – Versuche einer Kartierung von Agency-Konzepten. In S. Bethmann, C. Helfferrich, H. Hoffmann & D. Niermann (Hrsg.), *Agency. Die Analyse von Handlungsfähigkeit und Handlungsmacht in qualitativer Sozialforschung und Gesellschaftstheorie* (S. 9–39). Weinheim, München: Juventa.
- Herrlitz, H.-G. (1973). *Studium als Standesprivileg: die Entstehung des Maturitätsproblems im 18. Jahrhundert; lehrplan- und gesellschaftsgeschichtliche Untersuchungen*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Hesse, C. (2007). Acta Promotionum II. Die Promovierten der Universitäten im spätmittelalterlichen Reich. Bemerkungen zu Quantität und Qualität. In R. C. Schwinges & M.-C. Schöpfer (Hrsg.), *Examen, Titel, Promotionen: akademisches und staatliches Qualifikationswesen vom 13. bis zum 21. Jahrhundert* (S. 227–250). Basel: Schwabe.
- Heublein, U., Hutzsch, C., & Schreiber, J. u.a. (2010). *Ursachen des Studienabbruchs in Bachelor- und in herkömmlichen Studiengängen. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung der Exmatrikulierten des Studienjahres 2007/2008*. Forum Hochschule 2/2010. Hannover: HIS.
- Heublein, U., & Wolter, A. (2011). Studienabbruch in Deutschland. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57(2), 214–236.
- Heublein, U., Ebert, J., Hutzsch, C., Isleib, S., Richter, J., & Schreiber, J. (2015). *Studienbereichsspezifische Qualitätssicherung im Bachelorstudium. Befragung der Fakultäts- und Fachbereichsleitungen zum Thema Studienerfolg und Studienabbruch* (Forum Hochschule 3 | 2015). Hannover: DZHW.
- Heublein, U., Ebert, J., Hutzsch, C., Isleib, S., König, R., Richter, J., & Woisch, A. (2017). *Zwischen Studiererwartungen und Studienwirklichkeit. Ursachen des Studienabbruchs, beruflicher Ver-*

- bleib der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher und Entwicklung der Studienabbruchquote an deutschen Hochschulen.* Hannover: Forum Hochschule.
- Hillmert, S., & Jacob, M. (2005). Zweite Chance im Schulsystem? Zur sozialen Selektivität bei »späteren« Bildungsentscheidungen. In: P. A. Berger, H. Kahlert (Hrsg.), *Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert* (S. 155–176). Weinheim, München: Juventa.
- Hirsch, F. (1977). *Social Limits to Growth*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (1995). *Positionspapier der HRK zu Abitur, allgemeiner Hochschulreife und Studierfähigkeit. Beschluss des 472. Präsidiums vom 16. Oktober 1995*. Bonn.
- Hoffmann, S., Thalhammer, V., von Hippel, A., & Schmidt-Hertha, B. (2021). Situative (Nicht-)Passung als Erklärungsansatz von Drop-out in der Weiterbildung. *ZfW* 44, 241–262. <https://doi.org/10.1007/s40955-021-00191-6>
- Höllinger, S. (1970). Soziale Herkunft der österreichischen ordentlichen Hörer an den wissenschaftlichen Hochschulen. In K. Grohmann & S. Höllinger (Hrsg.), *Bildungsplanung in Österreich. Band 2: Einzugsbereiche der wissenschaftlichen Hochschulen: regionale, schulische und soziale Herkunft der österreichischen ordentlichen Studierenden an den wissenschaftlichen Hochschulen*. Wien: Ueberreuter.
- Höllinger, S. (1972). Die soziale Selektion im Zugang zum Hochschulstudium. In P. Seidl (Hrsg.), *Ausleseschule oder Gesamtschule? Beiträge zu einer Reform des Sekundarschulwesens*. Innsbruck: Tyrolia-Verlag.
- Holzer, D. (2017). *Weiterbildungswiderstand: Eine kritische Theorie der Verweigerung*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Homfeldt, H. G., Schröer, W., & Schweppe, C. (2006). Transnationalität und Soziale Arbeit. *Sozial Extra* 30, 8–9. <https://doi.org/10.1007/s12054-006-0282-4>
- Huber, H., & Senger, F. (1942). *Das Studium ohne Reifezeugnis an den deutschen Hochschulen: amtliche Bestimmungen* (3. Aufl.). Weidmann.
- Huber, L. (1986). Studierfähigkeit und Ausbildungsniveau. Veränderte Bedingungen des Lehrens und Lernens. In P. Kellermann (Hrsg.), *Universität und Hochschulpolitik* (S. 241–258). Wien: Böhlau.
- Huber, L. (1995). Von der Heterogenität zur Homogenisierung oder umgekehrt? Probleme mit der »Studierfähigkeit«. *Das Hochschulwesen*, 43(1), 21–27.
- Huber, L. (2009a). Von »basalen Fähigkeiten« bis »vertiefte Allgemeinbildung«: Was sollen Abiturientinnen und Abiturienten für das Studium mitbringen? In D. Bosse (Hrsg.), *Gymnasiale Bildung zwischen Kompetenzorientierung und Kulturarbeit* (S. 107–124). Berlin: Springer VS.
- Huber, L. (2009b). Kompetenzen für das Studium: »Studierfähigkeit«. *Übergang Schule – Hochschule. TriOS: Forum für schulnahe Forschung, Schulentwicklung und Evaluation*, 4 (1), S. 81–96.
- Huinink, J., & Schröder, T. (2008). *Sozialstruktur Deutschlands*. Konstanz: UTB.
- Huerkamp, C. (1996). Geschlechtsspezifischer Numerus clausus – Verordnung und Realität. In E. Kleinau (Hrsg.), *Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung. Band 2: Vom Vormärz bis zur Gegenwart*. Frankfurt am Main, New York: Campus-Verlag.
- Humer, R., Keser Aschenberger, F., & Hahn, B. (2019). Universitätszulassung auf Basis non-formal und informell erworbener Kompetenzen. *Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs*. Ausgabe 37. Wien.
- Ingenkamp, K.-H. (1986). Zur Diskussion über Leistungen unserer Berufs- und Studienanfänger. *Zeitschrift für Pädagogik*, 32, 1–29.

- In 't Veld, R. (2010). *Knowledge Democracy: Consequences for Science, Politics, and Media*. Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag.
- Itschert, A. (2013). *Jenseits des Leistungsprinzips: Soziale Ungleichheit in der funktional differenzierten Gesellschaft*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Jack, A. A. (2019). *The privileged poor: how elite colleges are failing disadvantaged students*. Harvard University Press.
- Januschka, E. (1938). *Die soziale Schichtung der Bevölkerung Österreichs*. Wien, Leipzig: Thalia-Verlag.
- Jarusch, K. H. (1979). The Social Transformation of the University: The Case of Prussia 1865–1914. *Journal of Social History*, 12(4), 609–636.
- Jencks, C. (1973). *Chancengleichheit*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Jürgens, A. (2014). Studieninteresse – Welche Unterschiede bestehen zwischen traditionell und nicht-traditionell Studierenden? *Journal of Technical Education (JOTED)*, 2(1), 31–53.
- Kaelble, H. (1983). *Soziale Mobilität und Chancengleichheit im 19. und 20. Jahrhundert*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kapp, J. (1776). *Methodi certa signa boni studiisque apti ingenii reperiendi* (2 Abhdl.), Bayreuth 1776/1777. zitiert bei Böckh, C. G.: *Allgemeine Bibliothek für das Schul- und Erziehungswesen in Deutschland* (II Bde.), Nördlingen.
- Karabel, J. (2009). Die Auserwählten. Die verborgene Geschichte der Zulassung und Exklusion in Harvard, Yale und Princeton. In R. Stichweh & P. Windolf (Hrsg.), *Inklusion und Exklusion: Analysen zur Sozialstruktur und sozialen Ungleichheit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91988-1_3
- Karrer, D. (1998). *Die Last des Unterschieds. Biographie, Lebensführung und Habitus von Arbeitern und Angestellten im Vergleich*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Kazemzadeh, F., Minks, K.-H., & Nigmann, R. R. (1987). *Studierfähigkeit. Eine Untersuchung des Übergangs vom Gymnasium zur Universität*. Hannover: HIS.
- Keim, H., Olbrich, J., & Siebert, H. (1973). *Strukturprobleme der Weiterbildung: Kooperation, Koordination und Integration in Bildungspolitik und Bildungsplanung*. Düsseldorf: Bertelsmann-Universität-Verl.
- Kelle, U. (2003). Die Entwicklung kausaler Hypothesen in der qualitativen Sozialforschung. *Zentralblatt für Didaktik der Mathematik* 35, 232–246. <https://doi.org/10.1007/BF02656688>
- Kellermann, P. (1984). Zur Entwicklung des Hochschulzugangs in Österreich. Ergebnisse von Sekundäranalysen und Primärerhebungen. In P. Kellermann, *Zur Entwicklung Studienaufnahme und Studienzulassung: Aspekte des Wandels im Zugang zu den Hochschulen* (S. 243–302). Klagenfurt: Kärntner Druck- und Verlagsgesellschaft.
- Kerst, C., & Wolter, A. (2022). *Studierfähigkeit beruflich Qualifizierter ohne schulische Studienberechtigung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Keser Aschenberger, F., Kil, M., & Löffler, R. (2020). Es gibt sie und es geht! Wissenschaftliche Weiterbildung für Menschen im höheren Lebensalter: Weiterbildungsmotivation und Lernbiographien für geänderte berufliche Kontexte. *Die österreichische Volkshochschule. Magazin für Erwachsenenbildung*, 71(271). <https://magazin.vhs.or.at/magazin/2020-2/271-herbstwinter-2020/schwerpunkt-bildung-aelterer-menschen/es-gibt-sie-und-es-geht/> [25. 05. 2023].

- Kink, R. (1854). *Geschichte der kaiserlichen Universität zu Wien. Erster Band: Geschichtliche Darstellung der Entstehung und Entwicklung der Universität bis zur Neuzeit. Sammt urkundlichen Beilagen.* Wien: Gerold. <https://phaidra.univie.ac.at/detail/o:97349> [25. 03. 2023].
- Kirchhoff, A. (1897). *Die akademische Frau. Gutachten hervorragender Universitätsprofessoren, Frauenlehrer und Schriftsteller über die Befähigung der Frau zum wissenschaftlichen Studium und Berufe.* Berlin: H. Steinitz.
- Kirchner, C. (1852). *C. Kirchner's Hodegetik oder: Wegweiser zur Universität für Studierende.* Nebst einer systematischen Uebersicht der Wissenschaften und Künste und den Studienplänen für die einzelnen Fächer des Gelehrtenberufs. Leipzig: Vogel.
- Klimmer, S. Schlögl, P., & Neubauer, B. (2006). Die Berufsreifepfung – Höherqualifizierung für den beruflichen Aufstieg oder für den Umstieg? *Materialien zur Erwachsenenbildung, Nr. 3* (ibw, öibf). <https://ibw.at/publikationen/id/424/> [25. 05. 2023].
- Klomfaß, S. (2011). *Hochschulzugang und Bologna-Prozess: Bildungsreform am Übergang von der Universität zum Gymnasium.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-93227-9>
- Klomfaß, S. (2013). Der Bologna-Prozess – ein Angriff auf den deutschen Königsweg? In N. Ricken, H. C. Koller & E. Keiner (Hrsg.), *Die Idee der Universität – revisited* (S. 127–141). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19157-7_7
- Kniefacz, K. (2018). *Entwicklung der Studierendenfrequenz im 19. und 20. Jahrhundert.* 1829–1971. 650 plus. Geschichte der Universität Wien. <https://geschichte.univie.ac.at/de/themen/entwicklung-der-studierendenfrequenz-im-19-und-20-jahrhundert> [25. 05. 2023].
- Kniefacz, K. (2021). *Universität und Studium im Zweiten Weltkrieg.* 1939–1945. 650 plus. Geschichte der Universität Wien. <https://geschichte.univie.ac.at/de/artikel/universitaet-und-studium-im-zweiten-weltkrieg> [25. 05. 2023].
- Kniefacz, K., & Posch, H. (2015). Akademische Grade und Berufsberechtigung – Das Verhältnis von Bildung und Ausbildung an der Universität Wien im langen 20. Jahrhundert. In K. Kniefacz, F. Stadler, & H. Posch (Hrsg.), *650 Jahre Universität Wien – Aufbruch ins neue Jahrhundert. Band 1: Universität – Forschung – Lehre: Themen und Perspektiven im langen 20. Jahrhundert* (S. 317–336). Wien: Vienna University Press.
- Kniefacz, K., & Posch, H. (2017). Vertreibungspolitik an der Universität Wien in den 1930er und 1940er Jahren. In J. Koll (Hrsg.), *»Säuberungen« an österreichischen Hochschulen 1934–1945: Voraussetzungen, Prozesse, Folgen* (S. 123–151). Wien, Köln, Weimar: Böhlau Verlag.
- Kniefacz, K., & Posch, H. (2018). *Vertreibung von Lehrenden und Studierenden 1938.* 650 plus. Geschichte der Universität Wien. <https://geschichte.univie.ac.at/de/artikel/vertreibung-von-lehrenden-und-studierenden-1938> [25. 05. 2023].
- Knieling, N. (2021). *Die theresianisch-josephinischen Reformen 1749–1790.* 650 plus. Geschichte der Universität Wien. <https://geschichte.univie.ac.at/de/themen/die-theresianisch-josephinischen-reformen-1749-1790> [25. 05. 2023].
- Knorr Cetina, K. (1988). Das naturwissenschaftliche Labor als Ort der »Verdichtung« von Gesellschaft. *Zeitschrift für Soziologie*, 17(2), 85–101. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-1988-0201>
- Koch, J. F. W. (1840). *Die Preussischen Universitäten. Von dem Rektor und Senat, den Professuren und Fakultäten, der akademischen Gerichtsbarkeit, von den Vorlesungen, den Preisaufgaben, den Beamten, den Studirenden eine Sammlung der Verordnungen, welche die Verfassung und Verwaltung dieser Anstalten betreffen.* Berlin, Posen, Bromberg: Ernst Siegfried Mittler.

- Kolland, F. (2002). *Studienabbruch: Zwischen Kontinuität und Krise. Eine empirische Untersuchung an Österreichs Universitäten*. Wien: Braumüller.
- Kolland, F., & Morgeditsch, W. (2007). *Evaluierung der Auswirkungen des § 124b des Universitätsgesetzes 2002*. Bericht an den Nationalrat. Wien: BMWF.
- Köller, O. (2013). Abitur und Studierfähigkeit. In J. Asdonk, S. U. Kuhnen & P. Bornkessel (Hrsg.), *Von der Schule zur Hochschule. Analysen, Konzeptionen und Gestaltungsperspektiven des Übergangs* (S. 25–49). Münster: Waxmann.
- Köller, O. (2014). Studierfähigkeit und Abitur empirisch betrachtet. In S. Lin-Klitzing, D. Di Fuccia, R. Stengl-Jörns (Hrsg.), *Abitur und Studierfähigkeit. Ein interdisziplinärer Dialog* (S. 55–73). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Köller, O., & Baumert, J. (2002). Das Abitur – immer noch ein gültiger Indikator für die Studierfähigkeit? *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 52(26), 12–19.
- Konegen-Grenier, C. (2001). *Studierfähigkeit und Hochschulzugang*. Köln: Deutscher Instituts-Verlag.
- Königliches Evangelisches Gymnasium zu Hirschberg (1862). *Programm womit zur Feier des 150jährigen Jubelfestes des Königl. evangel. Gymnasiums zu Hirschberg am 29. September 1862 ehrerbietigst einladet der Director Professor Dr. A. Dietrich*. Pfund.
- Köster, H. M. G. (1780). Von der Verbesserung des Verstandes junger Leute in Schulen. In K. C. Heyler (Hrsg.), *Archiv für die ausübende Erziehungskunst. Siebender Theil 1777–1784* (S. 59–78). Gießen: Krieger. <https://gdz.sub.uni-goettingen.de/id/PPN823227022?tify=%7B%22pages%22%3A%5B67%5D%2C%22view%22%3A%22info%22%7D> [25.03.2023].
- Krebs, A. (2000). Einführung: Die neue Egalitarismuskritik im Überblick. In A. Krebs (Hrsg.), *Gleichheit oder Gerechtigkeit. Texte der neuen Egalitarismuskritik* (S. 7–37). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kreckel, R. (1992). *Politische Soziologie der sozialen Ungleichheit*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kreckel, R. (2008). Zwischen universeller Inklusion und neuer Exklusivität. Institutionelle Differenzierungen und Karrieremuster im akademischen Feld: Deutschland im Internationalen Vergleich. In B. M. Kehm (Hrsg.), *Hochschule im Wandel. Die Universität als Forschungsgegenstand. Festschrift für Ulrich Teichler* (S. 181–194). Frankfurt am Main, New York: Campus-Verlag.
- Krenn, M. (2012). Gering Qualifizierte – die Parias der »Wissengesellschaft«!? Die Erhöhung der Gefahr sozialer Ausgrenzung durch die Ausweitung von Bildungsnormen. *SWS-Rundschau*, 52(2), 129–148. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:O168-ssoar-402537> [25. 05. 2023].
- Kreppel, O. (1937). *Nationalsozialistisches Studententum und Studentenrecht*. Königsberg: Gräfe und Unzer.
- Krieg, R. (2013). Die Rolle der Situationsdefinition bei der Reproduktion schichtspezifischer Bildungsungleichheit. In O. Berli & M. Endreß (Hrsg.), *Wissen und soziale Ungleichheit* (S. 283–303). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Kromydas, T. (2017). Rethinking Higher Education and Its Relationship with Social Inequalities: Past Knowledge, Present State and Future Potential. *Palgrave Communications*, 3, 1–12. <https://doi.org/10.1057/s41599-017-0001-8>
- Krüger-Potratz, M. (2001). Integration und Bildung: Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung. In K. J. Bade (Hrsg.), *Integration und Illegalität in Deutschland* (S. 31–40). Osnabrück, Weinheim: Institut für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien (IMIS).

