



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Eliminierung vor dem Examen?

Eine Analyse der Auswirkungen der Zugangsbeschränkungen
für das Bachelorstudium Bildungswissenschaft an der
Universität Wien auf die soziale Zusammensetzung der
Studierenden“

verfasst von / submitted by

Jakob Springer, BA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien, 2023 / Vienna 2023

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

UA 066 848

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Masterstudium Bildungswissenschaft

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Dr. Henning Schluß

Mein Dank gilt meinen Eltern; Andrea; meiner Schwester; meinen Großeltern und meinen Freund*innen für ihren fortwährenden Zuspruch. Ich danke Agnes und Andrea für das anregende Lektorat, Sis Lydi für diversen Übersetzungssupport und all jenen, mit denen ich, während wir jeweils unsere eigenen Masterarbeiten verfassten, regen Austausch genießen konnte.

Danke meinem Betreuer Univ.-Prof. Dr. Henning Schluß für die bestärkende Unterstützung im Forschungsprozess – trotz Eco (2001, S. 198): „È di cattivo gusto ringraziare il relatore. Se vi ha aiutato ha fatto solo il suo dovere“.¹

¹ Umberto Eco (2001). Come si fa una tesi di laurea (12. Auflage). Tascabili Bompiani

Inhaltsverzeichnis

1 EINLEITUNG.....	1
2 SOZIALE UNGLEICHHEIT – IHRE ENTSTEHUNGSPRAXEN	5
2.1 DEFINITION SOZIALE UNGLEICHHEIT	5
2.2 PIERRE BOURDIEU UND SOZIALE UNGLEICHHEIT	7
2.2.1 <i>Habitus und Soziale Welt</i>	8
2.2.2 <i>Sozialer Raum und soziale Felder</i>	10
2.2.3 DAS KAPITAL UND SEINE (AUS)WIRKUNGEN.....	11
2.2.4 <i>Habitus und Kapital im (Re)Produktionsprozess sozialer Ungleichheit</i>	15
3 SOZIALE UNGLEICHHEIT IM BILDUNGSSYSTEM	16
3.1 DEFINITION BILDUNGSUNGLEICHHEIT	16
3.2 BOURDIEU UND MECHANISMEN DER BILDUNGSINSTITUTIONELLEN ELIMINIERUNG.....	18
3.2.1 <i>Kapitaleinsatz und Bildungserfolg</i>	19
3.2.2 <i>Passung im Hochschulbereich</i>	20
3.2.3 <i>(Selbst)Eliminierung in der Bildungslaufbahn</i>	21
3.3 BOUDON UND DER EINFLUSS PRIMÄRER UND SEKUNDÄRER HERKUNFTEFFEKTE AUF BILDUNGSBETEILIGUNG ..	23
4 SOZIALE HERKUNFT, MIGRATIONSHINTERGRUND, GESCHLECHT IM KONTEXT VON BILDUNGSUNGLEICHHEITEN	26
4.1 SOZIALE HERKUNFT	26
4.2 MIGRATIONSHINTERGRUND.....	28
4.3 GESCHLECHT	30
5 BILDUNGSUNGLEICHHEIT IN ÖSTERREICH.....	32
5.1 BILDUNGSEXPANSION IN ÖSTERREICH.....	32
5.2 BILDUNGSUNGLEICHHEITEN IM ÖSTERREICHISCHEN SCHULSYSTEM	34
5.3 BILDUNGSUNGLEICHHEITEN IM ÖSTERREICHISCHEN HOCHSCHULSYSTEM	35
5.3.1 <i>Rekrutierungsquote</i>	36
5.3.2 <i>Übertritt in den Tertiärbereich</i>	36
5.3.3 <i>Bildungsstand der Eltern und Bildungsmobilität</i>	39
5.3.4 <i>Bildungstrichter</i>	40
5.3.5 <i>Das Studium Bildungswissenschaft als weniger prestigeträchtiges Studium</i>	42
5.3.6 <i>Lücken statistischer Erhebungen in Österreich</i>	43
6 STRATEGIEN ZUR SOZIALEN DIMENSION IN ÖSTERREICH UND EUROPA.....	45
6.1 BILDUNGSPOLITISCHE PLÄNE IN ÖSTERREICH.	45
6.2 NATIONALE STRATEGIE ZUR SOZIALEN DIMENSION	45
6.3 STRATEGIE ZUR SOZIALEN DIMENSION AUF EUROPÄISCHER EBENE	48
6.3.1 <i>Entstehungsgeschichte auf europäischer Ebene</i>	48
6.3.2 <i>Prinzipien zur Erreichung der Sozialen Dimension im europäischen Hochschulraum</i>	49
6.4 STRATEGIEN ZUR SOZIALEN DIMENSION IM BLICKFELD KRITISCHER BETRACHTUNGEN	53
7 ZUGANGSBESCHRÄNKUNGEN	56
7.1 ZULASSUNGSBESCHRÄNKUNGEN AUF EUROPÄISCHER EBENE	56
7.2 AUSWIRKUNGEN VON ZUGANGSBESCHRÄNKUNGEN.....	58
7.3 ZUGANGSBESCHRÄNKUNGEN IN ÖSTERREICH.....	60
7.3.1 <i>Empirie zu Aufnahmebeschränkungen in Österreich</i>	61
7.3.2 <i>Trade-Off von Zugangsbeschränkungen</i>	64
7.4 POLITISCHE AGENDEN IN BEZUG AUF ZUGANGSBESCHRÄNKUNGEN	65
8 AUSWIRKUNGEN DER COVID-19-PANDEMIE AUF DIE STUDIERENDENPOPULATION	67
8.1 EINFLUSS DER PANDEMIE AUF STUDIERENDE	67

8.2 EINFLUSS DER PANDEMIE AUF SCHÜLER*INNEN	69
8.3 AUSBLICK NACH DER PANDEMIE	70
9 EINFÜHRUNG UND LAUFENDE VERÄNDERUNGEN DER UNIVERSITÄREN	
ZUGANGSBESCHRÄNKUNGEN IN ÖSTERREICH.....	72
9.1 NUMERUS CLAUSUS UND DIE ANFÄNGE DER ZUGANGSBESCHRÄNKUNGEN	72
9.2 BESCHRÄNKUNGEN DURCH DIE STEOP.....	74
9.3 STUDIENPLATZFINANZIERUNG UND AUSWEITUNG DER BESCHRÄNKUNGEN	74
9.4 DAS AUF DIE BILDUNGSWISSENSCHAFT ANZUWENDENDE AUFNAHMEVERFAHREN GEMÄß § 71B UG.....	76
9.5 DAS ZULASSUNGSVERFAHREN FÜR DEN BACHELOR BILDUNGSWISSENSCHAFT AN DER UNIVERSITÄT WIEN	78
9.5.1 Aufbau	78
9.5.2 Ablauf der Bewerbung.	79
9.6 TATSÄCHLICHE DURCHFÜHRUNG DES AUFNAHMEVERFAHRENS.....	81
10 STATISTISCHE ERHEBUNGEN DES SOZIALEN HINTERGRUNDES DER STUDIENANFÄNGER*INNEN	
IM BACHELOR BILDUNGSWISSENSCHAFT	82
10.1. RECHTLICHE ERHEBUNGSGRUNDLAGEN	82
10.2 DATENERHEBUNGSFORMULARE.....	83
10.3 VERFÜGBARE DATEN	84
10.4 AUSWERTUNG DER STATISTIKEN	85
10.4.1 Unvollständigkeit der erhobenen Daten.....	87
10.4.2 Studienanfänger*innen	88
10.4.3 Geschlechterverteilung der Studienanfänger*innen	88
10.4.4 Arten der Hochschulzugangsberechtigung	90
10.4.5 Abbruchquoten	90
10.4.6 Altersverteilung.....	92
11 FAZIT UND AUSBLICK	95
12 QUELLENVERZEICHNIS	98
13 ABBILDUNGSVERZEICHNIS	117
14 TABELLENVERZEICHNIS	118
15 ABSTRACT.....	119