- Kuckartz, U., Dresing, T., Rädiker, S., & Stefer, C. (2008). *Qualitative Evaluation – Der Einstieg in die Praxis* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kulhanek, A., Binder, D., Unger, M., & Schwarz, A. (2019). *Stand und Entwicklung wissenschaftlicher Weiterbildung in Österreich. Endbericht*. Unter Mitarbeit von Sarah Zaussinger. Studie im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung. Wien: Institut für Höhere Studien.
- Kuper, A. (2015). *Educational upward mobility. Practices of social changes*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Kupfer, A. (2012). A theoretical concept of educational upward mobility. *International Studies in Sociology of Education* 22(1), 57–72. <https://doi.org/10.1080/O9620214.2012.682795>
- Ladenthin, V. (2018). Da läuft etwas ganz schief. Beobachtungen zur heutigen Studierendengeneration. *Forschung & Lehre*, 25, 8, 672–674.
- Lahire, B. (2011). *The plural actor*. Cambridge: Polity Press.
- Lange-Vester, A., & Teiwes-Kügler, C. (2004). Soziale Ungleichheiten und Konfliktlinien im studentischen Feld. In S. Engler & B. Kraus (Hrsg.), *Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen* (S. 159–187). Weinheim: Juventa.
- Lange-Vester, A., & Teiwes-Kügler, C. (2006). Die symbolische Gewalt der legitimen Kultur. In G. Werner (Hrsg.), *Soziale Ungleichheit im Bildungssystem* (S. 55–92). Konstanz: UVK.
- Langer, R. (2017). *Über Governancedynamiken in Bildungssystemen*. Habilitationsschrift. Linz: Johannes Kepler Universität, Institut: School of Education, Abteilung für Bildungsforschung.
- Lareau, A. (2002). Invisible Inequality. Social Class and Childrearing in Black Families and White Families. *American Sociological Review*, 67(5), 747–776.
- Lareau, A. (2011). *Unequal Childhoods. Class, Race, and Family Life*. Berkeley: University of California Press.
- Lassnigg, L. (2019). Paradoxe, unintendierte Begleiterscheinungen von Validierung non-formalen und informellen Lernens. *Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 37*, online: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/19-37/meb19-37.pdf> [25. 05. 2023].
- Lassnigg, L., Unger, M., Vogtenhuber, S., & Erkingner, M. (2006). *Soziale Aspekte des Hochschulzuzugangs und Durchlässigkeit des Bildungssystems. Endbericht*. Studie im Auftrag der Österreichischen Rektorenkonferenz.
- Lehmann, W. (2013). Habitus Transformation and Hidden Injuries: Successful Working-class University Students. *Sociology of Education* 87, 1–15.
- Leitner, A., & Dibiasi, A. (2015). Frauenberufe – Männerberufe. Ursachen und Wirkungen der beruflichen Segregation in Österreich und Wien. In MA57 Frauenabteilung der Stadt Wien (Hrsg.), *Trotz Arbeit arm. Frauen und Segregation am Arbeitsmarkt. Frauen* (S. 41–99). Wien: MA57 – Frauenabteilung der Stadt Wien. <https://irihs.ihf.ac.at/id/eprint/3820/> [25. 05. 2023].
- Lemayer, K. v. (1878). *Die Verwaltung der österreichischen Hochschulen von 1868–1877*. Wien: Hölder.
- Lenk, S. (2015). Chancen sozialer Mobilität an der Universität Wien im 20. Jahrhundert. Brüche und Kontinuitäten bei der sozialen Herkunft der Studierenden. In M. G. Ash & J. Ehmer (Hrsg.), *Universität – Politik – Gesellschaft* (S. 565–618). Göttingen: V&R unipress.
- Lessky, F., Nairz-Wirth, E., & Feldmann, K. (2021). Informational capital and the transition to university: First-in-family students' experiences in Austrian higher education. *European Journal of Education*, 56(1), 27–40. <https://doi.org/10.1111/ejed.12437>

- Leo, H., Falk, R., Friesenbichler, K. S., & Hölzl, W. (2006). Teilstudie 8: Forschung und Innovation als Motor des Wachstums. In K. Aiginger, G. Tichy & E. Walterskirchen (Hrsg.), *WIFO-Weißbuch: Mehr Beschäftigung durch Wachstum auf Basis von Innovation und Qualifikation* Wien: WIFO.
- Leuven Communiqué (2009). *The Bologna Process 2020 – The European Higher Education Area in the new decade Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education*. Leuven and Louvain-la-Neuve, 28–29. April 2009.
- Leven, I., & Schneekloth, U. (2010). Die Schule: Frühe Vergabe von Lebenschancen. In World Vision Deutschland (Hrsg.), *Kinder in Deutschland*. 2. World Vision Kinderstudie (S. 161–186). Frankfurt am Main: Fischer.
- Lewin, D., & Lischka, I. (2004). *Passfähigkeit beim Hochschulzugang als Voraussetzung für Qualität und Effizienz von Hochschulbildung*. Wittenberg: HoF Wittenberg (= Arbeitsberichte 06/04).
- Li, L., & Ruppert, A. (2021). Conceptualizing teacher agency for inclusive education: A systematic and international review. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 44(1), 42–59. <https://doi.org/10.1177/0888406420926976>
- Lind, A. (1961). *Das Frauenstudium in Österreich, Deutschland und der Schweiz*. Dissertation, Wien.
- Lindemann, G. (2008). Theoriekonstruktion und empirische Forschung. In H. Kalthoff, S. Hirschauer & G. Lindemann (Hrsg.), *Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung* (S. 107–128). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Lins, J. (1994). *Studienabbruch an der Universität Linz (1980–1992)*. Linz: Institut für Soziologie der Universität Linz.
- Lojewski, J., & Schäfer, M. (2017). »Bin ich dafür gut genug?« – Studierfähigkeit und Unterstützungsbedarfe aus Sicht von Studierenden mit und ohne Abitur. In M. Kriegel, J. Lojewski, M. Schäfer & T. Hagemann (Hrsg.), *Akademische und berufliche Bildung zusammen denken. Von der Theorie zur Praxis einer offenen Hochschule* (S. 61–85). Münster, New York: Waxmann.
- Lörz, M., Quast, H., & Roloff, J. (2015). Konsequenzen der Bologna-Reform: Warum bestehen auch am Übergang vom Bachelor- ins Masterstudium soziale Ungleichheiten? *Zeitschrift für Soziologie* 44: 137–155.
- Low, J. (2019). A Pragmatic Definition of the Concept of Theoretical Saturation, *Sociological Focus*, 52(2), 131–139.
- Lucius-Hoene, G., & Deppermann, A. (2002). *Rekonstruktion narrativer Identität. Ein Arbeitsbuch zur Analyse narrativer Interviews*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lucius-Hoene, G. (2012). »Und dann haben wir's operiert«. Ebenen der Textanalyse narrativer Agency-Konstruktionen. In S. Bethmann, C. Helfferich, H. Hoffmann & D. Niermann (Hrsg.), *Agency, Edition Soziologie* (S. 40–70). Weinheim: Juventa-Verlag.
- Maertsch, K., & Voitel, M. (2013). Herausforderungen für und Schwierigkeiten von beruflich qualifizierten Studierenden. In Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung (Hrsg.), *Beruflich qualifiziert studieren – Herausforderungen für Hochschulen. Ergebnisse des Modellprojekts Offene Hochschule Niedersachsen* (S. 67–84). Bielefeld: wbv Publikation.
- Maisel, T. (2017). *Die Universität Wien im Zeitalter der konfessionellen Auseinandersetzungen. 1517–1700*. 650 plus. Geschichte der Universität Wien. <https://geschichte.univie.ac.at/de/themen/die-universitaet-wien-im-zeitalter-der-konfessionellen-auseinandersetzungen> [25. 05. 2023].

- Maisel, T. (2018a). *Studenten im Mittelalter und in der Frühen Neuzeit. 1365–17. Jhdt. 650 plus*. Geschichte der Universität Wien. <https://geschichte.univie.ac.at/de/themen/studenten-im-mittelalter-und-der-fruehen-neuzeit> [25. 05. 2023].
- Maisel, T. (2018b). *Frequenzeinbruch und Regionalisierung ab dem 16. Jahrhundert. 16. Jhdt.–18. Jhdt. 650 plus*. Geschichte der Universität Wien. <https://geschichte.univie.ac.at/de/themen/frequenzeinbruch-und-regionalisierung-ab-dem-16-jahrhundert> [25. 05. 2023].
- Maisel, T. (2020). *Die Gründungsurkunden (Stiftbriefe) der Universität Wien »... dass ein jeder weise Mensch vernünftiger, und ein unweiser zu menschlicher Vernunft (...) gebracht (...) werde ...«*. 12.3.1365. 650 plus. Geschichte der Universität Wien. <https://geschichte.univie.ac.at/de/artikel/die-gruendungsurkunden-stiftbriefe-der-universitaet-wien> [25. 05. 2023].
- Maisel, T. (2021). *Die Universität als »Schule für die richtige Staatsführung«*. *Die Reformatio Nova 1554*. 650 plus. Geschichte der Universität Wien. <https://geschichte.univie.ac.at/de/artikel/die-universitaet-als-schule-fuer-die-richtige-staatsfuehrung> [25. 05. 2023].
- Margolis, E. (2001). *Hidden curriculum in higher education*. New York: Routledge.
- Marksteiner, T., Janke, S., & Dickhäuser, O. (2019). Effects of a brief psychological intervention on students' sense of belonging and educational outcomes: The role of students' migration and educational background. *Journal of School Psychology, 75*, 41–57. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.06.002>
- McArthur, J. (2011). Reconsidering the social and economic purposes of higher education. *Higher Education Research and Development, 30*(6), 737–749. <https://doi.org/10.1080/07294360.2010.539596>
- McGivney, V. (1999). *Informal Learning in the Community*. Leister: NIACE.
- McNay, L. (1999). Gender, Habitus and the Field: Pierre Bourdieu and the Limits of Reflexivity. *Theory, Culture & Society 16*(1), 95–117. <https://doi.org/10.1177/02632769922050430>
- Mecheril, P. (2003): *Prekäre Verhältnisse: über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-)Zugehörigkeit*. Münster u.a.: Waxmann.
- Meister, R. (1963). *Entwicklung und Reformen des österreichischen Studienwesens. 1. Abhandlung*. Graz, Wien: Böhlau.
- Merkt, M., & Kerner auch Koerner, J. (2018). Orientierungen und Studierfähigkeit. In C. Damm, U. Frosch & L. Vieback (Hrsg.), *Wissenschaftliche Weiterbildung zwischen Forschung und Praxis* (S. 1–20). Bielefeld: wbv Media GmbH & Co. KG. <https://doi.org/10.3278/6004646w002>
- Merton, R. K. (1938). Social structure and anomie. *American Sociological Review, 3*, 672–682.
- Merton, R. K. (1957). The Role Set: Problems in Sociological Theory. *The British Journal of Sociology, 8*, 106–20.
- Merton, R. K. (1968). Social structure and anomie. In R. K. Merton (Hrsg.), *Social theory and social structure*. 1968 enlarged edition (S. 185–214). New York: The Free Press.
- Messerer, K., & Humpl, S. (2003). *Bewerbung – Auswahl – Aufnahme. Das Aufnahmeverfahren an österreichischen Fachhochschul-Studiengängen*. Schriftenreihe des Fachhochschulrates, Band 7. Wien: WUV-Univ.-Verl.
- Miethe, I. (2017). Der Mythos von der Fremdheit der Bildungsaufsteiger_innen im Hochschulsystem. *Zeitschrift für Pädagogik, 63*(6), 686–707.
- Miethe, I., & Kleber, B. (2013). Bildungswettlauf zwischen West und Ost. Ein retrospektiver Vergleich. In R. Braches-Chyrek, D. Nelles, G. Oelerich & A. Schaarschuch (Hrsg.), *Bildung, Gesellschaftstheorie und Soziale Arbeit* (S. 155–174). Opladen: Budrich.

- Miethe, I., Soremski, R., Suderland, M., Dierckx, H., & Kleber, B. (2015). *Bildungsaufstieg in drei Generationen: zum Zusammenhang von Herkunftsmilieu und Gesellschaftssystem im Ost-West-Vergleich*. Opladen: Budrich.
- Mitterauer, M. (2011). Est Europa nunc unita ...« – Latein als Europasprache. In P. Cichon & M. Mitterauer (Hrsg.), *Europasprachen* (S. 17–30). Wien: Böhlau.
- Moraw, P. (1993). Der Lebensweg der Studenten. In W. Rüegg (Hrsg.), *Geschichte der Universität in Europa. Band 1: Mittelalter* (S. 225–254). München: Verlag C. H. Beck.
- Moraw, P. (2008). *Gesammelte Beiträge zur deutschen und europäischen Universitätsgeschichte: Strukturen, Personen, Entwicklungen*. Leiden: Brill.
- Moss, P., & Tilly, C. (1995). Skills and race in hiring: Quantitative findings from face-to-face interviews. *Eastern Economic Journal*, 21(3), 357–374.
- Moss, P., & Tilly, C. (2001). *Stories employers tell: Race, skill and hiring in America*. New York: Russell Sage Foundation.
- Mucke, K. (1997). »Der Hürdenlauf« – eine Spezialdisziplin Berufserfahrener im tertiären Bereich? In K. Mucke & B. Schwiedrizik (Hrsg.), *Studieren ohne Abitur* (S. 31–55). Bielefeld: Bertelsmann.
- Muckel, P. (2013). Beschreibung der neuen Zielgruppe und die »Schlüsselproblematik«. In *Beruflich qualifiziert studieren: Herausforderung für Hochschulen; Ergebnisse des Modellprojekts Offene Hochschule en* (S. 21–27). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. <https://doi.org/10.3278/6004352w021>
- Muckel, P. (2011). Die Entwicklung von Kategorien mit der Methode der Grounded Theory. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Grounded Theory Reader*. 2., aktualisierte und erweiterte Aufl. (S. 333–352). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mühlberger, K. (2003). Universität und Jesuitenkolleg in Wien. Von der Berufung des Ordens bis zum Bau des Akademischen Kollegs. In H. Karner (Hrsg.), *Die Jesuiten in Wien: zur Kunst- und Kulturgeschichte der österreichischen Ordensprovinz der »Gesellschaft Jesu« im 17. und 18. Jahrhundert* (S. 21–37). Wien: Verlag der Österreichischen Akademie der Wissenschaften.
- Mühlberger, K. (2007). Promotion und Adelsverleihung im frühneuzeitlichen Österreich. Zur Nobilitierungspraxis der Wiener Philosophischen Fakultät im 18. und 18. Jahrhundert. In R. C. Schwinges & M.-C. Schöpfer (Hrsg.), *Examen, Titel, Promotionen: akademisches und staatliches Qualifikationswesen vom 13. bis zum 21. Jahrhundert* (S. 575–624). Basel: Schwabe.
- Mühlberger, K. (2022). *Der Jesuitenorden und die Universität Wien. Von der »universitas magistrorum et scholarium« zur katholischen Landeshochschule. 1551–1773*. 650 plus. Geschichte der Universität Wien. <https://geschichte.univie.ac.at/de/themen/der-jesuitenorden-und-die-universitaet-wien> [25. 05. 2023].
- Müller, W., & Pollak, R. (2010). Weshalb gibt es so wenige Arbeiterkinder in Deutschlands Universitäten? In R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit* (S. 305–344). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Müller, W., Pollak, R., Reimer, D., & Schindler, S. (2017). Hochschulbildung und soziale Ungleichheit. In R. Becker (Hrsg.), *Lehrbuch der Bildungssoziologie* (S. 281–319). Wiesbaden: Springer VS.
- Müller-Benedict, V. (2010). Grenzen von leistungsorientierten Auswahlverfahren. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 13. Jahrgang, 3, 451–472.