1 Einleitung

Im Jahre 2005 wurde das Universitätsgesetz 2002 in § 124b Abs. 1 (Fassung vom 28.07.2005) dahingehend geändert, dass erstmalig in öffentlichen Universitäten Österreichs die Möglichkeit gegeben war, Aufnahmeverfahren einzuführen, um den Zugang zu stark nachgefragten Studienfächern einzuschränken. Dies traf auf acht Studienfächer zu, die in Deutschland durch den Numerus Clausus eingeschränkt waren und geschah als Reaktion auf einen großen Andrang an Studierenden sowie verschlechterte Betreuungsrelationen. Im Laufe der weiteren fast 20 Jahre wurden immer mehr Studienfächer beschränkt. Darunter fiel ab dem Studienjahr 2020/2021 auch das Bachelorstudium Bildungswissenschaft, das zu „besonders stark nachgefragten“ (UG 2002 §71b, Fassung vom 01.10.2017) Studienfächern gezählt wird. Mit der Implementierung des Aufnahmeverfahrens war sofort ein starker Rückgang an Studierenden erkennbar. Gab es im Studienjahr 2018/2019 noch 661 Studienanfänger*innen und im Studienjahr 2019/2020 792, waren es ab dem Zeitpunkt der Zugangsbeschränkungen in den drei darauffolgenden Studienjahren nur mehr 183 (Studienjahr 2020/2021), 192 (2021/2022) und 186 (2022/2023) neue Studierende. Dies entsprach einem Rückgang von ungefähr 75%. In diesen drei Jahren wurde das Aufnahmeverfahren entgegen vorangegangener Planung nicht durchgeführt, weil die zwischen Universität Wien und dem Bund vereinbarte Anzahl an Studienplätzen für Studienanfänger*innen 500 betrug und somit in allen Jahren in hohem Maße unterschritten wurde.

Die Auswirkungen von Zugangsbeschränkungen sind seit deren Einführung in Österreich Gegenstand vieler Diskussionen und auch von wissenschaftlichem Interesse.

Teilweise wurde die Einführung damit argumentiert, dass sie „die Verbindlichkeit des Studierens erhöhen, zu mehr Prüfungsaktivität sowie einer kürzeren Studiendauer und besseren Abschlussquoten führen“ würde (Mitterlehner 2015, S. 5). Gleichzeitig aber war diese politische Entscheidung auch viel Kritik ausgesetzt und mit der Befürchtung verbunden, dass Studienbeschränkungen vorrangig Menschen aus nicht-akademischem Elternhaus abschrecken und so zu einer sozialen Selektion führen würden (vgl. Parlament Österreich 2015; Unger et al. 2015a, S. 98). Auf empirischer Ebene konstatierte die erste großflächige Evaluation nach Einführung der Zugangsbeschränkungen zwar „keinen explizit selektiven Charakter“ (Kolland & Morgeditsch 2007, S. 145). 2014 konnte jedoch konstatiert

werden, dass „Zugangsbeschränkungen und Aufnahmeverfahren zu einer verstärkten sozialen Selektion bzw. zu einer Reproduktion privilegierter gesellschaftlicher Gruppen führen“ (Friesinger et. al. 2014, S. 40) und dies für einige Studiengänge auch nachgewiesen werden. Zu einem ähnlichen Ergebnis kam eine Studie des IHS aus dem Jahre 2019, die einigen Studiengängen einen Rückgang an Personen aus nicht-akademischem Elternhaus attestierte (vgl. Haag et. al 2020, S. 187).

Gleichzeitig ist in Österreich die Wahrscheinlichkeit, in Österreich ein Studium an einer Universität aufzunehmen, für Kinder von Eltern mit Matura um das Dreifache höher als für Kinder von Eltern ohne Matura. Dieser Wert hat sich seit 2006 kaum geändert und ist seit dem Studienjahr 2016/2017 wieder angestiegen (vgl. Unger et. al 2019, S. 93f.).

Auch auf internationaler Ebene wurden ebenso ungleichheitsverstärkende Auswirkungen von Aufnahmebeschränkungen wie Studieneingangstests nachgewiesen (vgl. Reeves & Halikias 2017).

Aufgrund dieser bereits bestehenden empirischen Erkenntnisse könnte eine geringere Wahrscheinlichkeit für Studienanwärter*innen aus bildungsfernen Haushalten - in denen die Eltern ohne Matura zusammengefasst werden (vgl. Unger et. al 2020, S. 121) - bestehen, sich für das Bachelorstudium Bildungswissenschaft zu bewerben und dies in weiterer Folge Benachteiligungen für ebenjene Gruppen verstärken. Gleichzeitig aber verscrieb sich Österreich der Nationalen Strategie zur Sozialen Dimension (vgl. BMWFW 2017), die die Verringerung von Bildungsungleichheiten im Tertiärbereich zum Ziele hat. Dies steht ebenso auf der Agenda der europäischen Hochschulpolitik (vgl. BFUG 2020). Somit stellt sich die Frage, ob dieses Vorhaben mit der Einführung von Aufnahmebeschränkungen vereinbar ist oder ob diese nicht eher soziale Ungleichheit vielmehr verstärkt.

Um den Hintergrund von derartigen Selektionsmechanismen nachvollziehen zu können, bedarf es zuvorderst der Bezugnahme auf bildungswissenschaftliche Theorien zur Entstehung von sozialer Ungleichheit und Bildungsungleichheit. Hierfür sind die Ausführungen des französischen Sozialwissenschaftlers Pierre Bourdieu von großer Bedeutung. Er beschäftigte sich mit der Genese sozialer Ungleichheit durch macht- und konflikttheoretische Ansätze rund um die Begrifflichkeiten *Habitus*, *Kapital* und *sozialer Raum*. Mittels dieser Thematiken kann die (Re)Produktion sozialer Ungleichheit erklärt werden. In weiterer Folge beschäftigte sich Bourdieu auch mit sozialer Ungleichheit im

universitären Bildungssystem und attestierte gemeinsam mit Jean-Claude Passeron dem Bildungssystem einen durchgehenden Ausschlussmechanismus, der während der gesamten Bildungshistorie zum Tragen kommt (vgl. Bourdieu & Passeron 1971, S. 144ff.). Diese Ansätze sind im wissenschaftlichen Sektor bis heute von großer Relevanz (vgl. Fuchs-Heinritz & König 2014, S. 254), weswegen sie auch für diese Arbeit als unerlässlich angesehen werden.

In diesem Zusammenhang ist von *Raymond Boudon* (vgl. 1974) etablierte *Rational-Choice-Theorie* von großer Bedeutung, die beschreibt, inwieweit sich der elterliche Einfluss und Kosten-Nutzen-Überlegungen in Form von primären und sekundären Herkunftseffekten auf Bildungswegentscheidungen auswirken.

Durch die Darstellung theoretischer Ansätze zur Reproduktion sozialer Ungleichheiten wird in weiterer Folge der Grundstein für die statistische Untersuchung der Studierenden im Bachelorstudium Bildungswissenschaft gelegt, um festzustellen, ob sich die Beteiligung je nach sozialer Herkunft, Migrationshintergrund, Hochschulzugang oder Geschlecht geändert hat. Hierfür werden Daten der Dienstleistungseinrichtung „Studienservice und Lehrwesen der Universität Wien“ untersucht, die in Bezug auf die Kategorien Bildungshintergrund, Migrationshintergrund, Geschlecht und Hochschulzugangsberechtigung ausgewertet werden. Folglich besteht das Forschungsinteresse darin, die soziale Zusammensetzung der Studienanfänger*innen im Bachelorstudium Bildungswissenschaft in Zusammenhang mit Zugangsbeschränkungen zu analysieren.