- Mussmann, J.G. (1832). *Vorlesungen über das Studium der Wissenschaften und Künste auf der Universität. Ein Taschenbuch für angehende Studierende*. Halle: Ruff.
- Nairz-Wirth, E., Meschnig, A., & Gitschtaler, M. (2010). *Quo Vadis Bildung? Eine qualitative Studie zum Habitus von Early School Leavers*. Wien: Arbeiterkammer.
- Nairz-Wirth, E., Meschnig, A., & Gitschtaler, M. (2011). Früher Schulabbruch – Situation in Österreich und Konsequenzen für Individuum und Gesellschaft. In J. Markowitsch, E. Gruber, L. Lassnigg & D. Moser (Hrsg.), *Turbulenzen auf Arbeitsmärkten und in Bildungssystemen* (S. 417–437). Beiträge zur Berufsbildungsforschung. Tagungsband der 2. Österreichischen Konferenz für Berufsbildungsforschung. Innsbruck, Wien: Studienverlag.
- Nairz, E., & Feldmann, K. (2018). Hochschulen relational betrachten. In AQ Austria (Hrsg.), *Durchlässigkeit in der Hochschulbildung*. Beiträge zur 5. AQ Austria Jahrestagung 2017 (S. 79–94). Wien: facultas.
- Neckel S., & Sutterlüty F. (2008). Negative Klassifikationen und die symbolische Ordnung sozialer Ungleichheit. In S. Neckel & H. G. Soeffner (Hrsg.), *Mittendrin im Abseits* (S. 15–25). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Nelson, G., & Prilleltensky, I. (2010). *Community Psychology: In Pursuit of Liberation and Well-Being*. New York: Palgrave.
- Neugebauer, M. (2015). The Introduction of Bachelor Degrees and the Under-representation of Students from Low Social Origin in Higher Education in Germany: A Pseudo-Panel Approach. *European Sociological Review*, 1–12.
- Neugebauer, M., Neumeyer, S., & Alesi, B. (2016). More diversion than inclusion?: Social stratification in the Bologna system. *Research in Social Stratification and Mobility*, 45(45), 51–62. <https://doi.org/10.1016/j.rssm.2016.08.002>
- Neugebauer, M., Heublein, U., & Daniel, A. (2019). Studienabbruch in Deutschland: Ausmaß, Ursachen, Folgen, Präventionsmöglichkeiten. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 22(5), 1025–1046. <https://doi.org/10.1007/s11618-019-00904-1>
- Nitsch, J. & Hackfort, D. (1981). Streß in Schule und Hochschule – eine handlungspsychologische Funktionsanalyse. In J. Nitsch & H. Allmer (Hrsg.), *Stress: Theorien, Untersuchungen, Maßnahmen*. Bern: H. Huber.
- Noon, M., & Heery, E. (2017). Upskilling. In *A Dictionary of Human Resource Management* (3. Aufl.). Oxford University Press.
- North, J. (1993). Das Quadrivium. In W. Rüegg (Hrsg.), *Geschichte der Universität in Europa. Band I: Mittelalter* (S. 303–320). München: Beck.
- NKS (Koordinierungsstelle für den NQR) (2019). *Handbuch für die Zuordnung von formalen und nicht-formalen Qualifikationen zum NQR* (2. Aufl.). Wien: OeAD.
- OECD (1961). *Policy Conference on economic growth and investment in education, economic growth and investment in education*. Washington 16th–20th October 1961. Paris.
- OECD (2019). *Austria. Education at a Glance*. OECD Indicators. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/81e44fed-en>
- Oepke, M., & Eberle, F. (2014). Studierfähigkeit und Studienfachwahl von Maturandinnen und Maturanden. In F. Eberle, B. Schneider-Taylor & D. Bosse (Hrsg.), *Abitur und Matura zwischen Hochschulvorbereitung und Berufsorientierung* (S. 185–214). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06090-9_11
- Offe, C. (2000). Der Niedriglohnsektor und das »Modell Deutschland«. In J. Schupp & H. Solga (Hrsg.), *Niedrig entlohnt = niedrig qualifiziert? Chancen und Risiken eines Niedriglohnsektors*

- in Deutschland. Dokumentation der Tagungsbeiträge auf CD-ROM. Berlin: DIW/MPIfB. <https://www.diw.de/documents/dokumentenarchiv/17/39481/offe.pdf> [28.04.2023].
- Olbrich, J. (2001). *Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland*. Opladen: Leske + Budrich.
- ÖSZ (Österreichisches Statistisches Zentralamt). (1975). Österreichische Hochschulstatistik, Studienjahr 1973/74. Wien.
- Otto, A., & Kamm, C. (2016). »Ich wollte einfach noch eine Stufe mehr« – Vorakademische Werdegänge und Studienentscheidungen von nicht-traditionellen Studierenden und ihr Übergang in die Hochschule. In A. Wolter, U. Banscherus & C. Kamm (Hrsg.), *Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen* (S. 197–223). Münster: Waxmann.
- Paldanius, S. (2002). *Ointressets Rationalitet: Om Svårigheter att Rekrytera Arbetslösa till Vuxenstudier*. Linköping: Linköping University.
- Papadopoulos G. S. (1994). *Education 1960–90: The OECD perspective*. Paris: OECD Publishing.
- Pechar, H. (2007). Der offene Hochschulzugang in Österreich. In C. Badelt (Hrsg.), *Hochschulzugang in Österreich* (S. 21–81). Graz: Leykam.
- Pechar, H. (2019). Aufnahmeverfahren an Hochschulen aus gerechtigkeitsrechtlicher Perspektive. *Zeitschrift für Hochschulrecht, Hochschulmanagement und Hochschulpolitik*, 18(2) 37–42. <https://doi.org/10.33196/zfhr201902003701>
- Pellert, A. (2011). Universitäre Weiterbildung – Chancen durch die europäische Bildungspolitik. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung* 2(2), 1–14. <https://doi.org/10.3217/zfhe-2-02/02>
- Peters, A. (1999). *Women, quotas and constitutions: a comparative study of affirmative action for women under American, German, EC and international law*. London: Kluwer Law International.
- Pfarr, H. M. (1988). *Quoten und Grundgesetz: Notwendigkeit und Verfassungsmäßigkeit von Frauenförderung*. Baden-Baden: Nomos-Verl.-Ges.
- Pfeffer, T., Keser Aschenberger, F., Hynek, N., & Zenk, L. (2021). *Research Literacy in Continuing Education (ReaLiCE)*. Monograph Series Continuing Education and Lifelong Learning, Krems (Edition Donau-Universität Krems). <https://doi.org/10.48341/163s-ye73>
- Pohlentz, P., & Tinsner, K. (2004). *Bestimmungsgrößen des Studienabbruchs. Eine empirische Untersuchung zu Ursachen und Verantwortlichkeiten*. Servicestelle für Lehrevaluation an der Universität Potsdam, Potsdam.
- Pollak, R. (2010). *Kaum Bewegung, viel Ungleichheit: Eine Studie zu sozialem Auf- und Abstieg in Deutschland*. Berlin: Heinrich-Böll-Stiftung.
- Pongratz, L. (2003). *Zeitgeistsurfer: Beiträge zur Kritik der Erwachsenenbildung*. Weinheim: Beltz.
- Posch, H. (o. D.). Ordentliche Studierende der Universität Wien 1848 bis 2015. <https://geschichte.univie.ac.at/de/bilder/grafik-ordentliche-studierende-der-universitat-wien-1848-bis-2015> [24.05.2023].
- Pospischil, K. (1993). Die österreichischen Hochschulen in der Weltstellung. *Sozialistische akademische Rundschau*, 6(4), 43.
- Preißer, R. (2001). Dimensionen der Kompetenz zur berufsbiografischen Selbstorganisation und Flexibilität. In G. Franke (Hrsg.), *Komplexität und Kompetenz. Ausgewählte Fragen der Kompetenzforschung* (S. 221–247). Bielefeld: Bertelsmann.
- Preißer, R. (2002). Berufsbiografische Steuerungskompetenzen als Voraussetzung für berufliche Neuorientierung. In R. Preißer & B. Wirkner (Hrsg.), *Berufliche Neuorientierung. Innovative Konzepte für Weiterbildner* (S. 9–31). Bielefeld: Bertelsmann.

- Probst, J. (1869). *Geschichte der Universität in Innsbruck. Seit ihrer Entstehung bis zum Jahre 1860*. Innsbruck: Wagner.
- Quinn, J. (2013). *Drop-Out and Completion in Higher Education in Europe: Among Students from Under-Represented Groups, 2013*. European Commission DG Education and Culture. <http://nesetweb.eu/wp-content/uploads/2015/09/2013-Drop-out-and-Completion-in-Higher-Education-in-Europe-among-students-from-under-represented-groups.pdf> [25. 05. 2023].
- Raithelhuber, E. (2008). Von Akteuren und Agency – eine sozialtheoretische Einordnung der structure/ agency-Debatte. In H. G. Homfeldt, W. Schröer & C. Schweppe (Hrsg.), *Vom Adressaten zum Akteur. Soziale Arbeit und Agency* (S. 17-45). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Raithelhuber, E. (2011). *Übergänge und Agency. Eine sozialtheoretische Reflexion des Lebenslaufkonzepts*. Opladen: Budrich UniPress.
- Raithelhuber, E. (2022). Welches Verständnis von Agency braucht die Übergangsforschung? Plädoyer für einen relational-relativistischen, nicht-anthropozentrischen Zugang. *Zeitschrift für Pädagogik Beiheft*.
- Rasche, U. (2007). Geschichte der Promotion in absentia. Eine Studie zum Modernisierungsprozess der deutschen Universitäten im 18. und 19. Jahrhundert. In R. C. Schwinges (Hrsg.), *Examen, Titel, Promotionen. Akademisches und staatliches Qualifikationswesen vom 13. bis zum 21. Jahrhundert* (S. 275–351). Basel: Schwabe & Co AG.
- Rat der Europäischen Union (2009). Schlussfolgerungen des Rates vom 12. Mai 2009 zu einem strategischen Rahmen für die europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung (ET 2020). 2009/C 119/02. Amtsblatt der Europäischen Union. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/?uri=celex%3A52009XG0528%2801%29> [25. 05. 2023].
- Rat der Europäischen Union (2013). Schlussfolgerungen des Rates der Europäischen Union zur sozialen Dimension in der Hochschulbildung. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2013:168:0002:0004:DE:PDF> [25. 05. 2023].
- Ratka, T. (2022). Die institutionelle Perspektive der Universität für Weiterbildung Krems zur Anerkennung non-formal und informell erworbener Kompetenzen Bestandsaufnahme und Ausblick. In Fellner, M., A. Pausits, T. Pfeffer & S. Oppl (Hrsg.), *Validierung und Anerkennung non-formal und informell erworbener Kompetenzen an Hochschulen*. Münster, New York: Waxmann.
- Rauner, F. (2012). Akademisierung beruflicher und Verberuflichung akademischer Bildung – widersprüchliche Trends im Wandel nationaler Bildungssysteme. *bwp@Ausgabe Nr. 23*. www.bwpat.de/ausgabe23/rauner_bwpat23.pdf [25. 05. 2023].
- Rawls, J. (1975). *Eine Theorie der Gerechtigkeit*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Reichsministerium (1921). *Die Reichsschulkonferenz 1920: ihre Vorgeschichte und Vorbereitung und ihre Verhandlungen*. Amtlicher Bericht. Leipzig: Quelle & Meyer.
- Reimer, D. (2011). Labour market outcomes and their impact on tertiary decisions in Germany: class and gender differences, *Irish Educational Studies*, 30(2), 199–213.
- Republik Österreich (2011). *Strategie zum lebensbegleitenden Lernen in Österreich*. LLL:2020. Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur.
- Ribolits, E. (2007). Lernen statt revoltieren? Zur Paradoxie der Forderung nach Chancengleichheit beim Bildungszugang. In S. Kuba (Hrsg.), *Im Klub der Auserwählten. Soziale Selektion an der Universität; Analysen und Strategien* (S. 27–46). Wien: Löcker.

- Ribolits, E. (2011). *Bildung – Kampfbegriff oder Pathosformel: über die revolutionären Wurzeln und die bürgerliche Geschichte des Bildungsbegriffs*. Wien: Löcker.
- Riddle, P. I. (1989). *University and state. Political competition and the rise of universities, 1200–1985*. Dissertation. Stanford: Stanford University.
- Rimmele, D. (1978). *Die Universitätsreform in Preußen 1918–1924 – Ein Beitrag zur Geschichte der Bildungspolitik der Weimarer Zeit*. Dissertation. Hamburg: Hartmut Lüdke Verlag.
- Ringer, F. K. (1979). *Education and Society in Modern Europe*. Bloomington, London: Indiana University Press.
- Rolf, H.-G. (1997). *Sozialisation und Auslese durch die Schule*. Weinheim, München: Juventa.
- Rommelspacher, B. (2009). Was ist eigentlich Rassismus? In C. Melter & P. Mecheril (Hrsg.), *Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung* (S. 25–38). Schwalbach: Wochenschau Verlag.
- Rome Communiqué (2020). EHEA ministerial conference Rome 2020. Rome. EHEA Higher Education Area. <https://eha.info/page-ministerial-declarations-and-communications> [23.10.2022].
- Rompel, J. (1932). *Die Frau im Lebensraume des Mannes, Emancipation und Staatswohl*. Darmstadt, Leipzig: Ernst Hofmann & Co.
- Rothe, D. (2011). *Lebenslanges Lernen als Programm: eine diskursive Formation in der Erwachsenenbildung*. Frankfurt am Main, New York: Campus-Verlag.
- Rothmüller, B. (2011). *Chancen verteilen: Ansprüche und Praxis universitärer Zulassungsverfahren*. Wien: Löcker.
- Rüegg, W. (1993). Themen, Probleme, Erkenntnisse. In W. Rüegg (Hrsg.), *Geschichte der Universität in Europa. Band 1: Mittelalter* (S. 24–48). München: Verlag C. H. Beck.
- Rüegg, W. (1994). *Was lehrt die Geschichte der Universität?* Sitzungsberichte der wissenschaftlichen Gesellschaft an der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main, Band XXXII, Nr. 6. Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- Rüegg, W. (2010). Themen, Probleme, Erkenntnisse. In W. Rüegg (Hrsg.), *Geschichte der Universität in Europa. Band 4: Vom 2. Weltkrieg bis zum Ende des 20. Jahrhunderts* (S. 21–45). München: Verlag C. H. Beck.
- Sailer, J. M., & Gebhard, F. X. (1803). *An Heggelins Freunde. Ein Denkmal des Verderblichen*. München: Leutner.
- Salfeld, J. C. (1828). Miscellen. *Journal für Prediger* 2, 277 – 286.
- Sander, T. (2014). *Habitussensibilität. Eine neue Anforderung an professionelles Handeln*. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06887-5_1
- Santos, B. de S. (2018). *Epistemologien des Südens. Gegen die Hegemonie des westlichen Denkens*. Münster: Unrast.
- Sattler, J. P. (1779). *Briefe eines Lehrers an seine jungen Freunde* (2 Bde.). Nürnberg: Lochner.
- Schäfer, M., & Hagemann, T. (2015). Studienerfolg von Studierenden ohne Abitur an der Fachhochschule der Diakonie. In M. Schäfer, M. Krieger & T. Hagemann (Hrsg.), *Neue Wege zur akademischen Qualifizierung im Sozial- und Gesundheitssystem. Berufsbegleitend studieren an Offenen Hochschulen* (S. 103–110). Münster, New York: Waxmann.
- Schaffer, J. (2015). *Ambivalenzen der Sichtbarkeit: Über die visuellen Strukturen der Anerkennung*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Schanz, P. v. (1878). *Galileo Galilei und sein Prozeß*. Würzburg: Woerl.

- Scherr, A. (2012). Soziale Bedingungen von »Agency«. Soziologische Eingrenzungen einer sozialtheoretisch nicht auflösbaren Paradoxie. In S. Bethmann, C. Helfferich, H. Hoffmann, & D. Niermann (Hrsg.), *Agency. Qualitative Rekonstruktionen und gesellschaftstheoretische Bezüge von Handlungsmächtigkeit* (S. 99–121). Weinheim, Basel: Juventa.
- Schirlbauer, A. (2009). Bildung im »Industriefaschismus«. In C. Bünger, P. Euler, A. Gruschka & L. A. Pongratz (Hrsg.), *Heydorn lesen! Herausforderungen kritischer Bildungstheorie* (S. 147–159). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Schlögl, P. (2019). Pragmatik, Mimesis und manifester Konservativismus. In B. Hemkes, K. Wilbers & M. Heister (Hrsg.), *Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung* (S. 494–514). Bonn: Verlag Barbara Budrich. <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/9753> [25. 05. 2023].
- Schmelzer, M. (2016). *The Hegemony of Growth. The OECD and the Making of the Economic Growth Paradigm*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schmidt, J. (1803). *Aeltere und neuere Gesetze, Ordnungen und Circular-Befehle für das Fürstenthum Weimar und für die Jenaische Landes-Portion bis zum Ende des Jahres 1799*. 6. Band. Jena: Göpferdt.
- Schmidt, C. (2017). Die Öffnung des Hochschulzugangs für beruflich Gebildete: Förderung studienrelevanter Schlüsselkompetenzen in der Studieneingangsphase am Beispiel der Universität Kassel. In J. Seifried, S. Seeber, B. Ziegler (Hrsg.), *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2017* (S. 159–170). Leverkusen-Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Schmidt, J. J., & Akande, Y. (2011). Faculty Perceptions of the First-Generation Student Experience and Programs at Tribal Colleges. *New Directions for Teaching and Learning* 127, 41–54.
- Schmied, V. (2018). *Wirksamkeit fachübergreifender Förderangebote zur Verbesserung der Studierfähigkeit. Eine empirische Untersuchung zu Kompetenzentwicklungen Studierender und deren Einfluss auf lernrelevante Emotionen*. Kassel: Kassel University Press.
- Schmitt, L. (2010). *Bestellt und nicht abgeholt. Soziale Ungleichheit und Habitus-Struktur-Konflikte im Studium*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schmollinger, C., & Zervakis, P. A. (2018). Das Projekt nexus der Hochschulrektorenkonferenz (HRK): Übergänge gestalten, Studienerfolg verbessern. *Public Health Forum*, 26(1), 51–53. <https://doi.org/10.1515/pubhef-2017-0077>
- Schneeberger, A. (1991). *Studienerfolg und Studienabbruch in wirtschaftsnahen Studienrichtungen. Maschinenbau – Elektrotechnik – Betriebswirtschaft – Handelswissenschaft*. Schriftenreihe Nr. 85. Wien: Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft.
- Schnell, H. (1974). *Die österreichische Schule im Umbruch*. Wien: Jugend und Volk.
- Scholz, W.-D., & Wolter, A. (1984). Hochschulzugang als lebensgeschichtlicher Einschnitt. Ein empirischer Beitrag zu Studienmotiven und Studierenerwartungen von Berufstätigen ohne traditionelle Studienberechtigung. In P. Kellermann (Hrsg.), *Studienaufnahme und Studienzulassung. Aspekte des Wandels im Zugang zu den Hochschulen* (S. 129–159). Klagenfurt: Kärntner Dr.- u. Verl.-Ges.
- Schomburg, H., Flöther, C., & Wolf, V. (2012). *Wandel von Lehre und Studium an deutschen Hochschulen Erfahrungen und Sichtweisen der Lehrenden*. Projektbericht. Kassel. <https://www.uni-kassel.de/forschung/incher/forschung/projekt-archiv/lessi-wandel-von-lehre-und-studium-abgeschlossen-2013> [23.10.2022].
- Schröer, N. (2014). Warum sollte die hermeneutische Wissenssoziologie an der Rekonstruktion des subjektiven Sinns festhalten? In A. Pöferl, N. Schröer (Hrsg.), *Wer oder was handelt? Wissen, Kommunikation und Gesellschaft*. Wiesbaden: Springer VS.