Hierfür werden in den Kapiteln 2 und 3 dieser Arbeit die Begriffe *Soziale Ungleichheit* sowie *Bildungsungleichheit* näher vorgestellt und auf wichtige theoretische Ausarbeitungen von *Pierre Bourdieu*, *Jean-Claude Passeron* und *Raymond Boudon* verwiesen. In weiterer Folge werden in Kapitel 4 unterschiedliche *Gruppen, die von Bildungsungleichheit betroffen sind*, vorgestellt und anschließend *Bildungsungleichheit in Österreich* auf empirischer Ebene näher beschrieben. In Kapitel 6 wird der Fokus auf *Strategien österreichischer und europäischer Hochschulpolitik* gelegt, die das Ziel die Verbesserung der *Sozialen Dimension* im Tertiärbereich haben. Kapitel 7 beschreibt die *Auswirkungen von Aufnahmebeschränkungen auf österreichischer und internationaler Ebene*. Im darauffolgenden Kapitel 8 werden die Effekte der *COVID-19-Pandemie* besprochen, die genau in die Zeit der

aufnahmebeschränkten Studienjahre fielen.

Kapitel 9 beschäftigt sich mit der *Geschichte der Aufnahmeverfahren* in Österreich und stellt das *Aufnahmeverfahren im Bachelor Bildungswissenschaft* näher vor. Die *Auswertung der erhobenen Statistiken* erfolgt in Kapitel 10, bevor Kapitel 11 die Arbeit in einem *Fazit und Ausblick* zusammenfasst.

2 Soziale Ungleichheit – ihre Entstehungspraxen

2.1 Definition Soziale Ungleichheit

Das Forschungsinteresse der vorliegenden Arbeit liegt auf Ungleichheit in Bezug auf Bildung im Kontext von Hochschulen. Bevor im weiteren Verlauf Bildungsungleichheit näher vorgestellt wird, ist die Begrifflichkeit der sozialen Ungleichheit zu beschreiben.

Im Lexikon der Soziologie (Krause 2020, S. 812) wird sie wie folgt definiert:

Soziale Ungleichheit „ist allgemein jede Art verschiedener Möglichkeiten der Teilhabe an Gesellschaft (der Verfügung über gesellschaftlich relevante Ressourcen). Üblicherweise wird aber vorwiegend dann von s. U. gesprochen, wenn es sich um Ungleichheiten handelt, die jeweils größere Personengruppen betreffen und die als relativ dauerhaft gelten können“.

Hradil (vgl. 2016, S. 248f.) identifiziert drei Voraussetzungen für soziale Ungleichheit: Erstens muss ein (materielles oder immaterielles) Gut bestehen, das einen bestimmten gesellschaftlichen Wert in sich trägt, wie beispielsweise Geld oder Bildung. Zweitens muss dieses Gut ungleich verteilt sein, also nicht jeder Person oder Personengruppe im selben Maße zur Verfügung stehen. Und drittens muss es Verteilungsmechanismen innerhalb einer Gesellschaft geben, die die ungleiche Verteilung aufrechterhalten. Folglich können „(1) wertvolle, (2) nicht absolut gleich und (3) systematisch aufgrund von Positionen in gesellschaftlichen Beziehungsgefügen verteilte, vorteilhafte bzw. nachteilige Lebensbedingungen von Menschen“ (ebd., S. 249) als soziale Ungleichheit bezeichnet werden. Als Ausprägungsarten gibt es einerseits die Verteilungsungleichheit, die beschreibt, welchen Gruppen welche Güter zuteilwerden, und andererseits die Chancenungleichheit, unter der die in der Bevölkerung unterschiedlichen Chancen, Möglichkeiten und Wahrscheinlichkeiten, gewisse Güter überhaupt erlangen zu können, verstanden werden. Die Struktur sozialer Ungleichheit kann nach Hradil in vier Ebenen aufgeteilt werden: Die Mechanismen, die Ungleichverteilungen (re-)produzieren, sind die *Ursachen* sozialer Ungleichheit; die Voraussetzungen für Personen, Vor- oder Nachteile zu erfahren, wie Beruf, Alter oder Geschlecht, werden als *Determinanten* bezeichnet. Während Reichtum, Ansehen und Macht schon seit Jahrhunderten Arten sozialer Ungleichheit darstellen, ist Bildung im postindustriellen Zeitalter als weitere *Dimension* dazugekommen. Zuletzt sind die unterschiedlichen Vor- und Nachteile, die sich vom Vermögen über Handlungsarten bis hin zur Vertrautheit mit gewissen Lebensumständen ziehen, als *Auswirkungen* sozialer Ungleichheit zu betrachten (vgl. ebd., S. 250).

Somit erzeugt das Zusammenspiel dieser verschiedenen Ebenen ein Bild der ungleichen Verteilung von Gütern und Chancen. Im Kontext der Bildungsungleichheit – hinsichtlich der Bildungsbeteiligung im Bachelorstudium Bildungswissenschaft an der Universität Wien - wird im Laufe dieser Arbeit darauf Bezug genommen: Wie entstehen die Ungleichheiten, welche Auswirkungen haben sie auf bestimmte Bevölkerungsschichten, wird ihnen eher entgegengewirkt oder werden die Mechanismen noch mehr verstärkt?

Im Laufe der vorliegenden Arbeit wird auf verschiedene soziale Schichten Bezug genommen. Darunter „werden Statusgruppen verstanden, die durch bestimmte Grenzen von höher oder tiefer Stehenden getrennt sind“ (Hradil 2016., S. 244). Oftmals sind diese Grenzen aber nicht klar darstellbar, gleichzeitig wird aber versucht, durch „statusähnliche Lebensbedingungen“ (ebd), die auf bestimmte Berufsgruppen zu beziehen sind, unterschiedliche Schichten zu definieren. In der Diskussion um Bildungsungleichheit konstituieren sich Schichten zumeist durch die Zugehörigkeit zur Arbeiter*innen-, Mittel- oder Oberschicht (vgl. etwa Becker 2017, S. 89ff.). Bourdieu bezieht sich vorrangig auf das *Klassensystem* (siehe Kapitel 2.2.1). Oftmals erfolgen Gliederungen in statistischen Darstellungen österreichischer Bildungsberichte auch nach den Bildungsabschlüssen der Eltern, da die „Bildungsherkunft für sich genommen bereits sehr aussagekräftig und zur Beschreibung der sozialen Herkunft der Studierenden gut geeignet“ (Unger et al. 2020, S. 129) ist. In weiterer Folge werden Aufteilungen nach Schichtindizes nur selten vorgenommen (vgl. ebd.). So wird teilweise, wie in der Studiensozialerhebung (Unger et al. 2020, S. 121), von „bildungsnahen“ (Eltern mit Matura) beziehungsweise „bildungsfernen“ (Eltern ohne Matura) Schichten gesprochen oder eine Aufteilung in das Niveau der Bildungsabschlüsse (Pflichtschule / Lehre & BMS / höhere Schule (AHS/BHS) / Akademie & Hochschule) vorgenommen (vgl. Dibiasi et al. 2022, S. 6). Diese Aufschlüsselung entspricht jener der staatlichen Erhebungskategorien in Österreich (siehe Kapitel 5.3).

Die Aufteilungen sind oft auch der verwertbaren Einfachheit geschuldet, jedoch darf nicht außer Acht gelassen werden, dass die schichtabhängigen Lebensbedingungen im Laufe der Zeit aufgelockert wurden und nicht als komplett starr angesehen werden können, weshalb in der bildungswissenschaftlichen Forschung teilweise auch Einteilungen in Milieus, deren

Repräsentierende ähnliche Einstellungen und Werte vertreten, gemacht werden (vgl. Hradil 2016, S. 268ff.).

2.2 Pierre Bourdieu und soziale Ungleichheit

Um die Dimension sozialer Ungleichheit fassen und später auf die Ebene der Hochschulen zu projizieren zu können, bedarf es der Bezugnahme auf soziale Theorien, die eine Erklärung dafür bieten, wie Menschen im Sinne der Vergesellschaftung sozial geordnet werden und wie innerhalb dieser Ordnung Ungleichheiten und Ungerechtigkeiten entstehen und aufrecht erhalten bleiben. Hierfür eignet sich allem voran die ab den 1960er-Jahren entstandenen bildungssoziologischen Ansätze Pierre Bourdieus, die sich um die Thematiken *Habitus*, *Kapital* und *sozialer Raum* erschließen und bis heute an Aktualität kaum eingebüßt haben und deren Erzeugnisse sich klar als kritische Gesellschaftstheorie lesen lassen (vgl. Baumgart 2008, S. 199). Bourdieus Erkenntnisse, auf die sich in den Bildungs- und Sozialwissenschaften zahlreiche Bildungsansätze und -forschungen beziehen, haben insbesondere in der ungleichheitsbezogenen Bildungsforschung eine große Relevanz im wissenschaftlichen Diskurs erlangt (vgl. Kramer 2011, S. 13; S.336).

Im Mittelpunkt der hier vorgestellten Bourdieuschen Denkart steht die Interdependenz und Reziprozität von Klassenlage und kulturellen Praktiken. Beschrieben wird, inwieweit die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Klasse das Denken und Handeln von Personen prägt, und wie dadurch ihre Zugehörigkeit in der jeweiligen Klasse verfestigt wird (vgl. Groß 2015, S. 62ff.). Als zentrale These Bourdieus kann verstanden werden, dass das Handeln des Menschen im sozialen Raum abhängig von seiner Position in demselben ist. Diese Position ist jedoch begrenzt und es besteht eine Abhängigkeit und daraus resultierende Zugehörigkeit infolge der darin stattfindenden Sozialisation (vgl. Baumgart 2008, S. 199).

Diese Erkenntnis kann gleichsam auf die unterschiedlichen Stellungen von Personen innerhalb einer Gesellschaft, in der Ungleichheiten existieren, bezogen werden. In welchem Maße dadurch Ungleichheit über Generationen hinweg weitergegeben und reproduziert werden kann und welche Auswirkungen diese auf die Bildungslaufbahn von Menschen hat, ist auch Gegenstand der Forschung Bourdieus und für die Diskussion der Auswirkungen von Zugangsbeschränkungen auf akademisch-institutioneller Ebene von hoher Relevanz. Nun seien die Grundbegriffe Bourdieus bildungssoziologischer Theorien dargestellt und ihre Verwobenheit ineinander ausgeführt.

2.2.1 Habitus und Soziale Welt

Die zentrale Position des Bourdieuschen Denken bildet die Kategorie *Habitus*.

Mit dem Konzept des Habitus wendet sich Bourdieu von Paradigma des individualistisch handelnden Menschen ab, der sich auf eine ihm inhärente (Entscheidungs-)Freiheit beruft und sich nur nach bewusst befolgten, bereits bestehenden Regeln und Normen richtet.

Bourdieu grenzt sich somit von Theorien des Existenzialismus sowie des Strukturalismus ab (vgl. Fuchs-Heinritz & König 2014, S. 89). Bourdieus Theorie der Sozialisation ist „der entschiedenste Angriff auf alle Vorstellungen einer selbstbestimmten autonomen Persönlichkeit“ (Baumgart 2008, S. 202), da das Individuum durch soziale Konditionierungen in seiner Existenz stark geprägt wird.

Demnach kann der Habitus als „die Haltung des Individuums in der sozialen Welt, seine Dispositionen, seine Gewohnheiten, seine Lebensweise, seine Einstellungen und seine Wertvorstellungen“ verstanden werden (Fuchs-Heinritz & König 2014, S. 89). All diese Einflüsse manifestieren sich im Habitus und begründen folglich die Teilhabe an der sozialen Praxis. Aus diesem Grunde attestiert Bourdieu dem Habitus einen gleichsam sozial existenzbegründenden Stellenwert: „In den Dispositionen des Habitus ist somit die gesamte Struktur des Systems der Existenzbedingungen angelegt, so wie diese sich in der Erfahrung einer besonderen sozialen Lage mit einer bestimmten Position innerhalb dieser Struktur niederschlägt“ (Bourdieu 2014, S. 279). Der Habitus ist also maßgebend für die Formation des Menschen in seiner sozialen Welt. Gleichzeitig ist diese Art der Formation einhergehend mit einer bestimmten sozialen Stellung, die auch vom Geschmack und vom Lebensstil untermauert wird, der wiederum zu jener gesellschaftlichen Schicht passt, in der sich das jeweilige Individuum vorfindet (vgl. Baumgart 2008, S. 202). Nach Bourdieu ist der Habitus zum einen durch die von ihm erzeugten Praxisformen strukturierend, zum anderen aber auch strukturiert, da er nur innerhalb eines bereits bestehenden Systems in soziale Klassen, das gleichsam ein „System von Differenzen“ (Bourdieu 2014, S. 279) darstellt, existieren kann. Um diese positionelle Einordnung sichtbar zu machen, arbeitet Bourdieu mit einem „einfachen Modell von drei Grundklassen“ (Fuchs-Heinritz & König 2014, S. 142), das der Marxschen Klassengliederung und der schichttheoretischen Einteilung in Ober-, Mittel- und Unterschicht stark ähnelt. Er spricht demzufolge von einem Klassenhabitus, den Individuen mit anderen Individuen, die ihr gleiches Klassenschicksal teilen, gemein haben (vgl. Krais et al. 2017, S. 45ff.). In dieser klassifizierten Ordnung bringt der Mensch mittels des Habitus und der ihm verinnerlichten Handlungsformen- und Spielräumen die Fähigkeit mit sich, im

sozialen Leben angemessen agieren zu können, was auch als praktischer und sozialer Sinn bezeichnet wird (vgl. Fuchs-Heinritz & König 2014, S. 93f.; siehe auch Bourdieu 1999). Da im Habitus das Denken und Handeln von Personen gleichsam eingeschrieben ist, und dies in seiner Immanenz eine starke Struktur schafft, muss im Handeln von Personen immer beachtet werden, dass deren Zusammenspiel nie nur auf situationsspezifische interpersonale Verhältnisse zu beziehen ist, sondern als bereits bestehend identifiziert werden kann: „Denn ihre gegenwärtige wie vergangene Position innerhalb der Sozialstruktur tragen als physische Personen verstandene Individuen überall und allezeit in Gestalt der Habitusformen mit sich herum, die erst die soziale Person mit allen ihren Dispositionen ergeben“ (Bourdieu 2009, S. 181).

Die sich selbst (re-)generierende und aktualisierende Funktion des Habitus hat folglich einen einzwängenden Charakter, der die Struktur schafft, in welcher Personen eingebettet sind, die sich darin und darüber hinaus bewegen, ohne aber komplett in andere Sphären gelangen zu können, da sie immer in Abhängigkeit zur eigenen sozialen Gruppe stehen. Durch den Habitus wirken Handlungen innerhalb ihres Systems stimmig, zugleich sind diese jedoch Ergebnis einer bewussten Absicht (vgl. ebd., S. 179). Die Existenz dieser Einbettung ist nach Bourdieu Produkt von Gegenwärtigem und vor allem Vergangenen, aber nicht Abgeschlossenem. Die Sozialstruktur wird somit als „akkumulierte Geschichte“ (Jurt 2012, S. 23) verstanden. Im Habitus ist also nie nur die Gegenwart eingewoben, sondern er erschließt sich aus der Historie, die ihn kreiert und formt. Als Produkt dieser Geschichte geht die Abhängigkeit von Personen innerhalb der Sozialstruktur einher, da in ihrem Habitus die gesellschaftliche Position eingeschrieben ist. Somit ist der Habitus grundsätzlich von der sozialen Stellung abhängig, denn „in welcher Familie mit welcher kulturellen und materiellen Ausstattung ein Mensch geboren wird und aufwächst, das begrenzt und ermöglicht seine Wahrnehmungs- und Handlungsweisen“ (Fuchs-Heinritz & König 2014, S. 95).