- Schröter, D. (2003). Studierfähigkeit als unbekannte Größe in doppeltqualifizierenden Ausbildungsgängen. In U. Clement & A. Lipsmeier (Hrsg.), *Berufsbildung zwischen Struktur und Innovation – Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (S. 91–104). Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- Schubert, N. Binder, D., Dibiasi, A., Engleder, J., & Unger, M. (2020). *Studienverläufe – Der Weg durchs Studium. Zusatzbericht der Studierenden-Sozialerhebung 2019*. Wien: Institut für Höhere Studien.
- Schuetze, H. G., & Slowey, M. (2000). Traditions and new directions in higher education: a comparative perspective on non-traditional students and lifelong learning. In H. G. Schuetze & M. Slowey (Hrsg.), *Higher Education and Lifelong Learners. International Perspectives on Change* (S. 3–24). London: Routledge Falmer.
- Schuetze, H. G., & Slowey, M. (2002). Participation and exclusion: A comparative analysis of non-traditional students and lifelong learners in higher education. *Higher Education* 44, 309–327.
- Schulenberg, W., Scholz, W.-D., Wolter, A., Mees, U., Fülgraff, B., & von Maydell, J. (1986). *Beruf und Studium. Studienerfahrungen und Studienerfolg von Berufstätigen ohne Reifezeugnis*. Bad Honnef: Bock.
- Schultes, K., van den Berk, I., Petersen, K., & Stolz, K. (2016). Planung und Projektverlauf. In I. van den Berk, K. Petersen, K. Schultes & K. Stolz (Hrsg.), *Studierfähigkeit: theoretische Erkenntnisse, empirische Befunde und praktische Perspektiven. Band 15* (S. 24–33). Hamburg: Universitätskolleg-Schriften.
- Schultheis, F. (2004). Der Arbeiter: eine verdrängte gesellschaftliche Realität. In S. Beaud & M. Pialoux (Hrsg.), *Die verlorene Zukunft der Arbeiter. Die Peugeot-Werke von Sochaux-Montbéliard* (S. 8–15). Konstanz: UVK.
- Schulze, G. (1992). *Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart*. Frankfurt am Main, New York: Campus-Verlag.
- Schütz, A. (1970). *Reflections on the Problem of Relevance*. New Haven, London: Yale University Press.
- Schütz, A. (1971). *Gesammelte Aufsätze. Band 1: Das Problem der sozialen Wirklichkeit*. Den Haag: Martinus Nijhoff.
- Schütz, A., & Luckmann, T. (2003). *Strukturen der Lebenswelt*. Konstanz: UVK.
- Schütze, F. (1983). »Biographieforschung und narratives Interview«. *Neue Praxis. Kritische Zeitschrift für Sozialarbeit und Sozialpädagogik*, 13(3), 283–93.
- Schwab, E. (1968). *Denkschrift über den Mittelschulkurs sozialistischer Arbeiter*. Wien: Die Gruppe »Absolventen des Mittelschulkurses sozialistischer Arbeiter« des Vereins »Arbeitermittelschule«.
- Schwabe-Ruck, E. (2010). *Zweite Chance des Hochschulzugangs? Eine bildungshistorische Untersuchung zur Entwicklung und Konzeption des Zweiten Bildungsgangs*. Edition der Hans-Böckler-Stiftung, No. 254. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.
- Schwabe-Ruck, E., & Schlögl, P. (2014). Gleichwertig aber nicht gleichartig? Bildungshistorische Perspektiven auf berufsbezogene Wege an die Hochschule in Deutschland und Österreich. *Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 21*. Wien.
- Schwarzenbacher, I. (2017). *Mechanismen und Wirkung sozialer Ungleichheit in Studienalltag und -verlauf*. http://momentum-kongress.org/cms/uploads/BEITRAG_Schwarzenbacher.pdf [15.05.2023].

- Schwikal, A. (2013). *Non-traditionale Studierende – Eine Herausforderung für die Universität*. (Zugl.: Rostock, Univ., Masterarbeit, 2012). <https://doi.org/10.25656/01:7220>
- Schwinges, R. C. (1984). *Universitätsbesuch im Reich vom 14. zum 16. Jahrhundert: Wachstum und Konjunkturen. Geschichte und Gesellschaft*, 10(1), 5–30. <http://www.jstor.org/stable/40185183>
- Schwinges, R. C. (1993a). *Die Zulassung zur Universität*. In W. Rüegg (Hrsg.), *Geschichte der Universität in Europa. Band 1: Mittelalter* (S. 161–180). München: Verlag C. H. Beck.
- Schwinges, R. C. (1993b). *Der Student in der Universität*. In W. Rüegg (Hrsg.), *Geschichte der Universität in Europa. Band 1: Mittelalter* (S. 181–223). München: Verlag C. H. Beck.
- Schwinges, R. C. (2008a). Die Universität als Sozialer Ort des Adels im deutschen Spätmittelalter. In *Studenten und Gelehrte*. Leiden: Brill. <https://doi.org/10.1163/ej.9789004164253.i-663.61>
- Schwinges, R. C. (2008b). Zur Professionalisierung gelehrter Tätigkeit im deutschen Spätmittelalter. In *Studenten und Gelehrte*. Leiden: Brill.
- Schwinn, T. (2015). *Soziale Ungleichheit*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Seidel, S. (2014). Defizitär oder Produktiv. Die Heterogenität der Studierenden. *Die Hochschule: Journal für Wissenschaft und Bildung* 23(2), S. 6–21.
- Sen, A. (1992). *Inequality re-examined*. New York: Clarendon Press.
- Severing, E., & Teichler, U. (2013). Akademisierung der Berufswelt? Verberuflichung der Hochschulen? In E. Severing & U. Teichler (Hrsg.), *Akademisierung der Berufswelt?* (S. 7–18). Bielefeld: Bertelsmann.
- Sewell, W. H. (1992). A Theory of Structure: Duality, Agency, and Transformation. *American Journal of Sociology*, 98(1), 1–29. <http://www.jstor.org/stable/2781191>[25. 05. 2023].
- Silva, E. B. (2016a). Habitus: Beyond Sociology. *The Sociological Review* 64(1), 73–92. <https://doi.org/10.1111/1467-954X.12345>.
- Silva, E. B. (2016b). Unity and Fragmentation of the Habitus. *The Sociological Review* 64,(1), 166–83. <https://doi.org/10.1111/1467-954X.12346>.
- Solga, H. (2005a). *Ohne Abschluss in die Bildungsgesellschaft. Die Erwerbschancen gering qualifizierter Personen aus soziologischer und ökonomischer Perspektive*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Solga, H. (2005b). Meritokratie – die moderne Legitimation ungleicher Bildungschancen. In P. A. Berger & H. Kahlert (Hrsg.), *Institutionalisierte Ungleichheiten?* (S. 19–38). Weinheim: Juventa.
- Solga, H., & Dombrowski, R. (2009). *Soziale Ungleichheiten in schulischer und außerschulischer Bildung. Stand der Forschung und Forschungsbedarf*. Working Paper 171. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.
- Solga, H., & Becker, R. (2012). Soziologische Bildungsforschung – eine kritische Bestandsaufnahme. In R. Becker & H. Solga (Hrsg.), *Soziologische Bildungsforschung* (S. 8–43). Wiesbaden: Springer.
- Sorbonne Declaration (1998). *Sorbonne Joint Declaration: Joint declaration on harmonisation of the architecture of the European higher education system by the four 529 Ministers in charge for France, Germany, Italy and the United Kingdom*. Paris, the Sorbonne, May 25 1998.
- Sozialwissenschaftliche Arbeitsgemeinschaft (1958). *Stipendienwesen und Studienförderung in Österreich*. Wien.
- Speiser, I. (1979). *Die Berufsreifeprüfung als ein Zugang zum Studium. Experteninterviews und Auswertung der an der Universität Wien archivierten Unterlagen 1945 bis 1976. Ergebnisse der soziologischen Forschungspraktika WS 1977/78 bis WS 1978/79*. Wien: Inst. für Soziologie an der Grund- und Integrativwissenschaftlichen Fakultät.

- Spiegler, T. (2015). *Erfolgreiche Bildungsaufstiege. Ressourcen und Bedingungen*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Spiel, C., Litzenberger, M., & Haiden, D. (2007). Bildungswissenschaftliche und psychologische Aspekte von Auswahlverfahren. Unter Mitarbeit von Klaus D. Kubinger. In C. Badelt, W. Wegscheider & H. Wulz (Hrsg.), *Hochschulzugang in Österreich* (S. 479–552). Graz: Leykam.
- Spivak, G. C. (2008). *Can the Subaltern Speak? Postkolonialität und subalterne Artikulation*. Wien; Berlin: Turia + Kant.
- Stachel, P. (1999). Das österreichische Bildungssystem zwischen 1749 und 1918. In K. Acham (Hrsg.), *Geschichte der österreichischen Humanwissenschaften. Bd. 1: Historischer Kontext, wissenschaftssoziologische Befunde und methodologische Voraussetzungen* (S. 115–146). Wien: Passagen. <http://www.kakanien.ac.at/beitr/fallstudie/PStachel2.pdf> [25.05.2023].
- Stary, J. (1994). Hodegetik oder »Ein Mittel gegen das Elend der Studierunfähigkeit«. Eine historische Betrachtung zu einem Dauerproblem der Universität. *Das Hochschulwesen* (4), 160–164.
- Statistik Austria (2009). *Erwachsenenbildung 2007, Ergebnisse des Adult Education Survey (AES)*. Wien: Verlag Österreich. https://www.statistik.at/fileadmin/publications/Erwachsenenbildung_2007.pdf [25.05.2023].
- Statistik Austria (2013). *Erwachsenenbildung 2011/2012, Ergebnisse des Adult Education Survey (AES)*. Wien: Verlag Österreich. https://www.statistik.at/fileadmin/publications/Erwachsenenbildung_2011_2012_Ergebnisse_des_Adult_Education_Survey__AES_.pdf [25.05.2023].
- Statistik Austria (2018). *Erwachsenenbildung 2016–2017. Ergebnisse des Adult Education Survey (AES)*. Wien: Verlag Österreich. https://www.statistik.at/fileadmin/publications/Erwachsenenbildung_2016-2017__Ergebnisse_der_AES.pdf [25.05.2023].
- Statistik Austria (2021). *Bildung in Zahlen 2019/20. Schlüsselindikatoren und Analysen*. Wien: Statistik Austria. https://www.statistik.at/fileadmin/publications/Bildung_in_Zahlen_2019_20_-_Schlüsselindikatoren_und_Analysen.pdf [26.03.2023]
- Statistik Austria (2023a). *Bildung in Zahlen 2021/22. Schlüsselindikatoren und Analysen*. Wien: Statistik Austria. <https://www.statistik.at/services/tools/services/publikationen/detail/1562> [27.05.2023].
- Statistik Austria (2023b). *Bildung in Zahlen. Tabellenband*. Wien. <https://www.statistik.at/services/tools/services/publikationen/detail/1564> [27.05.2023].
- Statistik Austria. (2023c). *STATcube – Statistische Datenbank von STATISTIK AUSTRIA. Studierende an öffentlichen und privaten Universitäten, Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen in Österreich ohne Mehrfachzählungen ab dem Wintersemester 2009/10* [27.05.2023].
- Steiner, H. (1972). *Die Mitglieder der »Hohen Schule«: zur Sozialgeschichte der Wiener Akademiker im 18. Jahrhundert*. Universität Wien: Dissertation.
- Stephens, N. M., Hamedani, M. G., & Destin, M. (2014). Closing the Social-Class Achievement Gap: A Difference-Education Intervention Improves First-Generation Students' Academic Performance and All Students' College Transition. *Psychological Science*, 25(4), 943–953. <https://doi.org/10.1177/0956797613518349>
- Stern, E., & Neubauer, A. (2013). *Intelligenz: große Unterschiede und ihre Folgen*. München: Deutsche Verlagsanstalt.

- Stichweh, R. (2016). Akademische Freiheit in europäischen Universitäten. Zur Strukturgeschichte der Universität und des Wissenschaftssystems. *Die Hochschule: Journal für Wissenschaft und Bildung*, 25(2), 19–36.
- Stichweh, R., & Windolf, P. (2009). *Inklusion und Exklusion: Analysen zur Sozialstruktur und sozialen Ungleichheit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91988-1>
- Stimmer, G. (1997). *Eliten in Österreich: 1848–1970*. Wien, Köln, Graz: Böhlau Verlag.
- Stojanov, K. (2011). *Bildungsgerechtigkeit. Rekonstruktionen eines umkämpften Begriffs*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94011-3_1
- Strauss, A., & Corbin, J. (1996). *Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Strübing, J., Hirschauer, S., Ayaß, R., Krähnke, U., & Scheffer, T. (2018). Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. Ein Diskussionsanstoß. *Zeitschrift für Soziologie*, 47(2), 83–100. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2018-1006>
- Struck, O. (2018). Betrieb und Arbeitsmarkt. In M. Abraham & T. Hinz (Hrsg.), *Arbeitsmarktsoziologie* (S. 193–223). Wiesbaden: Springer VS.
- Sturzeis, L. C. (2019). From Universal »Higher Education for All« to Differentiated »Skills for All«: The Shifting Rationale of the OECD Regarding Education and Labour. In G. Bast, E. G. Carayannis, D. F. J. Campbell (Hrsg.), *The Future of Education and Labor*. Cham: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-26068-2_9
- Teichler, U. (1976). *Das Dilemma der modernen Bildungsgesellschaft*. Stuttgart: Klett.
- Teichler, U., & Wolter, A. (2004). Zugangswege und Studienangebote für nicht-traditionelle Studierende – *Die Hochschule: Journal für Wissenschaft und Bildung*, 13(2), 64–80.
- Teixeira, P. N. (2001). A portrait of the economics of education, 1960–1997. An exploratory portrait. *Hist Political Econ* 2001 (Annual Supplement), 257–287.
- Thaler, B., & Unger, M. (2014). *Dropouts ≠ Dropouts. Wege nach dem Abgang von der Universität*. Wien: Institut für Höhere Studien.
- Thaler, B., Schubert, N., Kulhanek, A., Haag, N., & Unger, M. (2021). *Prüfungsinaktivität in Bachelor- und Diplomstudien an Universitäten*. Wien: Institut für Höhere Studien.
- Thaler, B. (2021). Einfluss der schulischen Vorbildung auf den Studienerfolg. Abschluss und Verbleib im Studium bei fachnaher vs. nicht fachnaher schulischer Vorbildung. In A. Pausits, R. Aichinger, M. Unger, M. Fellner & B. Thaler (Hrsg.), *Rigour and Relevance: Hochschulforschung im Spannungsfeld zwischen Methodenstrenge und Praxisrelevanz* (S. 179–200). Münster: Waxmann.
- Theling, G. (1986). *Vielleicht wäre ich als Verkäuferin glücklicher geworden. Arbeitertöchter und Hochschule*. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Thomas, L. Q., & Quinn, J. (2007). *First generation entry into higher education: an international study*. Maidenhead: Society for Research into Higher Education and Open UP.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: a theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89–125.
- Tinto, V. (1993). *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*. Chicago: University of Chicago Press.
- Titze, H. (1990). *Der Akademikerzyklus: historische Untersuchungen über die Wiederkehr von Überfüllung und Mangel in akademischen Karrieren*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