Zwar kommen im Laufe des Lebens auch neue Ressourcen und Fähigkeiten dazu, jedoch sind diese in meisten Teilen innerhalb einer gewissen Gruppierungen bereits gegeben und nicht mehr in hohem Maße veränderbar. Aus diesem Grunde erweist sich der Habitus als stabil und inflexibel bezüglich neuer Situationen und Herausforderungen, die zu bewältigen neue Fähigkeiten bedürften (vgl. ebd.). So ist der Habitus zwar nicht vollkommen starr und unveränderlich, gleichzeitig kann der mit ihm einhergehenden sozialen Lage nicht in vollkommener Hinsicht entwichen werden:

Der Habitus ist nicht das Schicksal, als das er manchmal hingestellt wurde. Als ein Produkt der Geschichte ist er ein offenes Dispositionensystem, das ständig mit neuen Erfahrungen konfrontiert und damit unentwegt von ihnen beeinflusst wird. Er ist dauerhaft, aber nicht unveränderlich. Dem ist allerdings sofort hinzuzufügen, daß es schon rein statistisch den meisten Menschen bestimmt ist, auf Umstände zu treffen, die in Einklang mit denjenigen Umständen stehen, die ihren Habitus ursprünglich geformt haben, also Erfahrungen zu machen, die dann wieder ihre Dispositionen verstärken. (Bourdieu & Wacquant 1996, zit. n. Jurt 2010, S. 13f.).

Folglich sind nach Bourdieu die Voraussetzungen der Individuen immer auf den ihnen eingeschriebenen Habitus zurückzuführen, der ihre Handlungsfähigkeit gleichsam erst ermöglicht und bis zu einem gewissem Grade einschränkt, weil die Wahrnehmungsformen und Deutungszuschreiben nicht vollständig innerhalb einer Gruppe oder Klasse variieren (können). Aus dem Grunde handelt es sich für Bourdieu beim Habitus auch um ein „System von Grenzen“ (Baumgart 2008., S. 207).

2.2.2 Sozialer Raum und soziale Felder

Geformt wird der Habitus durch sein Zusammenspiel mit dem sozialen Raum und den mit ihm einhergehenden sozialen Feldern, deren Theorie Bourdieu jedoch nicht zeitgleich mit dem Habituskonzept entwickelt, sondern erst später definiert (vgl. Fröhlich & Rehbein 2014, S. 276).

Im Sozialen Raum finden Individuen die strukturellen Bedingungen vor, die ihre Position darin und in weiterer Folge die Verteilungsstrukturen des ihnen zur Verfügung stehenden Kapitals sichtbar machen. So, wie der Habitus im Individuum inkorporiert ist, ist der soziale Raum der Ort, der dem Habitus seine Struktur vorgibt und durch diesen wiederum strukturiert wird. Der soziale Raum steht also komplementär zum Habitus. Ihr gleichsam reziprokes Zusammenspiel erzeugt die Praxis - die über dem Habitus und dem sozialen Raum regierende Struktur der gesamten Wirkungsform des Menschen (vgl. Bourdieu 1999, S. 103; Rohlf's 2011, S. 72f; Fuchs-Heinritz & König 2014, S. 110f.).

Den sozialen Raum sieht Bourdieu als einen Raum von Unterschieden, die sich durch die Verfügung von Kapital begründen und als einen Raum von Beziehungen, die zu Individuen gleicher und anderer Klassen verschiedenartig ausfallen und zu Unterschieden von Einstellungen wie der Lebensführung oder den Geschmack führen (vgl. Kraus et al. 2017, S. 45ff.). Individuen können sich je nach Kapitalverfügung in unterschiedlichen sozialen

Räumen respektive Feldern aufhalten. Ihr Wirken dort bezeichnet Bourdieu auch als Spiel, dessen Regeln Individuen in ihrem eigenen Feld um ein Vielfaches besser kennen und auch beherrschen als in ihnen weniger bekannten Feldern. Umgekehrt fehlt Individuen also in ungewohnter Umgebung der Sinn zur geeigneten Passung. Zugleich versuchen die in einem Feld Vorherrschenden, jene Regeln, von denen sie profitieren, beizubehalten, was in weiterer Folge zur Konservierung ihrer eigenen Macht führt (vgl. Fuchs-Heinritz & König 2014, S. 110ff.).

Im Sozialen Raum fällt die Klassenlage von Personen vielschichtiger aus als in lediglich starren Strukturen verhaftet:

Nein, mein Gesellschaftsbild ist keineswegs statisch. Was ich zu zeigen versuche, ist vielmehr: Statt wie so häufig in Begriffen von sozialen Klassen zu denken, d. h. von säuberlich geschiedenen, neben- oder übereinander stehenden gesellschaftlichen Gruppen, sollte man eher von einem sozialen Raum ausgehen. (Bourdieu 1997, S. 35f, zit. n. Baumgart 2008, S. 209)

2.2.3 Das Kapital und seine (Aus)Wirkungen.

Diese oben aufgezeigten, nicht vollständig zu durchbrechenden Grenzen der sozialen Felder sind auch jene, die den sozialen Stand einer Person verfestigen und - wie später detaillierter gezeigt wird – damit verbundene Ungleichheiten aufrechterhalten.

Maßgeblich für die (vermeintliche) Bewegungsfreiheit oder vielmehr die eigene Position im sozialen Raum und Zugehörigkeit zu einer Klasse im gesellschaftlichen System ist nach Bourdieu das jeweilige Kapital, das einer Person zur Verfügung steht.

Der Begriff des Kapitals in Bourdieus Klassentheorie entstammt dem Begriff des Kapitals von Marx, jedoch bezieht er sich nicht wie letzterer vorrangig auf dessen Vorkommen in Form von Besitztum an Produktionsmitteln (Fuchs-Heinritz & König, 2014, S. 128).

Bourdieu (2012, S. 218) unterscheidet beim Kapital vier verschiedene Kapitalarten:

Das ökonomische Kapital ist unmittelbar und direkt in Geld konvertierbar und eignet sich besonders zur Institutionalisierung in der Form des Eigentumsrechts; das *kulturelle Kapital* ist unter bestimmten Voraussetzungen in ökonomisches Kapital konvertierbar und eignet sich besonders zur Institutionalisierung in Form von schulischen Titeln; das *soziale Kapital*, das Kapital an sozialen Verpflichtungen oder ‚Beziehungen‘, ist unter bestimmten Voraussetzungen ebenfalls in ökonomisches Kapital konvertierbar und

eignet sich besonders zur Institutionalisierung in Form von Adelstiteln; das symbolische Kapital, das sich auf das Prestige eines Individuums bezieht (Hervorhebungen im Original).

Gemeinsam begründen die Kapitalsorten die Ressourcen, die den Menschen im gesellschaftlichen Zusammenspiel zur Verfügung stehen, und eine Rolle bezüglich Ihrer Position im sozialen Raum einnehmen (vgl. Bourdieu 2012, S. 217ff.). Für Bourdieu ist es wichtig, sich auf die verschiedenen Erscheinungsformen des Kapitals zu beziehen, und nicht lediglich auf den Kapitalbegriff der Wirtschaftstheorie, der eine „historische Erfindung des Kapitalismus“ ist und die „Gesamtheit der gesellschaftlichen Austauschverhältnisse auf den bloßen Warenaustausch, der objektiv und subjektiv auf Profitmaximierung ausgerichtet und vom (ökonomischen) *Eigennutz* geleitet ist“ (Bourdieu 2012, S. 230) reduziert. Die anderen Dimensionen würden somit als nicht dem Kapital angehörend und nicht den sozialen Austausch in Form ökonomischer und eigennütziger Beziehung begründend gesehen, was der tatsächlichen Wirkungsbreite des Kapitals nicht gerecht käme. Zugleich kritisiert Bourdieu die Humankapital-Theorie, da diese sich nur auf in Geldwerten ausdrückende Einflussfaktoren in Bezug auf den sich durch Bildung konstituierenden Leistungsertrag bezieht und sie die schulischen Investitionsstrategien nicht in „einem Gesamtzusammenhang mit den anderen Erziehungsstrategien und dem System der Reproduktionsstrategien“ (ebd., S. 232) stellen. Demgemäß wäre kein Einfluss anderer Faktoren gegeben. Dabei ist für Bourdieu erwiesen, dass der Bildungserfolg vom kulturellen Kapital abhängt, das sich durch die investierte Bildung der erzieherisch agierenden Familie bildet und folglich auch eine vererbte Einheit darstellt, die nicht vollständig durch finanzielle Zuwendungen ausgeglichen werden kann. Somit sind auch Fähigkeiten und Begabung für Bourdieu von eben genannten Faktoren abhängig und bereits determiniert (vgl. Fuchs-Heinritz & König 2014, S. 127ff.).

Das *kulturelle Kapital* kann nach Bourdieu in drei Zustände aufgeteilt werden: In den inkorporierten, den objektivierten und den institutionalisierten Zustand.

Das inkorporierte Kapital beschreibt die Akkumulation von Kultur durch einen „Verinnerlichungsprozess“ (Bourdieu 2012, S. 232), der in erster Linie über familiäre Sozialisation vollzogen wird. Je stärker das kulturelle Kapital ist, über das die Familie verfügt, umso leichter ist auch für die Nachkommen die Akkumulation von Bildung und dem damit

einhergehenden Kapital. Im Umkehrschluss aber kann das auch bedeuten, dass durch die Familie nicht das nötige kulturelle Kapital weitergegeben wird, das für das Erlangen von Bildungszertifikaten benötigt würde (vgl. Fuchs-Heinritz & König 2014, S. 132). Zudem ist es von Relevanz, welche Form von Bildung in der Gesellschaft welchen „Seltenheitswert“ (Bourdieu 2012, S. 234) hat, und inwieweit raren Fähigkeiten eine größere Bedeutung beigemessen werden. Bourdieu führt hier das Beispiel der Lesefähigkeit in einer sonst analphabetischen Welt an, aus der sich aufgrund ihrer besonderen Wertigkeit größere Profite ziehen ließen (vgl. ebd.). Erst die ungleiche Verteilung von Kapital führt zu unterschiedlichen Wirkungen von Kapital, dessen Besitz wiederum die Durchsetzung von Regeln und die Akkumulation von Profiten erleichtert (vgl. ebd., S. 234).

Das objektivierte Kulturkapital ist nicht im Menschen selbst zu finden. Es ist in Schriften, Bildern, Denkmälern, Instrumenten eingeschrieben, mit denen ein gewisser Wert verbunden wird, der sich nicht nur auf ökonomischer Ebene darstellt, da mit dem Wert eine gewisse Bedeutung einhergeht. Um diese Bedeutung zu fassen, bedarf es für die „symbolische Aneignung“ (ebd., S. 235) wiederum inkorporierten Kapitals. So kann es beispielsweise auch bei Produktionsmitteln sein: Um sie zu besitzen, bedarf es ökonomischen Kapitals, um von ihnen aber auch tatsächlich Gebrauch zu machen, ist inkorporiertes Kapital notwendig. Als dritte kulturelle Kapitalart führt Bourdieu das institutionalisierte Kulturkapital an. Es konstituiert sich durch den Besitz von Titeln, die Zeugnis kultureller Kompetenz geben und in Form institutioneller Anerkennung verliehen werden. Wer Autodidakt*in ist, verfügt nicht über den rechtlich begründeten Wert seines*ihres Könnens, wie es bei denen der Fall ist, die offiziellen anerkannte Titel und Abschlüsse besitzen. Demnach ist das institutionalisierte Kulturkapital „Produkt einer Umwandlung von ökonomischen in kulturelles Kapital“ (ebd., S. 237). Für den Erwerb von schulisch oder akademisch erworbenen Titeln muss auch ökonomisches Kapital aufgebracht werden, weswegen der Besitz immer mit diesem Tausch verbunden wird.

Von großer Relevanz in der Bourdieuschen Kapitaltheorie ist auch das *soziale Kapital*. Darunter wird „die Gesamtheit der aktuellen und potenziellen Ressourcen, die mit dem Besitz eines dauerhaften Netzes von mehr oder weniger institutionalisierten *Beziehungen* gegenseitigen Kennens oder Anerkennens verbunden sind“ (ebd., S. 238), verstanden. Als Teil einer bestimmten Gruppe können deren Mitglieder auf eine gewisse

Wertigkeit ihres Kapitals zählen, die ihnen Beziehungen, die Bourdieu zufolge auch erarbeitet werden, erst ermöglichen. Diese Beziehungen gilt es zu erhalten und aufzubauen, um weiterhin auf ein soziales Netz zurückgreifen zu können (vgl. Koller 2017, S. 141f.).

Mittels *ökonomischen Kapitals*, das nach Bourdieu als akkumulierte Arbeit zu verstehen und „mehr oder weniger direkt in Geld konvertierbar“ ist (Koller 2017, S. 136), können andere Kapitalarten erworben werden. Gleichzeitig aber spricht sich Bourdieu dagegen aus, das ökonomische Kapital als grundlegend für alle Kapitalformen zu sehen, da dies die Wertigkeit anderer Kapitalarten ignorieren würde; allerdings negiert er auch den Semiologismus, denn dieser „reduziert die sozialen Austauschbeziehungen auf Kommunikationsphänomene und ignoriert die brutale Tatsache der universellen Reduzierbarkeit auf die Ökonomie“ (Bourdieu 2012, S. 240). Somit ist keine dieser beiden Sichtweisen maßgeblich an der Konstruktion des ökonomischen Kapitals beteiligt, vielmehr handelt es sich um ein Konstrukt, das sich auf verschiedene Akkumulationsarten des Kapitals bezieht. Denn nur ökonomisches Kapital ist trotz seines nicht bestreitbaren großen Einflusses und seiner Macht nicht ausreichend für die Erlangung einer gewissen sozialen Stufe, da mehr dazugehört, um die dort geltenden (Spiel-)Regeln zu beherrschen (vgl. Baumgart 2008, S. 201).

Als viertes wird das *symbolische Kapital* angeführt. Es ist gewissermaßen mit Prestige und sozialer Anerkennung gleichzusetzen, das heißt mit dem Status einer Person, der dazu führt, dass ihr bestimmte Privilegien zuteilwerden wie beispielsweise Sponsoring und die Verleihung von Stipendiaten oder Auszeichnungen (vgl. Fuchs-Heinritz & König, 2014 S. 135). Das symbolische Kapital ist folglich das, „was aus jeder Art von Kapital wird, das als Kapital, das heißt als (aktuelle oder potentielle) Kraft, Macht oder Fähigkeit zur Ausbeutung verkannt, also als legitim anerkannt wird“ (Bourdieu 1997, zit. n. Fuchs-Heinritz & König 2014, S. 136). Somit wird sie als das Ergebnis der Verkörperung der anderen drei Kapitalarten verstanden.

Um Macht zu erhalten, ist „Transformationsarbeit“ (Bourdieu 2012, S. 226) vonnöten, mittels derer Kapitalarten durch ökonomisches Kapital erworben werden können. Allerdings handelt es sich hier nicht lediglich um den Austausch oder Erwerb von Waren, sondern auch um den Einsatz von Zeit, die vorhanden sein muss, um das jeweilige Kapital zu akkumulieren und in weiterer Folge auch einsetzen zu können (vgl. ebd., S. 228f.).

2.2.4 Habitus und Kapital im (Re)Produktionsprozess sozialer Ungleichheit

Nachdem der Habitus gewissermaßen das (re)produziert, woraus er hervorgeht, bestimmt er das Wirken der Individuen auf ihre soziale Welt. Wie sie handeln, ihre Geschmäcker, ihr Gehabe, bezeichnet Bourdieu als „amor fati“ (Krais 2017 et al., S. 43), also ein „mit Liebe“ angenommenes Schicksal. Somit fügen sich Individuen ihrem Schicksal und bleiben diesem infolgedessen verhaftet. Dies korrespondiert mit der Verfügung über Kapital, das in der Art seiner Verteilung maßgebend für die gesellschaftliche Ordnung und Struktur ist, aus denen sich die „Erfolgschancen in der Praxis“ konstituieren.