- Titze, H. (1995). *Wachstum und Differenzierung der deutschen Universitäten. 1830–1945*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Trost, G., & Bickel, H. (1979). *Studierfähigkeit und Studienerfolg*. München: Minerva.
- Trow, M. (1973). *Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education*. Berkeley, California: Carnegie Commission on Higher Education. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED091983.pdf> [25.05.2023].
- Trow, M. (2007). Reflections on the Transition from Elite to Mass to Universal Access: Forms and Phases of Higher Education in Modern Societies since WWII. In J. J. F. Forest & P. G. Altbach (Hrsg.), *International Handbook of Higher Education* (S. 243–280). Dordrecht: Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-4012-2_13
- Troyna, B. (1993). *Racism and Education*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
- Troyna, B., & Williams, J. (1986). *Racism, Education and the State*. Beckenham: Croom Helm.
- Unger, M., Binder, D., Dibiasi, A., Engleder, J., Schubert, N., Terzieva, B., Thaler, B., Zaussinger, S., & Zucha, V. (2020). *Studierenden-Sozialerhebung 2019: Kernbericht*. Wien: Institut für Höhere Studien.
- Unger, M. (2015). *Nicht-traditionelle Studierende in Österreich. Abschlussbericht der Arbeitsgruppe »Förderung nicht traditioneller Zugänge« der Österreichischen Hochschulkonferenz (HSK)*.
- Unger, M., Thaler, B., Dünser, L., Hartl, J., & Laimer, A. (2013). *Evaluierung der Studienförderung*. Endbericht. Studie im Auftrag des Bundesministeriums für Wissenschaft und Forschung (BMWF). Unter Mitarbeit von Berta Terzieva, Philip Schuster. Wien: Institut für Höhere Studien.
- Unger, M., Wroblewski, A., Latcheva, R., Zaussinger, S., Hofmann, J., & Musik, C. (2009). *Frühe Studienabbrüche an Universitäten in Österreich*. Endbericht. Studie im Auftrag des BMWF. Unter Mitarbeit von Georg Forchler, Katrin Gasior und Gerhard Paulinger. Wien: Institut für Höhere Studien.
- Uniko (Österreichische Universitätenkonferenz). (2015). *Stellungnahme der Österreichischen Universitätskonferenz zum Entwurf eines Bundesgesetzes über den nationalen Qualifikationsrahmen (NQR-Gesetz)*. Oktober 2015. https://uniko.ac.at/modules/download.php?key=10332_DE_O&f=1&jt=7906&cs=5ACO [25.05.2023].
- Vaccaro, A., Daly-Cano, M., & Newman, B. M. (2015): A Sense of Belonging Among College Students With Disabilities: An Emergent Theoretical Model. *Journal of College Student Development*, 56(7), 670–686. <https://doi.org/10.1353/csd.2015.0072>
- van den Berk, I., Stolz, K., Schultes K., & Hartmann, M. (2016). Hamburger Entwicklungsmodell der Studierenergie. In I. van den Berk, K. Petersen, K. Schultes & K. Stolz (Hrsg.), *Studierfähigkeit – theoretische Erkenntnisse, empirische Befunde und praktische Perspektiven* (S. 64–90). Hamburg: Universität Hamburg.
- van den Berk, I., & Stolz, K. (2016) Studierfähigkeit: Theoretischer Rahmen. In I. van den Berk, K. Petersen, K. Schultes & K. Stolz (Hrsg.), *Studierfähigkeit – theoretische Erkenntnisse, empirische Befunde und praktische Perspektiven* (S. 33–43). Hamburg: Universität Hamburg.
- van der Heijden, M. H., Geldens, J. J., Beijaard, D., & Popeijus, H. L. (2015). Characteristics of teachers as change agents. *Teachers and Teaching*, 21(6), 681–699. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044328>
- Verger, J. (1993). Grundlagen. In W. Rüegg (Hrsg.), *Geschichte der Universität in Europa. Band 1: Mittelalter* (S. 49–80). München: Verlag C. H. Beck.
- Verheyen, N. (2018). *Die Erfindung der Leistung*. Berlin: Hanser.

- Vogtenhuber, S., Lassnigg, L., Gumpoldsberger, H., Schwantner, U., Suchaň, B., Bruneforth, M., Toferer, B., Wallner-Paschon, C., Radinger, R., Rieß, C., & Eder, F. (2012). Output – Ergebnisse des Schulsystems. In M. Bruneforth & L. Lassnigg (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012. Band 1: Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren* (S. 111–164). Graz: Leykam.
- Walterskirchen, E. (1976). Berufsstruktur 1951–1981. *WIFOMonatsberichte*.
- Walther, A., & Stauber, B. (2013). Übergänge im Lebenslauf. In W. Schröer, B. Stauber, A. Walther, L. Böhnisch & K. Lenz (Hrsg.), *Handbuch Übergänge* (S. 23–43). Weinheim: Beltz Juventa.
- Wangermann, E. (1978). *Aufklärung und staatsbürgerliche Erziehung: Gottfried van Swieten als Reformator des österreichischen Unterrichtswesens 1781–1791*. Wien: Verlag für Geschichte und Politik.
- Weigl, A. (2001). Residenz, Bastion und Konsumptionsstadt: Stadtwachstum und demographische Entwicklung einer werdenden Metropole. In A. Weigl (Hrsg.), *Wien im Dreißigjährigen Krieg: Bevölkerung – Gesellschaft – Kultur – Konfession* (S. 31–105). Wien, Köln, Weimar: Böhlau Verlag.
- Wenning, N. (1986). Das Gesetz gegen die Überfüllung deutscher Schulen und Hochschulen vom 25. April 1933 – ein erfolgreicher Versuch der Bildungsbegrenzung? *Die Deutsche Schule*, 78(2), 141–160.
- Wieviorka, M. (1995). *The Arena of Racism*. London: SAGE Publications.
- Wilfing, V. (2016). *Die historische Entwicklung des österreichischen Studienbeihilfesystems von 1963 bis 2015 und deren Einfluss auf die soziale Selektivität an Universitäten*. Universität Linz, Diplomarbeit.
- Williams, J. (1985). Redefining Institutional Racism. *Ethnic and Racial Studies*, 8(3), 323–348.
- Wimmer, C., & Oberwimmer, K. (2021). Indikatoren C: Prozesse des Schulsystems. In BMBWF (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht. Österreich 2021* (S. 250–285). Wien: BMBWF.
- Wischmann, A. (2017). *Dimensionen des Lernens und der Bildung: Konturen einer kritischen Lern- und Bildungsforschung entlang einer Reflexion des Informellen*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Wiß, C. C. G. (1836). *Prodicus oder Lehrbuch der Hodegetik mit der nöthigen Literatur zu Vorträgen für Gymnasiasten vor ihrem Abgange auf Universitäten*. Leipzig: Hahn.
- Witzel, A. (1989). Das problemzentrierte Interview. In G. Jüttemann (Hrsg.), *Qualitative Forschung in der Psychologie. Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder* (2. Aufl., S. 227–256). Heidelberg: Roland Asanger Verlag.
- Witzel, A. (2000). The Problem-centered Interview. *Forum: Qualitative Social Research* 1 (1). <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132> [25.05.2023].
- Wolter, A. (1989). *Von der Elitenbildung zur Bildungsexpansion. Zweihundert Jahre Abitur (1788–1988)*. Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg.
- Wolter, A. (2011). Die Entwicklung wissenschaftlicher Weiterbildung in Deutschland. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 33(4), 8–35.
- Wolter, A. (2015). Von der Öffnung des Hochschulzugangs zur offenen Hochschule: Der Hochschulzugang für Berufstätige im Wandel. *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 3, 291–308.
- Wolter, A. (2022). Hochschulzugang für nicht-traditionelle Studierende: Ursprünge, Wandel, aktuelle Dynamiken. In C. Kerst & A. Wolter (Hrsg.), *Studierfähigkeit beruflich Qualifizierter ohne schulische Studienberechtigung: Studienvoraussetzungen, Studienverläufe und Studienerfolg*. Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-35429-9_3

- Wolter, A., Banscherus, U., Kamm, C., Otto, A., & Spexard, A. (2014a). Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung als mehrstufiges Konzept: Bilanz und Perspektiven. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 36(4), 8–39.
- Wolter, A., Dahm, G., Kamm, C., Kerst, C., & Otto, A. (2014b). *Nicht-traditionelle Studierende: Bildungsbiografie, Studienübergang und erste Studienphase*. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin. <https://www.erziehungswissenschaften.hu-berlin.de/de/alt/hsf/projekte/abgeschlossene-projekte/nichttraditionelle/2014> [30.09.2022].
- Wolter, A., Dahm, G., Kerst, C., Otto, A., & Kamm, C. (2017). *Nicht-traditionelle Studierende. Studienverlauf, Studienerfolg, Lernumwelten. Nicht-traditionelle Studierende zwischen Risikogruppe und akademischer Normalität*. Teilbericht II. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin. <https://www.erziehungswissenschaften.hu-berlin.de/de/alt/hsf/projekte/abgeschlossene-projekte/nichttraditionelle/2017> [30.09.2022].
- Wolter, A., Dahm, G., Kamm, C., Kerst, C., & Otto, A. (2019). Studienerfolg nicht-traditioneller Studierender – Kriterien, Performanzen und Bedingungen. In B. Hemkes, K. Wilbers & M. Heister (Hrsg.), *Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung* (S. 199–217). Bonn: Barbara Budrich.
- Wolter, A., & Schäfer, E. (2020). Geschichte der wissenschaftlichen Weiterbildung – Von der Universitätsausdehnung zur Offenen Hochschule. In W. Jütte, M., Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 13–40). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17643-3_1
- Wolter, A., Kamm, C., & Otto, A. (2020). Selektion und Selbstselektion am Übergang von nicht-traditionellen Studierenden in die Hochschule: Institutionelle und biografische Mechanismen der Öffnung und Schließung. In O. Dörner (Hrsg.), *Wissenschaftliche Weiterbildung als Problem der Öffnung von Hochschulen für nichttraditionelle Studierende* (S. 103–124). Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvt1sh61.9>
- Wosnitza, M., Bürger, K., & Drouven, S. (2015). Self-Assessments: Heterogene Eingangsvoraussetzungen und Prognosen von Studienerfolg. In A. Hanft & O. Zawacki-Richter (Hrsg.), *Herausforderung Heterogenität beim Übergang in die Hochschule* (S. 133–143). Münster: Waxmann.
- Wrana, D. (2006). *Das Subjekt schreiben: reflexive Praktiken und Subjektivierung in der Weiterbildung – eine Diskursanalyse*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Wurzer, R. (1966). *Die Stellung der Technischen Hochschule Wien im Ablauf ihrer Geschichte*. Wien: Selbstverlag des Instituts für Städtebau, Raumplanung u. Raumordnung.
- Young, I. M. (1990). *Justice and the Politics of Difference*. Princeton: Princeton University Press.
- Young, I. M. (2001). Equality of Whom? Social Groups and Judgments of Injustice. *The Journal of Political Philosophy*, 9(1), 1–18.
- Zaussinger, S., Unger, M., Thaler, B., Dibiasi, A., Grabher, A., Terzieva, B., Litofcenko, J., Binder, D., Brenner, J., Stjepanovic, S., Mathä, P., & Kulhanek, A. (2016). *Studierenden-Sozialerhebung 2015: Bericht zur sozialen Lage der Studierenden. Band 2: Studierende*. Studie im Auftrag des BMWFW. Wien: Institut für Höhere Studien.
- Zaussinger, S., Dibiasi, A., & Engleder, J. (2021). *Studierende im Doktorat. Zusatzbericht der Studierenden-Sozialerhebung 2019*. Unter Mitarbeit von Lena Schranz. Wien: Institut für Höhere Studien.
- Zeitgeschichte in Hessen (2023). Hochschulkonferenz der Länder in Bensheim fordert Begabtenprüfung als Zugang zum Hochschulstudium, 6. Mai 1922. Landesgeschichtliches In-

formationssystem Hessen <https://www.lagis-hessen.de/de/subjects/idrec/sn/edb/id/1918> [6.5.2023].

Zippel, G. (1898). *Geschichte des Königlichen Friedrichs-Kollegiums zu Königsberg Pr: 1698–1898*. Königsberg: Hartungsche Buchdruckerei.

Zucha, V., Zaussinger, S., & Unger, M. (2020). *Studierbarkeit und Studienzufriedenheit. Zusatzbericht der Studierenden-Sozialerhebung 2019*. Wien: Institut für Höhere Studien.

Zucha, V., Binder, D., Dibiasi, A., & Zaussinger, S. (2020). *Zur Situation von Studierenden in hochschulischen Lehrgängen. Zusatzbericht der Studierenden-Sozialerhebung 2019*. Wien: Institut für Höhere Studien.

Gesetze und andere Rechtsvorschriften

Circulare vom 23. Dezember 1788 wegen Prüfung der zu den Universitäten übergehenden Schüler. Rescript in: No. II *Rescript an die Magistrate und Inspectoren der Churmark, worin ihnen das in Ansehung der auf die Universitäten gehenden Schüler an die Universitäten und das Churmärksche Ober-Consistorium erlassene Edict vom 23. December 1788., wegen Prüfung derselben auch Collation der Stipendien und anderen Beneficien bekannt gemacht wird* vom 8. Jan. 1789, S. 2376 ff. Preußische Rechtsquellen Digital / Christian Otto Mylius und seine Ediktensammlung (CCM). <https://web-archiv.staatsbibliothek-berlin.de/altedrucke.staatsbibliothek-berlin.de/Rechtsquellen/NCCT81789/start.html> [26.10.2022].

Circulare No. XXX. an alle Inspektoren der Churmark: wegen der Cantonpflichtigen, welche sich auf Academien geben. De Date Berlin, den 14ten Juni 1804. In: *Novum Corpus Constitutionum* (1806)

Novum Corpus Constitutionum Prussico-Brandenburgensium Praecipue Marchicarum, Oder Neue Sammlung Königl. Preußl. und Churfürstl. Brandenburgischer, sonderlich in der Chur- und Marck-Brandenburg, Wie auch andern Provintzien, publicirten und ergangenen Ordnungen, Edicten, Mandaten, Rescripten &c. &c. (1806). Königl. Preußische Acad. der Wiss.

Edikt wegen Prüfung der zu den Universitäten übergehenden Schüler. Vom 12. Oktober 1812. No. 285.

Cirkularverfügung an die außerordentlichen Regierungsbevollmächtigten bei den Universitäten, betreffen die Qualifikation der Assistenten bei den klinischen Instituten. Vom 9. Mai 1825. No. 461.

Cirkular an die Königl. Provinzial-Schulkollegien, daß zur ersten juristischen Prüfung für die Praxis nur diejenigen angenommen werden sollen, welche das Zeugniß der Reife zur Universität erhalten haben. Vom 11. Februar 1832.

Reglement für die Prüfung der zu den Universitäten übergehenden Schüler. Vom 4. Juni 1834.

Entwurf der Organisation der Gymnasien und Realschulen in Österreich. Vom Ministerium des Cultus und Unterrichts. Wien: Kaiserlich-königliche Hof- und Staatsdruckerei 1849 (Beschluss von Nr. 250).

RGBl. 380/1849. Erlaß des Ministers des Cultus und Unterrichts vom 30. August 1849, womit das in Folge Allerhöchster Entschließung vom 23. August 1849 genehmigte provisorische Gesetz über die Prüfung der Candidaten des Gymnasiallehramtes, sammt den hierauf bezüglichen Allerhöchst genehmigten Uebergangsbestimmungen mitgetheilt wird.

RGBl. 235/1850. Verordnung des Ministeriums des Cultus und Unterrichts, wodurch für im Studienjahre 1850 absolvirende Gymnasialschüler mehrerer Kronländer, welche im nächsten Studienjahre an einer Universität oder einem öffentlichen Facultätsstudium immatriculirt werden wollen, Maturitätsprüfungen angeordnet werden. Allgemeines Reichs-Gesetz und Regierungsblatt für das Kaiserthum Österreich. LXXII. Ausgegeben und versendet am 19. Juni 1850.

RGBl. 370/1850. Erlaß des Ministeriums des Kultus und Unterrichtes vom 1. Oktober 1850 womit infolge Ah. Entschl. vom 29. September 1850 die allgemeinen Anordnungen über die Fakultätsstudien der Universitäten zu Wien, Prag, Lemberg, Krakau, [Olmütz], Graz und Innsbruck kundgemacht werden.

RGBl. 62/1869. Gesetz vom 14. Mai 1869, durch welches die Grundsätze des Unterrichtswesens bezüglich der Volksschulen festgestellt werden.

MVBl. 34/1878. Ministerial-Verordnung vom 21. September 1878 betreffend die Maturitätsprüfungen, welchen sich weibliche Kandidaten zu unterziehen beabsichtigen.

MVBl. 50/1897. Verordnung des Ministers für K. u. U. vom 30. August 1897, betreffend die Prüfung der Candidaten des Gymnasial- und Realschullehramtes.

MVBl. 18/1896. Verordnung des Ministers für K. u. U. vom 9. März 1896 an alle Landesschulbehörden, betreffend die Maturitätsprüfungen für Frauen.

LGBL. 56/1869. Landesgesetz, betreffend die Realschulen für Oesterreich ob der Enns vom 30. April 1869.

RGBl. 28/1873. Verordnung des Ackerbauministers vom 24. Februar 1873, womit einverständlich mit dem Unterrichtsminister, das unter dem 6. Juni 1872 allerhöchst genehmigte Statut der k. k. Hochschule für Bodencultur in Wien zur öffentlichen Kenntnis gebracht wird. Statut der Hochschule für Bodencultur in Wien.

Regierungsvorlage 207 BlgNR, X. GP. URL: http://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/X/I/L_00207/imfname_328105.pdf [12.12.2022].

- Regierungsvorlage 473 BlgNR, XVIII. GP. URL: http://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XVIII/I/I_00473/imfname_261290.pdf [15.03.2023].
- MVBl. 15/1878. Verordnung des Ministers für Cultus und Unterricht an die Rektorate sämtlicher Universitäten vom 6. Mai 1878 betreffend die Zulassung von Frauen zu Universitätsvorlesungen.
- MVBl. 19/1878. Erlass des Ministers für Cultus und Unterricht vom 18. Juni 1878 an alle Landeschulräthe und den Statthalter in Triest, womit eine Instruction über einzelne Punkte des Maturitätsprüfungswesens an Gymnasien und Realschulen erlassen wird.
- MVBl. 24/1885. Verordnung betreffend einzelne Bestimmungen bezüglich der Semestral-Classifikation und der Maturitätsprüfung an den Gymnasien, ferner die Hinausgabe eines Anhangs zu den didaktischen Instruktionen vom 28. April 1885.
- RGBl. 46/1889. Verordnung des Ministers für Cultus und Unterricht vom 12. April 1889 betreffend die den Studierenden an Hochschulen, welche den Präsenzdienst als Einjährig-Freiwillige ableisten, zu gewährenden Begünstigungen.
- RGBl. 158/1889. Erlass des Ministers für Cultus und Unterricht vom 2. Oktober 1889 an das Rectorat der Hochschule für Bodencultur in Wien, betreffend die Zulassung der Candidaten des Staatsforstdienstes, welche nach Zurücklegung einer einjährigen Forstpraxis den Präsenzdienst als Einjährig-Freiwillige ableisten, zur Immatriculation an der genannten Hochschule.
- MVBl. 18/1896. Verordnung des Ministers für Cultus und Unterricht an alle Landeschulbehörden, betreffend die Maturitätsprüfungen für Frauen.
- MVBl. 50/1897. Verordnung des Ministers für K. u. U. vom 30. August 1897 betreffend die Prüfung der Kandidaten des Gymnasial- und Realschullehramtes.
- MVBl. 6/1899 Kundmachung des mit Erlaß des Ministers für K. u. U. vom 21. Februar 1899, z. 4046, genehmigten neuen Statutes für das Institut für österreichische Geschichtsforschung in Wien.
- MVBl. 20/1901. Verordnung des Ministeriums für K. u. U. vom 28. April 1901, Z. 9834, betreffend die Ausstellung von Gymnasialmaturitätszeugnissen für Frauen. <https://alex.onb.ac.at/cgi-content/alex?aid=vcu&datum=1901&page=164&size=45> [02.06.2024].
- MVBl. 21/1904. Verordnung der Ministerien des Innern sowie für Cultus und Unterricht vom 7. April 1904 betreffend die Zulassung von Abiturientinnen öffentlicher Mädchenlyzeen zum pharmazeutischen Berufe (Apothekergewerbe).

- MVBl. 32/1904. Verordnung des Ministeriums für K. u. U. vom 14. Juli 1904, Z. 4509, betreffend die Zulassung der Realschulabsolventen zu den Universitätsstudien.
- MVBl. 18/1908. Verordnung des Ministers für Kultus und Unterricht vom 29. Februar 1908, womit eine neue Vorschrift für die Abhaltung von Reifeprüfungen an Realschulen der im Reichsrath vertretenen Königreiche und Länder erlassen wird.
- RGBl. 65/1909. Verordnung des Ministers für Kultus und Unterricht vom 29. März 1909, betreffend einige Änderungen im Berechtigungswesen der Mittelschulen. Reichsgesetzblatt für die im Reichsrath vertretenen Königreiche und Länder. XXXIV. Stück. Ausgegeben und versendet am 2. Mai 1909.
- RGBl. 301/1915. Erlass des Ministers für Kultus und Unterricht im Einvernehmen mit dem Kriegsministerium und dem Ministerium für Landesverteidigung sowie mit dem Ministerium für öffentliche Arbeiten vom 1. Oktober 1915, betreffend die Zuerkennung der Mittelschulreife an im gegenwärtigen Kriege invalid gewordenen Offiziere, Militärbeamte und Offiziersaspiranten sowie ihre Zulassung zu den Hochschulstudien.
- StGBI. 98/1918. Vollzugsanweisung des Deutschösterreichischen Staatsamtes für Unterricht im Einvernehmen mit den Deutschösterreichischen Staatsämtern für Heerwesen und für öffentliche Arbeiten betreffend die Zuerkennung der Mittelschulreife an Offiziere, Militärbeamte und Offiziersaspiranten des Berufsstandes sowie ihre Zulassung zu Hochschulstudien vom 10. Dezember 1918.
- Weimarer Verfassung (WRV) 1919. Die Verfassung des Deutschen Reichs, in der Fassung vom 11. August 1919.
- BGBI. 100/1921. Verordnung des mit der Leitung des Unterrichtsamtes betrauten Vizekanzlers im Einvernehmen mit dem Bundesminister für Handel und Gewerbe, Industrie und Bauten vom 25. Jänner 1921, betreffend die Zulassung von Absolventen höherer Gewerbeschulen zum Studium als ordentliche Hörer an den Technischen Hochschulen.
- BGBI. 224/1921. Verordnung des Bundesministeriums für Inneres und Unterricht vom 11. April 1921, betreffend die Zulassung von Volks- und Bürgerschullehrern zu den Hochschulstudien.
- BGBI. 402/1922. Verordnung des Bundesministeriums für Inneres und Unterricht im Einvernehmen mit dem Bundesministerium für Land- und Forstwirtschaft vom 28. Juni 1922, betreffend die Zulassung der Absolventen land- und forstwirtschaftlicher Mittelschulen zum Studium als ordentliche Hörer an der Hochschule für Bodenkultur
- BGBI. 151/1922. Verordnung des Bundesministeriums für Inneres und Unterricht im Einvernehmen mit dem Bundesministerium für Heereswesen und dem Bundesministerium für Handel und Gewerbe, Industrie und Bauten vom 12. März 1922, mit welcher die Bestimmungen des Ministerialerlasses vom 1. Oktober 1915, R.G.Bl. Nr. 301, und der

Vollzugsanweisung vom 10. Dezember 1918, St.G.Bl. Nr. 98, betreffend die Zuerkennung der Mittelschulreife an Offiziere, Militärbeamte und Offiziersaspiranten des Berufsstandes sowie ihre Zulassung zu Hochschulstudien, teilweise abgeändert und ergänzt werden.

BGBL. 552/1923. Verordnung des Bundesministeriums für Unterricht im Einvernehmen mit dem Bundesministerium für Land- und Forstwirtschaft vom 9. Oktober 1923, betreffend Abänderung der Ministerialverordnung vom 28. Juni 1922, BGBL. Nr. 402, über die Zulassung der Absolventen land- und forstwirtschaftlicher Mittelschulen zum Studium als ordentliche Hörer an der Hochschule für Bodenkultur.

Bestimmungen betr. Zulassung zum Universitätsstudium ohne Reifezeugnis. Erlaß vom 24. April 1923. U I 643. Preußischer Minister für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung.

BGBL. 51/1924. Verordnung des Bundesministeriums für Unterricht vom 20. Februar 1924, betreffend die Zulassung von Volks- und Bürgerschullehrern zu den Hochschulstudien.

Erlaß des MfWKUV (1924). Bestimmungen betr. Zulassung zum Universitätsstudium ohne Reifezeugnis. Erlaß vom 11. Juni 1924. U I 1161. Prüfungsstelle für die Zulassung zum Universitätsstudium ohne Reifezeugnis.

RGBl. 43/1933. Gesetz gegen die Überfüllung deutscher Schulen und Hochschulen. Vom 25. April 1933.

RGBl. 43/1933. Erste Verordnung zur Durchführung des Gesetzes gegen die Überfüllung deutscher Schulen und Hochschulen. Vom 25. April 1933.

RMinBl. 1934. Bekanntmachung über die zahlenmäßige Begrenzung des Zugangs zu den Hochschulen vom 28. Dezember 1933. Die den Unterrichtsverwaltungen der Länder übermittelte Anordnung zur zahlenmäßigen Begrenzung des Zugangs zu den Hochschulen vom 28. Dezember 1933 wurde im RMinBl. am 12. Januar 1934 bekanntgegeben.

BGBL. 266/1935. Bundesgesetz über die Ermächtigung der zuständigen Bundesminister zur Regelung einiger Angelegenheiten der Hochschulen durch Verordnung (Hochschulermächtigungsgesetz) vom 1. Juli 1935.

BGBL. 267/1935. Bundesgesetz, betreffend die Erziehungsaufgaben der Hochschulen (Hochschulziehungsgesetz) vom 1. Juli 1935.

Richtlinie zur Vereinheitlichung der Hochschulverwaltung des preußischen Ministers für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung vom 1. April 1935.

RdErl. vom 8. August 1938. Ordnung der Prüfung für die Zulassung zum Studium ohne Reifezeugnis an den deutschen Hochschulen. RdErl. des Reichsministers für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung vom 8. August 1938. WJ 2670 E III, I IV, E V – in der Fassung

des RdErl. vom 21. Oktober 1941 – WA 1990 WJ, WS, Z II a.

RdErl. vom 8. August 1938. Ordnung der Sonderreifeprüfung für die Zulassung zum Studium der Wirtschaftswissenschaften, der Landwirtschaft, der Forstwissenschaft, der Holzwirtschaft, des Gartenbaues sowie der Landschaftsgestaltung, des Brauerei- und Brennereiwesens, des Zuckerfabrikwesens sowie zum Studium an den Technischen Hochschulen und Bergakademien. RdErl. des Reichsministers für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung vom 8. August 1938 – WJ 2670 [b] E III, E IV, EV.

Gesetzblatt für das Land Österreich 544/1938. Verordnung des Reichsstatthalters (Österreichische Landesregierung) über die Abkürzung des Hochschulstudiums für gemäßregelte nationalsozialistische Studierende.

RdErl. vom 29. April 1939. Amtsblatt des Reichsministeriums für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung und der Unterrichtsverwaltungen der Länder. 5. Jahrgang / 1939, S. 285 f. https://www.digizeitschriften.de/search?filter%5BZeitschriften%5D%5B1%5D=991084217%7CLOG_0000&filter%5BObjekttyp%5D%5B1%5D=volume [22.05.2023].

RdErl. vom 5. März 1941. Zulassung von Kriegsteilnehmern zum Studium, Sicherung der Zulassungsvoraussetzungen. W J 800. In: Deutsche Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung. 7, 1941. S. 105.

RdErl. vom 6. Oktober 1941. WJ 3020 E III a, E IV a, E V.

StGBI. 167/1945. Verordnung des Staatsamtes für Volksaufklärung, für Unterricht und Erziehung und für Kultusangelegenheiten vom 3. September 1945 über die Berufsreifeprüfung zum Erwerb der Studienberechtigung an wissenschaftlichen Hochschulen.

BGBI. 249/1963. Bundesgesetz vom 16. Oktober 1963 über die Gewährung von Studienbeihilfen an Hochschüler und Kunsthochschüler (Studienbeihilfengesetz).

Regierungsvorlage 207 BlgNR, X. GP. URL: http://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/X/I/I_00207/imfname_328105.pdf [02.04.2023].

BGBI. 421/1969. Bundesgesetz vom 22. Oktober 1969 über die Gewährung von Studienbeihilfen und Begabtenstipendien (Studienförderungsgesetz).

BGBI. 258/1975. Universitäts-Organisationsgesetz 1975.

BGBI. 603/1976. Bundesgesetz vom 7. Oktober 1976 über die Vorbereitungslehrgänge für die Studienberechtigungsprüfung.

BGBI. I 68/1997. Bundesgesetz über die Berufsreifeprüfung (Berufsreifeprüfungsgesetz – BRPG).

BGBL. II 179/1999. Dienst für Gesundheits- und Krankenpflege.

BGBL. I 120/2002. UG (2002). Bundesgesetz über die Organisation der Universitäten und ihre Studien (Universitätsgesetz 2002 – UG), in der Fassung vom 26.02.2022. <https://www.ris.bka.gv.at/Geltende-Fassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20002128> [28.02.2022].

BGBL. I 81/2009. Bundesgesetz, mit dem das Bundesgesetz über die Organisation der Universitäten und ihre Studien (Universitätsgesetz 2002) geändert und einige universitätsrechtliche Vorschriften aufgehoben werden (Universitätsrechts-Änderungsgesetz 2009)

NQR-Gesetz (2016). Bundesgesetz über den Nationalen Qualifikationsrahmen (NQR-Gesetz) <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20009496> [28.02.2022].

BGB I 23/2017. IngG (2017). Ingenieurgesetz 2017. BGBLA_2017_I_23.pdfsig (bka.gv.at).

BGBL. I 177/2021. UG-Novelle (2021) Bundesgesetz, mit dem das Universitätsgesetz 2002, das Hochschul-Qualitätssicherungsgesetz, das Hochschulgesetz 2005, das Fachhochschulgesetz und das Privathochschulgesetz geändert werden. https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2021_I_177/BGBLA_2021_I_177.pdfsig [28.02.2022].

Sachregister

- Abendschulen 139
Abitur 132
Abkühlungsprozesse 129
Abschlussarbeit 326
Abschlussarbeiten 309
Abschlusswahrscheinlichkeiten 226
Abwertungen 266
Adelsfamilien 164
Adelsprivileg 113
affirmative Maßnahmen 43, 345
Agency 41, 65
AkademikerInnenschwemme 168
Akademikerpotenzial 154
Akademikerschwemme 90, 119, 120
Akademisierung 109
Akkreditierungsverordnung 196
Allgemeinbildung 115
Almosensammeln 102
alternative Bildungswege 169
anarchistisch 121
Anerkennung von Kompetenzen 299
Anerkennung von Lernerfahrungen 218
Anlage-Sinn 107
antifeudale Bewegungen 109
Arbeiter 103
Arbeiterkinder 215
Arbeiterklasse 221, 346
Arbeitsbedingungen 232
Arbeitslosigkeit 217
Arbeitsmarktsituation 215
Arbeitstechniken 286
aristokratische Muße 84
Aristokratisierung 117
Artistenfakultät 105, 135, 140, 158
Attest zur Studierfähigkeit 127, 131, 198
aufgeklärte Absolutismus 168
aufgeklärter Absolutismus 109, 111
Ausbildungsstätte 110
Ausgangspositionen 61, 275, 278
Ausschlussmechanismen 185
außerordentliche Status 159
außerordentliche Studierende 158
Außeruniversitäre Lebenswelten 311
Austrofaschismus 120

Bakkalarium 98
Begabtenförderungsprogramm 153
Begabtenprüfung 149, 150, 153, 166, 168
Begabtenstipendium 186
Begabungsnarrativ 237
Bensheim 150
Berlin 150
beruflich Qualifizierte 201
berufliche Anerkennung 273
berufliche Laufbahn 84
berufliche Qualifikation 155
Berufsabschlussprüfung 195
Berufsbefähigung 84, 113, 204
Berufsberechtigung 341
Berufsbildung 111, 173, 182, 202
Berufschancen 303
Berufseignung 128
Berufseintritt 130
Berufserfahrung 285
Berufsreifeprüfung 149, 168
Beschäftigungsfähigkeit 173, 179, 231, 323

- Betreuungsintensitäten 309
 Betreuungspflichten 316
 Betreuungsverhältnis 339
Bewertungsschemata 44, 49, 276, 350
 Bibliografie 92
 Bildungsabstiege 222
 Bildungsaufsteiger 223
 Bildungsaufstiege 220, 222
 Bildungsbeteiligung 210
 Bildungsbiografie 338
 Bildungschancen 180
 Bildungselite 236
 Bildungsexpansion 179, 180, 207, 212, 216, 233, 264
 Bildungsideal 115
 Bildungsinstitutionenferne 61
 Bildungskanon 198
 Bildungskarenz 302
 Bildungsmaßnahmen 231
 Bildungsparadoxon 216, 232
 Bildungspolitik 175, 180
 Bildungsstandards 19, 236, 308
 Bildungsstandardüberprüfung 182
 Bildungsteilhabe 231, 233
 Bildungsteilzeit 302
 Bildungsvererbung 93
 Bildungsverlierer 235
 Bildungswegentscheidungen 233
 Bildungszertifikate 231
 Bologna 236
 Bologna-Reform 176
 Bourdieu 57, 59, 69, 222
Bourgeoisie 346
 Bucharest Communiqué 178
 Bürgertum 113

Chancengerechtigkeit 223
 Chancengleichheit 198, 223
 Chancenumverteilung 163
 Chancenverteilung 163
 Charta der Grundrechte der Europäischen Union 178
 Churmark 129
 Codes 84, 221, 233, 255
 Cooling-Out 107

Cooling-out 129, 185, 235, 262, 332, 348, 356
 Coronapandemie 312

 Datenerhebung 257
 Definitionshoheit 48, 274, 353, 354
 Defizitwahrnehmung 221
 der soziale Schichtzugehörigkeit 200
 Digitalisierung 305
 Diskriminierung 241
 Diskussionskultur 284
 Disposition 69
disputatio 83
 Diversifikation 181
Divites 100
 Dogmatik 79, 228
 doppelte Selektivität 217
doxa 60
 Dritter Bildungsweg 192
Durchmischung 349
 Dynamiken 63

 Effizienzgedanke 325
 Eid 80
 Einführungsveranstaltung 33
 Einkommensschwache 214
 Eliminierung 185, 235
 elitäre Netzwerkbildung 168
 Elite 94, 232
 Elitenausbildung 237
empirische Sättigung 242
Energielevel 333
 Entwicklungsbedingtheit 332
Entwicklungsfähigkeit 355
epistemische Gewalt 209, 357
Erfolgchancen 199
 Ergänzungsprüfung 140
 Ergänzungsprüfungen 141, 148, 157
 Erste Republik 131
 Erste Weltkrieg 161
 Erster Weltkrieg 111
 Erwartungsdruck 328
 Europäische Hochschulraums 175
 ExternistInnenprüfung 139
 ExternistInnenreifepfung 138