Die Kraft des Kapitals sorgt dafür, dass „nie alles möglich oder gleich unmöglich ist“ (Bourdieu 2012, S. 229). Bourdieu betont, dass durch diese institutionell gesicherte Kraft des Kapitals gewisse Umstände immer reproduziert werden und eine Welt, die sich konservative Politik zu Nutzen macht, dazu führt, dass machtlose Personen oder Gruppen in einem dergestalt unflexiblen Zustand gehalten werden, der es ihnen gleichsam verunmöglicht, sich aus dieser Ordnung herauszulösen (vgl. ebd.) Dies führt zu einer von den privilegiierteren Klassen ausgehenden und sich aufrechterhaltenden Geringschätzung und folglich zu einer erheblichen Benachteiligung. Bourdieu spricht gar von einem „Klassenrassismus“ (2014, S. 292). Somit schafft Bourdieu ein klares Bild schwer aufzubrechender Machtdynamiken, die soziale Ungleichheit zumindest nicht aus dem Weg schaffen:

Zugleich erscheinen Bourdieus Analyse und Erzählungen ungemein fatalistisch. Die Gewalt der Verhältnisse, die noch die Unterworfenen zu Komplizinnen und Komplizen der eigenen Unterwerfung macht, scheint kaum Auswege und Möglichkeiten zur Veränderung bereit zu halten. Das ist auch durchaus der Anspruch Bourdieus: Er interessiert sich für die Regel, also – aus seiner Perspektive – für den wahrscheinlicheren Fall der Reproduktion der gesellschaftlichen Ordnung und ihrer Herrschaftsverhältnisse. (Grabau 202, S. 155)

Inwieweit aus der oben vorgestellten Dynamik von unterschiedlich verteiltem Kapital und habituell variierenden Verhaltensweisen Bildungsungleichheiten entstehen respektive aufrechterhalten werden, ist Inhalt des nächsten Kapitels.

3 Soziale Ungleichheit im Bildungssystem

3.1 Definition Bildungsungleichheit

Aufbauend auf den bereits vorgestellten theoretischen Ansätzen über die Entstehung und Reproduzierung sozialer Ungleichheit ist von großem Interesse, wie sich diese im Bildungssystem niederschlägt. Hierfür folgt eine Erläuterung der Begrifflichkeit Bildungsungleichheit und ihrer Ausprägungsarten, bevor ihre Genese näher beleuchtet wird.

Im Bildungssystem finden Individuen und Personengruppen unterschiedliche Beteiligungsmöglichkeiten vor. Diese Beteiligung ist schichtabhängig. Jener Umstand wird unter dem Begriff Bildungsungleichheit gefasst und verstanden als

ungleiche Bildungsbeteiligung, die mit den ökonomischen, sozialen und kulturellen Bedingungen des Elternhauses einer Person in Zusammenhang steht und als deren konkrete Indikatoren die materielle und soziale Lage, Schicht- oder Klassenzugehörigkeit, die sozialen Beziehungsnetze sowie das Bildungsniveau der Eltern betrachtet werden können. (Müller et al. 1997, S. 219, zit. n. Becker 2017, S. 94)

Demnach ziehen sich die Auswirkungen von Bildungsungleichheit in selektiver Art und Weise über das gesamte Leben. In der Diskussion um ein „höchstmögliches Bildungsniveau“ (§14 Abs. 5a B-VG), das auch laut Bundesverfassung der „gesamten Bevölkerung“ (ebd.) in Österreich zusteht, ist die Frage zu stellen, inwieweit die Gleichheit der Bildungschancen überhaupt gefasst werden kann.

Einem formalen Verständnis von Chancengleichheit entspräche, jedem Individuum die gleichen Zugangschancen zu ermöglichen (vgl. Becker 2017, S. 92), was beispielsweise im Hochschulbereich durch die von allen Bewerbenden eingeforderte Hochschulreife (oder durch das Bestehen von Aufnahmeprüfungen) oder grundsätzlich durch die Schulpflicht ab Volksschulalter geschieht. Jedoch wird bei formaler Chancengleichheit nicht beachtet, ob dieser Zugang auch wirklich von allen Personen im gleichen Maße erreicht werden kann, da der vermeintlich gleiche Zugang zu Bildung nicht automatisch zu einem gleichen Ergebnis führt, sondern ungleiche Startchancen sogar verstärken kann (vgl. ebd.).

Im Gegensatz zur oben dargestellten formalen Chancengleichheit legt substantielle Chancengleichheit das Hauptaugenmerk auf das Erreichen von gleicher Verteilung von Erfolgchancen, die eben nicht nur durch den individuellen Einsatz zustande kommen (vgl.

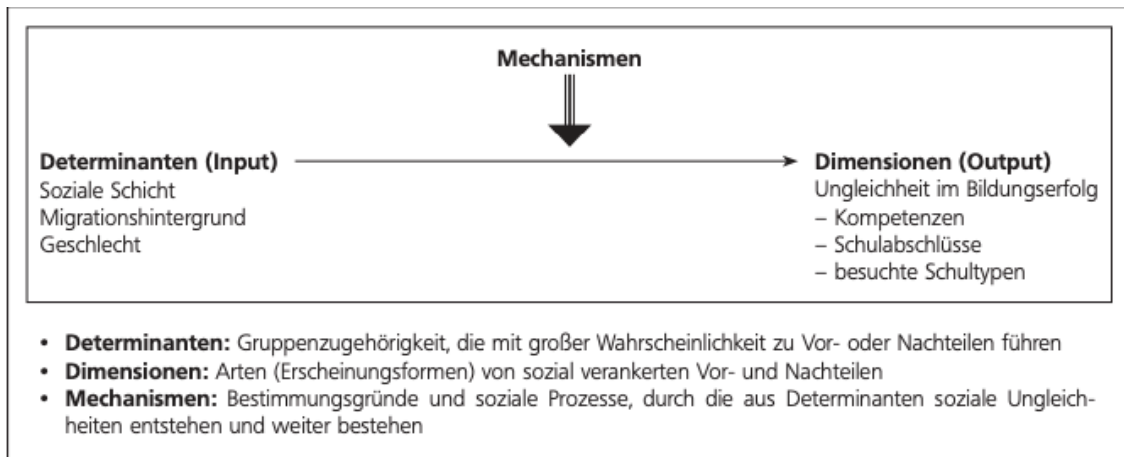
Lewalter 2006, S. 1). Die Feststellung substantieller Chancengleichheit könnte auf lange Sicht durch das statistische Ergebnis nachgewiesen werden, dass keine soziale Schicht sich von einer anderen durch ihre Bildungsergebnisse unterscheidet, sondern diese Ergebnisse gleichsam in ihrem Ausgang unvorhersehbar sind und nicht auf bestimmte Gruppen bezogen werden könnten (vgl. ebd., S. 1f.). Dies bedeutet, dass beispielsweise bei der Analyse der sozialen Zusammensetzung einer Volksschulklasse nicht anhand der sozialen Herkunft vorausgesagt werden könnte, welches Kind einen akademischen Abschluss noch vor sich hat und welches bereits nach der Pflichtschule die schulische Laufbahn beenden wird (siehe dazu auch Kapitel 5.3.4). Bildungsgleichheit müsste durch „sowohl gleiche Wettbewerbsbedingungen als auch gleiche Erfolgchancen“ (Becker 2017, S. 92) erreicht werden, was zur Folge hätte, dass durch das Bildungssystem auch Ungleichheiten verringert werden müssten, die qua sozialer Herkunft bereits bestehen. Gleiche Zugänge zu Bildung jedoch sorgen eher für eine fortlaufende Verstärkung von Ungleichheiten, da förderbedürftigere Individuen die benötigte Unterstützung nicht bekommen, um mit privilegiierteren Schichten mithalten (vgl. ebd., S. 90f.).

Für die (Re)-Produktion von Bildungsungleichheiten können vier dabei besonders einflussreiche Bereiche identifiziert werden: So entstehen oder verstärken sich Disparitäten *während Bildungsübergängen, innerhalb einer Bildungsinstitution, zwischen Bildungsinstitutionen und außerhalb des Bildungssystems*, wobei zu beachten ist, dass diese Bereiche nicht abgegrenzt voneinander beachtet werden können, sondern miteinander wirken (vgl. Maaz et al. 2019, S. 12f & S. 35f.).