- Exzellenz 200, 214
Exzellenzinitiativen 213
- Facheinschlägige Kenntnisse 287
Fachhochschul-Studiengesetz 195
Fachhochschulen 195
Fachschulen 142
Felder 59
Ferdinand I. 80
Ferdinand II. 96
Finanzierung 86
Finanzierungsmechanismus 213
first generation students 212
fiskalische 86
Flexibilisierung 305
Förderungsfonds 206
Forschungsethik 254
Forschungsmethoden 297
Frauen 121, 171
Frauenbildung 122
Frauenstudium 123
Frauenvereine 109
Frühe Neuzeit 77
funktional äquivalent 26
funktionale Äquivalenz 193
- Gasthörer 170
Gatekeeper 45, 133, 184, 275, 331, 350
Geburtsschein 97
gegenstandverankert 256
Gehorsamkeit 81
Gelegenheitsstrukturen 30, 184
Geschmäcker 233
Gesellschaftliche Ereignisse 298
gesellschaftskritische Perspektive 345
Gesellschaftsordnung 20
Gesellschaftsschichten 23
Gleichbehandlung 237
Gleichwertigkeit 203
gleichzuhaltende Qualifikation 205, 282
Governance-Mechanismen 49, 108
Graz 146
Grounded Theory 242
Grounded-Theory-Methodologie 245
- Grundvertrauen 267
Gütekriterien 242
- Habitus* 59, 355
Habitus-Struktur-Konflikte 334
Habitusformen 70
Habitustransformation 222
Habitustransformationen 293, 295
Habsburger 165
 habsburgisch 115
Habsburgerreich 165
Handlungsfähigkeit 57
handlungsfördernde Bedingungen 70
Harmonisierung 176
Hegemonie 156
Herkunftseffekt 182
Herkunftsgruppen 99
Herkunftsmilieu 61, 261
Herrschaftswissenschaften 214
Hirschberg 128
historisch-komparativen Analysen 47
historisch tradierte Relikte 322
historische Relikte 320
Historizität 229
Hochschule für Bodenkultur 124, 156
Hochschulermächtigungsgesetz 111
Hochschulerrziehungsgesetz 111
Hochschulexpansion 211
Hochschulfusionen 89
Hochschulgesetz 195
Hochschulöffnung 117, 125, 320
Hochschulreife 125
Hochschulsektoren 194
hochschulspezifische Kulturtechniken 45, 46, 305, 322, 333, 334, 337, 350
Hochschulstatistik 166, 224
Hochschulzugang 22
Hochschulzugangsberechtigung 24, 192, 204, 235
Hochschulzugangsberechtigungen 166
Hochschulzulassung 112, 134, 320
Hodegetik 113
Homogenität 164
Humanistische Bildung 113
Humankapital 111, 178

- Humankapitaltheorie 169, 174, 179
 Hybridisierung 330

 Ideologie 228
 Ideologien 157
Illusio 60, 222, 320
 Immatrikulation 80
 Immatrikulationspflicht 86
 Immatrikulationsvermerk 102
 Immatrikulationszahlen 88
 Impostor-Syndrom 215
 individualisiert 29
 Individualisierung 54, 200, 329, 331
 Individualisierungsdiskurs 223
 Individualisierungsthese 19
 individuell 19, 31, 138, 241, 276, 331, 345
 individuelle 183, 198, 259, 331, 346
 individuellen 32, 35, 42, 63, 69, 216, 221, 254,
 256, 268, 274, 312, 328, 330, 355
 individueller 260
 individuelles 308
 Individuumszentrierung 32
 industrielle Revolution 112
 Inflationsrate 320
 Inklusion 235, 348
 Innovationsfähigkeit 174
 Institutionell 182
 institutionell 28, 29, 31, 32, 40, 41, 43, 45, 50,
 172, 180, 183, 185, 201, 202, 207, 209, 221,
 235, 238, 242, 245, 261, 276, 329, 334, 351
 institutionelle 61, 348
 institutionellen 71, 321, 350
 institutioneller 24, 34
Institutionenferne 41
Institutionennähe 41
 Instrumentalisierung 111
Intelligenzunterschiede 28
 Inventarverzeichnisse 162
 Ivy-League-Hochschulen 172

 Jesuitenorden 101
 Joseph II. 119, 168
 jüdische Studenten 119
 Jurastudium 134
juristisch 86

 Kadenschmiede 110
 Kaiser 77
 Kaiser Maximilian II. 95, 105
 Kaiser Wilhelm II. 118
 Kaisertum 79
 Kaisertum Österreich 135
Kanalisation der Bildungsströme 181
Kapital
 kulturelles Kapital 106
 ökonomisches Kapital 106
 soziales Kapital 106
 symbolisches Kapital 107
 Kapitalismus 109
 Kapitalstruktur 209
 Kapitalvolumen 209
 Karriereambitionen 219, 262
 Karrierepläne 272
 Kernkategorien 257
 Kirche 78, 80, 228
 Kirchenapparat 90
 kirchliche Obrigkeiten 90
 Klassen 94
 Klassenauseinandersetzungen 346
 klassenspezifische Bedarfe 347
 Klassifikationen 330
 Knecht 103
 kollektive Errungenschaften 64
kollektiven Möglichkeitsräume 40
 König 81
 König Friedrich I. 118
 Konsistorium 90, 129
 Konstruktivismus 241
 Kontrolle 168
 Kriegsheimkehrer 147
 Kriegssoldaten 160
 Kritische Realismus 241
 kulturell-evaluativen 37, 44, 48, 50, 53, 75, 210,
 349
 kulturell-evaluativer 357
 Kunstuniversitäten 214
 Kurmark 127

 Landesfürsten 80
 Landesherren 77
 Landesuniversität 81

- Langemarck-Studium 153
 Lebenswelten 307, 332
lectio 83
 Legitimation 230
Legitimierung 41, 85, 330
Lehr- und Lernsettings 308
 Lehrbefähigungsprüfung 141
 Lehrbefähigungszeugnis 142
 LehrerInnenbildungsanstalten 140
 Lehrgangsgebühren 206, 301
 Lehrgangsleitungen 308, 324
 Leistung 19, 26, 32, 108, 122, 129, 198, 237, 259, 275, 280, 328, 329, 336, 337
 Leistungsbereitschaft 333
 leistungsfähig 223
 Leistungsfähigkeit 208, 315, 325, 331
 Leistungsgerechtigkeit 346
 Leistungsmotivation 232
 Leistungsnachweis 113
 Leistungsniveau 200, 263
 Leistungsspitze 213
 Leistungsstärkste 137
 Leistungsstipendiums 186
 Leistungstests 202
 Leistungsvereinbarungen 195, 197
 Leistungsvermögen 289
 Prüfungsleistung 97
 Studienleistungen 193, 266
 Leistungsnachweise 34
 Lernatmosphäre 311
 Leuven Communiqué 176
 Liberalismus 173
Limitationen 258
- Machtasymmetrien 218
 Machtausübung 219
 Machtelite 119
 Machteliten 78
 Machtspiele 339
 Mädchenlyzeen 124
 Magisterfamilien 95
 Maria Theresia 90, 168
 Matrikelvermerke 87
 Matura 214
 Maturitätsprüfung 122, 133, 135, 136
- Maximilian II. 120
 Medizinaufnahmeprüfung 199
 Medizinstudium 117, 134
 Menschenbildung 115
 Meritokratie 54, 201
 meritokratisch 19, 93, 223, 237, 320, 322, 329, 333
 meritokratisches System 190
 Meritokratisierung 329
methodologischem Relationalismus 57
 Militärbeamte 147, 161
 Militärdienst 130
 Militärdienstverhältnis 168
 Militärwesen 148
 Mitgestaltungsmöglichkeiten 220, 274
 Mitgestaltungsrechte 274
 Mittelalter 77
 Mittelklasse 210, 346
 Mittelschicht 210
 Mittelschulreife 147, 168
 Mittelschulreifepfprüfung 148
 Modellierung 255, 258
Möglichkeitsräume 37, 38, 60, 219
 Monarchie
 Monarchen 110
multiplicity 70
- Nachkriegszeit 109, 179
nationale Zuverlässigkeit 132
 Nationaler Qualifikationsrahmen 202
 Nationalerziehung 110, 168
 Nationalsozialismus 120, 125, 152
 Nationenzugehörigkeit 86
 Nepotismus 95
 neuhumanistische Bildungsideal 173
 Neukalibrierung 332
 New Public Management 176
nicht-traditionelle
 Hochschulzugangsberechtigungen 246
 nicht-traditionelle Studierende 238
 Nivellierung 358
 Nobiles 99
 Nobilitierungen 94
 non-formale und informelle Lernprozesse 218
normativen Erwartungen 45

- OECD 174, 175
 Offenheit 244
 Öffentliche Universitäten 194
 Offiziere 147, 161
 Offiziersaspirante 147
 Öffnung der Hochschulen 123
 ökonomische Interessen 238
 Ökonomisierung 323
 Online-Self-Assessments 331
 Opportunitätskosten 303, 348
 Opportunitätsstrukturen 182
 Ordnungsvorstellungen 170
 Orientierungen im sozialen Raum 261
Originalität 242
 Ostpreußen 129
- Pädagogische Hochschulen 195
 Papst 77
 Paradigmenwechsel 174, 179, 229, 231
 Partikulare Interessen 48
 partikularen Interessen 40
partizipatorische Parität 42, 347
Passung 59, 234
 Passungen 331
 Passungsproblematiken 61
 Passungsverhältnis 106, 157
 Passungsverhältnisse 209, 221, 332
pauper 91, 98, 101
Pauperes 100
pauperes 101
 Pflichtschulabschluss 212
 politisch-ökonomische Interessen 354
 Portfolio 192
Position 59, 69
 Prag 123
 Preußen 123, 131, 133, 134, 150, 152, 168, 170
 Privatlehrer 98
 Privatuniversitäten 196
 Privatuniversitätengesetz 196
 Privatunterricht 98, 136
 Privileg 232
 Privilegien 96
 problemzentrierte Interviews 253
 problemzentrierten Interviews 53
 Professionalisierung 174, 271
- Proletariat 118
 Proteststimmen 131
 Prüfungskommission 137
 Prüfungskosten 91
 Prüfungsmodalitäten 168, 308
 Prüfungsordnung 96
 Prüfungsvorschriften 161
- Qualifizierung 231
 Quotenregelungen 234
- Rational-Choice-Theorie 182
 Realschule 144
 Realschulen 136, 142
 Realschulgymnasien 142
 Reflexionsfähigkeit 283
 Reformation 96
 Reformierung 230
 Reformmaßnahmen 115
Regelstudienzeit 32, 207
 Regionalisierung 89
 Regulierung 168
 Reichsministerialblatt 132
 Reichsschulkonferenz 150
 Reifezeugnis 132
 Rekatholisierung 89
 Rekonzeptualisierung 319
 Rektor 81
relationale Perspektive 321
relationale Studierfähigkeit 345, 356
 Relationen 65, 69
relative Position 39
 Rhetorik 79
 Rigorosum 95, 158
Risikofaktor 200
 Rudolf II. 96
- Sampling* 246
 Saturation 245
 schichtspezifische Bildungsverhalten 182
 Schließungseffekte 217
 Schließungsprozesse 234
 Schulsystem 182, 298
 Sekundarschulen 136
 Sekundarstufe II 191

- Selbsterhalterstipendium 189
 Selbstrekrutierung 164
 Selbstsektionsmechanismen 235
Selbstständigkeit 335
 Selbstwirksamkeitserwartung 265
 Selektionslogik 185
 Selektionsprozess 199
Sensibilisierung 351
 Sitzordnung 96
 Soldaten 103, 147
 Sonderbestimmungen 127, 167
 Sonderreifeprüfung 140, 144
 Sonderwege 138, 156, 168, 299
 soziale Auslese 170
soziale Differenzierungen 37
 Soziale Distinktion 83
 Soziale Gerechtigkeit 42
 soziale Herkunft 206
soziale Milieus 25
soziale Schließung 320
soziale Selektivität 107
soziale Ungleichheiten 39, 169, 330, 357
sozialen Gerechtigkeit 42
sozialen Raum 59
 sozialer Filter 200, 320
 Sozialer Status 50
soziales Distinktionsmerkmal 84
 sozialistisch 121
 Sozialordnung 334
 soziogenerativen Mechanismen 71
spezifische Anforderungen 246
 Spielregeln 336
 Sprachkenntnisse 292
 Ständegesellschaft 93
 Ständeordnung 93, 94, 106
 Standesdenken 109
 Stiftungsurkunden 78
 Stipendien 186
 Stipendiensystem 302
 Stipendium 126
 strukturell-institutionell 9
 strukturell-institutionelle 243, 259, 321, 356
 strukturell-institutionellen 38, 48, 53, 75, 210,
 241, 244, 245, 248, 254, 256, 298, 319, 321,
 323, 355, 357
 strukturell-institutioneller 348
 Strukturmerkmale 86
Studienabbruch 32, 35
 Studienabschluss 324, 333
 Studienarchitektur 304, 333
 Studienbeihilfe 186
 Studienbeihilfengesetz 187
 Studienbeihilfesystem 187
 Studienberechtigung 124
 Studienberechtigungsprüfung 150
 Studienchancen 92, 180
 Studiendauer 326
Studieneignung 21, 22, 28, 102, 117
Studieneingangphase 305
Studienentscheidung 21, 34
Studien Erfolg 21, 22, 24, 193, 227, 237, 309, 323
 Studienfach 199
 Studienfachwahl 215, 233
 Studienfinanzierung 49, 91, 186
Studiengebühren 91, 135, 235
Studienkosten 91
 Studienmotive 270
 Studienplätze 198, 201, 301
 Studienzeitverlängerung 327, 329
Studierbarkeit 21, 29, 207
 Studierendenboom 165
 Studierendenfrequenz 49, 87, 320
 Studierendenpopulation 116, 210, 211, 320
 Studierendenprotesten 197
 Studierendenströme 86
Studierenergie 21, 260
Studierfähigkeit 22, 23, 28, 38, 45, 92, 106, 122,
 127, 132, 202, 207, 236, 241, 319, 320, 323,
 331, 332, 345, 353
 relationale Studierfähigkeit 319
 Studierfähigkeit der Frauen 171
 Studierfähigkeitsdebatte 170
 Studierfähigkeitstest 25, 197
 Studierfähigkeitstests 28, 201, 322, 331
 symbolische Kämpfe 347
 symbolischer Gehalt 273
 Technische Hochschule 140
 Technische Hochschulen 142, 146
 Teilnahmebedingungen 229

- Teilnahmequoten 210
 Territorialpolitik 227
 Testamentenbücher 162
textuelle Performanz 242
 Theologiestudium 134, 163
 theoretisch-heuristischen Rahmen 57
theoretische Durchdringung 242
 theoretische Sättigung 245
 theoretische Vorannahmen 257
 Theoriebildung 255, 256
 Theoriegenerierung 253
 theserianisch-josephinischen Reformen 115,
 168
 Toleranz 134
 Toleranzpatent 111
 Transformation 51
transformative Ansätze 44
transformative Maßnahmen 345
 Transkription 254
Trivium 83

 Über- und Unterordnungen 40, 59
 Überfüllung 117, 125
 Ungleichverteilung 184
universitas magistrorum et scholarium 78, 96
 Universität für Weiterbildung Krems 203, 225
 Universität Wien 104, 108, 120, 122, 230
 Universitätsausdehnungsbewegung 116
 Universitätsbesucher 80, 91
 Universitätsgesetz 191
 Universitätslehrgang 203
 Universitätslehrgänge 341
 Universitätsreformprozesse 88
Universitätsreife 22
 Unterrepräsentanz 349
unterrepräsentierte Gruppen 246
Unterstützungsformen 305
 upskilling 216

 Verlassenschaftsabhandlungen 162
 vertikalen Differenzierung 96
 Verwissenschaftlichung 173
 Vollzeitstudierende 341
 Vorqualifikation 283
 Vorqualifikationen 205

 Weggabelungen 182
 Weimarer Republik 208
 Weiterbildung 202
 Weiterbildungsaktivitäten 288
 Weiterbildungsmotiv 206
 Weiterbildungsschere 217
 Wertewandel 229
 Wettbewerbsindikatoren 213
 Wiederaufbau 109
 Wien 146
 Wirkmächtigkeit 69
 Wirtschaftsaufschwung 353
Wirtschaftsraum 176
 Wirtschaftswachstum 178
 wissenschaftliche Arbeiten 294
 wissenschaftliche Weiterbildung 205
 wissenschaftlichen Weiterbildung 203
 WissensträgerInnen 305
 Wohnort 299
Work-Study-Life-Balance 315

 Zahlungsfähigkeit 101
Zeitressourcen 333
zeitspezifische Verständnissen 45
Zeugnisse 322
 Zugangsberechtigungen 208
 Zürich 121
 Zweckdienlichkeit 227
 Zweite Weltkrieg 149
 Zweiter Bildungsweg 192
 Zweiter Weltkrieg 121, 125

Dank

Dieses Dissertationsprojekt war mehrfach vom Scheitern bedroht. Dass es nun doch vorliegt, verdanke ich jenen Personen in meinem Umfeld, die mich in diesem Prozess begleitet und unterstützt haben. Diese Arbeit ist somit nicht auf die Leistung einer einzelnen Person zurückzuführen, sondern beruht auf kollektiven Leistungen, welche kontinuierliche Feedbackschleifen, Freiräume und die Unterstützung moralischer Art umfassen.

Ein großer Dank gebührt meinem Betreuer Roman Langer, der mir immer sehr wertschätzendes und dankenswerterweise schonungslos ehrliches, aber überaus konstruktives Feedback entgegengebracht hat. Von seiner grundsätzlich kritischen Herangehensweise, dem umfassenden Wissen und vielen Ratschlägen konnte ich sehr profitieren. Ohne ihn wäre diese Arbeit nicht in dieser Form zustande gekommen. Herzlichen Dank für die zahlreichen guten Gespräche!

Wesentlich für das Zustandekommen dieser Arbeit war des Weiteren die Unterstützung meiner KollegInnen am Department für Hochschulforschung der Universität für Weiterbildung Krems. Ich danke ihnen für die benötigten Freiräume und hilfreichen Rückmeldungen. Mein besonderer Dank gilt den zahlreichen Interview-PartnerInnen, die sich dazu bereiterklärt haben, an der Studie teilzunehmen, dabei verschiedene Erfahrungen Revue passieren zu lassen und diese im Zuge des Gesprächs zu reflektieren. Ein herzlicher Dank gilt der Gesellschaft für Hochschulforschung (GfHf), welche die Veröffentlichung durch den Ulrich-Teichler-Preis zusätzlich unterstützt hat. Vielen Dank auch an die JuHoFo (Junge Hochschulforschung) für den regelmäßigen Austausch, den ich immer als sehr wertvoll empfunden habe! Zudem danke ich meiner Familie und meinen Freunden. Sie haben mir alle größtes Verständnis entgegengebracht, was eine notwendige Bedingung für den Fortschritt dieser Arbeit dargestellt hatte. Eine große Freude bereitete es mir die Arbeit gemeinsam mit meinem Vater Andreas Fellner nach seiner sehr aufmerksamen Lektüre zu diskutieren. Schließlich möchte ich mich noch sehr herzlich bei den KollegInnen vom Campus Verlag für

ihre tatkräftige Unterstützung bei der Veröffentlichung dieser Dissertation in Buchform bedanken.

Eine Dissertation verlangt einem grundsätzlich viel Durchhaltevermögen und Geduld ab. Diese Arbeit hat mich nicht zuletzt deshalb herausgefordert, da sie von sehr vielen Ab- und Umwegen über schwerpunktmäßig anders geartete Literatur, Arbeitsbereiche, Projekte usw. begleitet wurde. Auch wenn sich diesen Umwegen grundsätzlich viel Lehrreiches abgewinnen lässt, ist es aufgrund des »Informationsüberflusses« in der »Wissensgesellschaft« nicht immer so einfach, das Ziel im Auge zu behalten, und erfordert jedenfalls viel »Studierenergie«.

Gleichzeitig wären weiterführende, tiefer greifende Überlegungen zum Themenkomplex durch die sozialen Schließungsmechanismen an den Universitäten beinahe verhindert worden. Die analytischen (Weiter-)Entwicklungen dieser Arbeit konnten jedoch erst dann ins Rollen kommen, *nachdem* der Weg dazu geebnet war. In diesen Exklusionsmechanismen spiegelt sich ein zentrales Merkmal von dem gegenwärtig populären Verständnis der Studierfähigkeit, wider – nämlich die Auffassung, diese spezifischen Kulturtechniken von Anfang an beherrschen und entsprechend zur Schau stellen zu müssen.

Leitfaden Studierende, Langzeitstudierende und StudienabbrecherInnen

Herzlichen Dank, dass Sie sich heute für das Interview Zeit genommen haben. Mein Dissertationsvorhaben beschäftigt sich mit dem Thema der Studierfähigkeit. Das Interview wird ca. eine Stunde in Anspruch nehmen, gerne können Sie sich daher auch genügend Zeit zum Nachdenken nehmen und bei der Beantwortung der Fragen etwas ausholen. Bitte teilen Sie es mir mit, wenn eine Frage unverständlich formuliert wurde. Die Datenschutzvereinbarung haben Sie ja bereits erhalten, aber ich möchte nochmals betonen, dass das Gespräch natürlich vertraulich behandelt wird, also nichts auf ihre Person rückführbar sein wird. Geht es für Sie in Ordnung, wenn ich das Gespräch aufzeichne?

Einstiegsfrage und Erlebnisse bis zur Aufnahme eines Studiums

1. Können Sie mir bitte zu Beginn etwas über sich und Ihren Bildungsweg erzählen? Sie können gerne weiter zurückgehen bis in Ihre Kindheit und eventuell auch bereits erzählen, was Ihre Eltern gemacht haben, ob sie eine Ausbildung absolviert haben oder studiert hatten etc.
2. Wann ist Ihr Wunsch, zu studieren, erstmal aufgekommen? Welche Anlässe haben schließlich dazu geführt, dass Sie ein Studium aufgenommen haben? Wer gibt Handlungsimpulse zur Bewerbung? Von welcher Seite wird dies erwartet?
3. Was war für Sie das größte Hindernis für die Aufnahme des Studiums?

Rückblick Übergangsphase und Herausforderungen im Studium

4. Was war Ihnen zu Beginn fremd an der Hochschule?
5. Wie war Ihr Eindruck der Universität und AkademikerInnen, bevor Sie das Studium aufgegriffen haben? Inwiefern hat sich dieses Bild durch das Studium verändert?

6. Welche Erwartungen hatten Sie an das Studium und welche sind (nicht) eingetroffen?
7. Wenn Sie jetzt mit dem Studium neu beginnen würden, was hätten Sie gerne zu Beginn schon gewusst? (Was hätte Ihnen möglicherweise viel Zeit erspart?)
8. Welche Informationen hätten Sie sich vonseiten der Hochschule vor Aufnahme des Studiums gewünscht?
9. Was war die größte Schwierigkeit für den Abschluss des Studiums?
10. Würden Sie im Nachhinein behaupten, dass Sie die Anforderungen im Studium über- oder unterschätzt haben? Welche Aspekte des Studiums haben Sie überschätzt? Welche unterschätzt? Und was am Studium haben Sie von vornherein genau richtig eingeschätzt, richtig vorausgesehen?
11. Es gab sicher während des Studiums auch Phasen des Zweifels, in denen es einfach nicht so gut lief oder Sie vielleicht auch besonders belastet waren. Mögen Sie mir eine solche Phase einmal schildern, bitte?

Transfer und Studienverlauf

12. Es gibt sicher Kompetenzen und Eigenschaften, die Sie bereits vor dem Studium im familiären, privaten oder beruflichen Umfeld erworben hatten und die sich für das Studium als hilfreich erwiesen haben. Könnten Sie mir da Beispiele nennen?
13. Wie ist es Ihnen beim wissenschaftlichen Arbeiten und Schreiben ergangen?
14. Gibt es KollegInnen, denen es ähnlich ergangen ist wie Ihnen? Welche Strategien haben die angewandt?
15. Inwiefern unterscheiden sich Ihre Vorkenntnisse von Ihren KollegInnen, die bereits ein Vorstudium aufweisen?
16. Über welches Wissen dieser KollegInnen mit einem Vorstudium hätten Sie gerne verfügt?
17. Wie empfanden Sie die Zusammenarbeit in heterogenen Gruppen?
18. Hatten Sie den Eindruck, dass die vielfältigen Bildungshintergründe an der Hochschule wertgeschätzt wird? Welche Unterstützung fanden Sie hier vor?
19. Vor dem Studium haben Sie sich wahrscheinlich vorgestellt, wie das Studium sein wird, was man da machen muss usw. Bei welchen Kompetenzen sind Sie davon ausgegangen, dass Sie diese für das Studium benötigen, wobei sich die Realität schlussendlich doch anders darstellte?
20. Gibt es evtl. Inhalte im Studium, die ihnen schon bekannt waren? Haben Sie sich Inhalte des Curriculums anrechnen lassen?
21. Welche Art zu lernen fällt Ihnen besonders leicht? Bei welchen Inhalten? Und wann fällt Ihnen Lernen besonders schwer? Können Sie mir beschreiben, was

Sie tun, wenn Sie lernen? Welche Methoden, welche Techniken wenden Sie an beim Lernen?

Studienerfolg

22. Was bedeutet es für Sie, erfolgreich zu studieren? Was muss erfüllt sein?
23. Wieso schließen andere Ihrer Ansicht nach den Lehrgang nicht erfolgreich ab?
24. Welche Rolle spielen außerhochschulische Kontexte wie Erwerbstätigkeit, Familie und Freunde in Hinblick auf den Studienerfolg?
25. Haben Sie die Reduktion des Privatlebens als Belastung empfunden?

Unterschiedliche Welten bzw. Veränderungen durch das Studium

26. Haben Sie an der Universität ein anderes Verhalten an den Tag gelegt als zu Hause? Wenn ja, inwiefern?
27. Was hat sich konkret durch das Studium geändert?
28. Haben Sie durch das Studium einen neuen Blick auf das alte, gewohnte Umfeld (Communities, Beruf usw.) gewonnen?
29. Welche konkrete Situation während des Studiums hatte für Sie großes Lernpotenzial und welche Bedeutung messen Sie dieser zu? Können Sie davon erzählen?
30. Welche neuen Kompetenzen konnten Sie durch das Studium dazu erlangen?

Abschlussfrage

31. Möchten Sie zum Schluss noch etwas zum Thema ergänzen?

Leitfaden Lehrgangslösungen

Herzlichen Dank, dass Sie sich heute für das Interview Zeit genommen haben. Das Interview wird ca. eine Stunde in Anspruch nehmen, gerne können Sie sich daher genügend Zeit zum Nachdenken nehmen und bei der Beantwortung der Fragen etwas ausholen. Bitte teilen Sie es mir mit, wenn eine Frage unverständlich formuliert wurde. Die Datenschutzvereinbarung haben Sie ja bereits erhalten, aber ich möchte nochmals betonen, dass das Gespräch natürlich vertraulich behandelt wird, also nichts auf ihre Person rückführbar sein wird. Geht es für Sie in Ordnung, wenn ich das Gespräch aufzeichne?

Merkmale

- (1) Welche Unterschiede bemerken Sie bei Personen mit und ohne formale Hochschulzugangsberechtigung? Ist eine Studierfähigkeit in beiden Fällen gegeben? Wie geht eine Person mit gleichzuhaltender Qualifikation typischerweise das Studium an und wie verhält sie sich beim Studieren?
- (2) Bringen Sie eine andere Haltung, andere Umgangsformen, anderen Zugang zu Feedback, Organisation oder Reflexionsfähigkeit oder Scheitern mit sich?
- (3) Wie verändern sich Studierende ohne Hochschulzugangsberechtigung oder Bachelor im Laufe des Studiums? Haben Sie bei den Studierenden Änderungen im Laufe des Studiums bemerkt (z.B. in Bezug auf das Selbstbewusstsein)?

Studienerfolg bzw. Abbruch

- (4) Was bedeutet Studienerfolg für Sie?
- (5) Sind Personen ohne formale Hochschulzugangsberechtigung weniger erfolgreich?
- (6) Welche institutionellen und individuellen Merkmale tragen zum Studienerfolg bei?

- (7) Welche sind eher hinderlich? Warum scheitern manche?
- (8) Welche Rolle spielen externe Umstände bzw. das Umfeld? Welche Rolle spielt die Berufstätigkeit?
- (9) Haben Sie schon mal jemanden aufgrund des Aufnahmegesprächs empfohlen, das Studium nicht aufzunehmen?

Kompetenzen

- (10) Welche außerhalb der Hochschule erworbenen Erfahrungen und Einstellungen kommen nicht-traditionellen Studierenden in ihrem Studium zugute?
- (11) Kennen Sie Kompetenzen aus dem informellen Bereich, die für Studierende ohne Hochschulzugangsberechtigung hilfreich sind?
- (12) Gibt es sonst noch Kompetenzen, die Studierenden für das Studium benötigen und nicht unmittelbar das wiss. Arbeiten betreffen?

Unterstützungsformen

- (13) Welche differenzierte Unterstützungsformen bekommen Studierende ohne Hochschulzugangsberechtigung? Welche würden sie benötigen? Wenn Sie sich etwas wünschen könnten, was bräuchte es?
- (14) Wie erreicht man nicht-traditionelle Studierende?
- (15) Wie kann man ihnen die Angst vor dem Studium nehmen?

Einschätzungen

- (16) Welche Personen haben die größten Schwierigkeiten (1) das Studium zu meistern (2) schließen das Studium nicht ab?
- (17) Möchten Sie noch etwas ergänzen?
- (18) Können Sie mir 2–3 Studierende oder AbsolventInnen (»BildungsaufsteigerInnen«) nennen, die ohne Hochschulzugangsberechtigung studiert haben und für ein Interview bereitstehen würden?

Leitfaden Nicht-Studierende

Herzlichen Dank, dass Sie sich heute für das Interview Zeit genommen haben. Das Interview wird ca. eine Stunde in Anspruch nehmen, gerne können Sie sich daher genügend Zeit zum Nachdenken nehmen und bei der Beantwortung der Fragen etwas ausholen. Bitte teilen Sie es mir mit, wenn eine Frage unverständlich formuliert wurde. Die Datenschutzvereinbarung haben Sie ja bereits erhalten, aber ich möchte nochmals betonen, dass das Gespräch natürlich vertraulich behandelt wird, also nichts auf ihre Person rückführbar sein wird. Geht es für Sie in Ordnung, wenn ich das Gespräch aufzeichne?

1. Können Sie mir bitte zu Beginn etwas über sich und Ihren Bildungsweg erzählen? Sie können dabei auch gerne zurückgehen bis in die Kindheit, was die Eltern für eine Ausbildung absolviert haben usw.
2. Wie empfanden Sie die Lehrpersonen an der Schule? Welches Bild haben diese Ihnen in Bezug auf Ihre Leistungen und Fähigkeiten übermittelt?
3. Welche Erwartungen wurden an Sie von Ihrem Umfeld herangetragen?
4. Ist der Wunsch, zu studieren, jemals aufgekommen?
5. Was muss man aus Ihrer Sicht gut können, um studieren zu können?
6. Unter welchen Bedingungen hätten Sie doch noch ein Studium aufgegriffen?
7. Was wäre für Sie das größte Hindernis für die Aufnahme des Studiums gewesen?
8. Kennen Sie Personen im sozialen Umfeld (Verwandte, Freunde), die studiert haben? Welches Bild haben Sie von denen?
9. Welches Bild hatten oder haben Sie von Hochschulen?
10. Wie stellen Sie sich ein Studium vor?
11. Was sind Ihre Stärken? Welche Schwächen weisen Sie auf?
12. Würden Sie im Rückblick etwas ändern?
13. Möchten Sie zum Schluss noch etwas zum Thema ergänzen?

Soziodemografische Daten

1. Bitte geben Sie hier Ihr zugewiesenes Pseudonym ein (z.B. Respondent 1).
2. Geschlecht (männlich, weiblich, divers)
3. Geburtsdatum
4. Geburtsort
5. Staatsangehörigkeit
6. Aktueller Wohnort
7. Was ist Ihre Erstsprache (Muttersprache)?
8. Welche Sprachen sprechen Sie fließend?
9. Über welche höchste abgeschlossene Ausbildung (Pflichtschule, abgeschlossene Lehre, Studium) verfügen die Eltern?
10. Welchen Beruf haben die Eltern während Ihrer Ausbildung ausgeübt?
11. Welchen Schultyp haben Sie abgeschlossen?
 - allgemeinbildende Pflichtschule (Hauptschule, Neue Mittelschule, Polytechnikum)
 - berufsbildende mittlere Schule
 - berufsbildende höhere Schule
 - Gymnasium
 - Sonstiges
12. Was ist Ihre höchste abgeschlossene Ausbildung?
 - Schulabschluss
 - Lehre
 - Bachelor
 - Master oder Äquivalent (Magister)
 - Doktorat
 - Sonstiges
13. Haben Sie den Master-Lehrgang an der UWK bereits abgeschlossen?
 - Ja, und zwar in folgendem Jahr:
 - Nein, ich befinde mich in folgendem Semester:
14. Welchen Lehrgang haben Sie an der UWK belegt bzw. belegen Sie aktuell?

15. Welchen Beruf üben Sie aktuell aus?
16. Haben Sie für das Studium ein Stipendium erhalten?
17. In welchem Bereich bewegt sich Ihr monatliches Netto-Gehalt (nach Abzug der Steuern und Sozialversicherungsbeiträge)?
- unter 1000 €
 - zwischen 1000 und 1500 €
 - zwischen 1500 und 2000 €
 - zwischen 2000 und 3000 €
 - zwischen 3000 und 4000 €
 - zwischen 4000 und 5000 €
 - zwischen 5000 und 6000 €
 - mehr als 6000 €
18. Haben Sie Betreuungspflichten?
- Kinderbetreuung
 - Menschen mit Behinderung
 - pflegende Angehörige
 - Haustiere
 - keine Betreuungspflichten
19. Sind bzw. waren Sie durch Ihren derzeitigen Gesundheitszustand beim Studium eingeschränkt?
- Nein
 - Ja, und zwar durch folgende Krankheit:
 - Ja, und zwar durch folgende Behinderung:
20. Möchten Sie noch etwas zu Ihrem persönlichen Hintergrund ergänzen?