Nach Solga & Dombrowski (2009, S. 11) sind neben sozialen Schicht auch Migrationshintergrund und Geschlecht Determinanten, aus denen Ungleichheiten im Bildungssystem entstehen können:

Abbildung 1

Strukturebenen sozialer (Bildungs-)Ungleichheiten



Quelle: Solga & Dombrowski (2009, S. 11)

In der wissenschaftlichen Diskussion um Mechanismen, die zu Bildungsungleichheiten für diese Gruppen führen, wird vorrangig auf „zwei dominante Theoriestränge“ (Erler 2007, S. 35), zurückgegriffen, die in der Bildungssoziologie längst als „wesentliche Referenzen“ (Fuchs-Heinritz & König 2014, S. 254) gelten: Zum einen auf Pierre Bourdieus konflikttheoretischen Ansatz, der sich mit machtabhängigen Hintergründen und den Auswirkungen der Beteiligung verschiedener Habitusformen beschäftigt, und zum anderen auf Raymond Boudons Rational-Choice-Theorie.

3.2 Bourdieu und Mechanismen der bildungsinstitutionellen Eliminierung.

Die „zentrale Studie“ (Fuchs-Heinritz & König 2014, S. 27) zu seiner Bildungssoziologie verfasste Bourdieu 1971 gemeinsam mit seinem französischen Kollegen, Jean-Claude Passeron in ihrem Werk *Die Illusion der Chancengleichheit*.

Rekurrierend auf Daten des französischen Bildungssystems von der Jahrhundertwende bis hin zu den 1960er-Jahren, vertraten Bourdieu und Passeron bereits Anfang der 70er-Jahre die These, dass die Klassen, die an französischen Hochschulen vertreten waren, gleichzeitig die in der Bevölkerung am geringsten vertretenen Klassen waren, was im Umkehrschluss bedeutete, dass „das Schulsystem objektiv eine um so totalere Eliminierung vornimmt, je unterprivilegierter die Klassen sind“ (Bourdieu & Passeron 1971, S. 20). Sie attestierten dem

Bildungssystem einen durchgehenden Ausschlussmechanismus, der während der gesamten Bildungshistorie zum Tragen kommt (vgl. ebd., S. 144).

Die eingangs vorgestellten Einflüsse des Habitus auf das Leben von Individuen finden sich auch stark in der Analyse von Bildungsungleichheiten wieder. So beschreiben Bourdieu und Passeron externe und daraus resultierend auch interne klassenspezifische Ausschlussmechanismen, die zu jeweils unterschiedlichen Bildungsergebnissen führen: Dazu zählen die je nach sozialer Herkunft unterschiedlich ausfallenden „Bildungserwartungen“ (vgl. ebd., S. 22), die von außen, also gesellschaftlich und institutionell an ein Kind und in weiterer Folge an einen Erwachsenen gestellt werden. Für ein Kind von Akademiker*innen scheint ein Studium der gänzlich normale, gleichsam natürliche und vorgegebene Weg, während es für Kinder aus bildungsferneren Haushalten einen ungewöhnlichen Weg und das Heraustreten aus dem eigenen, bekannten Milieu darstellen würde.

3.2.1 Kapitaleinsatz und Bildungserfolg

Zwar beschreiben Bourdieu und Passeron, dass das ökonomische Kapitel große Auswirkungen auf die Bildungskarriere hat, doch selbst eine Nivellierung dieser Zugangsunterschiede hieße immer noch keine tatsächliche Gleichstellung des Bildungszuganges:

Zu meinen, wenn man allen gleiche wirtschaftliche Mittel bereitstelle, gäbe man auch allen, sofern sie die unerläßliche ‚Begabung‘ mitbrächten, gleiche Chancen für den Aufstieg in die höchsten Stufen der Bildungshierarchie, hieße in der Analyse der Hindernisse auf halbem Wege stehenbleiben und übersehen, daß die an Prüfungskriterien gemessenen Fähigkeiten weit mehr als durch natürliche ‚Begabung‘ (die hypothetisch bleibt, solange sich der unterschiedliche schulische Erfolg auf andere Ursachen zurückführen läßt) durch die mehr oder minder große Affinität zwischen den kulturellen Gewohnheiten einer Klasse und den Anforderungen des Bildungswesens oder dessen Erfolgskriterien bedingt sind. (ebd. S. 40)

Zu unterschiedlich sind demzufolge die kulturellen Einstellungen, die im Hochschulbetrieb vorherrschen, in Relation zu jenen der bildungsferneren Studierenden, um diesen die objektiv wie auch subjektiv gleichen Chancen einzuräumen, um im Bildungssystem zu reüssieren. Die Autoren argumentieren, dass die finanzielle Gleichstellung sogar zur

Fortführung der „immanenten Logik des Erziehungssystems“ (ebd., S. 44) und dessen ausgrenzenden Auswirkung führen würde, da jegliche Abweichung studentischer Leistung auf deren Begabung bezogen würde, da der finanzielle Unterschied ja nicht gegeben sei. Durch das ökonomische Kapital allein lässt sich nicht alles akquirieren, das zu einer tatsächlichen sozialen Gleichstellung jeglicher Form führt. Somit erzeugt das Zusammenspiel der eingesetzten Kapitalien unterschiedliche Möglichkeiten im Bildungssystem, welches wiederum selbst den Klassenhabitus und die mit und in ihm verbundenen Einstellungen produziert, die jeweils eine eigene Sichtweise zum Bildungssystem mit sich bringen. Je nach im jeweiligen Habitus eingeschriebener Beziehung zum Bildungssystem ändert sich auch „die Bereitschaft, sich des Bildungswesens zu bedienen, und die Möglichkeit, dort auch Erfolg zu haben“ (ebd., S. 221), und diese Beziehung ist wiederum abhängig von den jeweiligen objektiven Chancen im Bildungssystem.

3.2.2 Passung im Hochschulbereich

Dadurch stellt sich für Bourdieu und Passeron auch die Frage der kulturellen Passung, die die Zugehörigkeit von Individuen zu einem System beschreibt, das einen bestimmten Habitus vorsieht und erwartet. Demzufolge wird auch in jeder Schulart und später im Hochschulwesen vorausgesetzt, dass die sich darin Befindenden auch auskennen und wissen, wie sie zu handeln haben und gleichzeitig auch von außen als zugehörig bewertet werden können (vgl. Kramer & Helsper 2010, S. 104).

So finden Studierende aus bildungsferneren Schichten Regeln, Wertvorstellungen, erwartete Verhaltensweisen oder auch die spezifische Ausdrucksart der Sprache vor, die ihnen nicht in dem Maße bekannt sind wie Studierenden aus Akademiker*innenkreisen. Dies kann dazu führen, dass sich diese Studierenden „fehl am Platz“ (Bourdieu & Passeron 1971, S. 31) fühlen oder als fehl am Platz markiert werden, da sie nicht auf die ihnen gewohnten kulturellen Gewohnheiten treffen. Daraus resultierend kann es vorkommen, dass Studierende aus bildungsferneren Schichten in akademischen Lehrveranstaltungen den eigenen Passungsrückstand stark erleben, da sie nicht gut einschätzen können, welches Wissen und auch welche Ausdrucksart von den Professor*innen vorausgesetzt und gerne gesehen ist. Das Studium wird in weiterer Folge als stark unbefriedigend angesehen und gleichzeitig wird versucht, einem „nicht greifbaren Idealbild“ nachzueifern (Haslinger & Patek 2007, S. 158).

Werturteile sind im Bildungssystem und der Gesellschaft stark vorhanden und betreffen in der Bildungslaufbahn Individuen, die sich entgegen allen geringen Wahrscheinlichkeiten dennoch durchgesetzt haben. Verglichen mit Studierenden aus bildungsnahen Familien werden sie als im System eher unnatürlich, als Bildungsaufsteiger*innen gebrandmarkt. Die fehlende grundsätzliche Zugehörigkeit zu einer Art Bildungselite, wird ihnen qua Herkunft angelastet. Und so ist folgende Begrifflichkeit Bourdieus von besonderem Belang, die die Zugehörigkeit von Individuen bis zu einem gewissen Maße erzeugt: „In jedem Augenblick der schulischen oder intellektuellen Biographie umfasst der Habitus die ganze biographische Kurve“ (Bourdieu & Passeron 1971, S. 185).

3.2.3 (Selbst)Eliminierung in der Bildungslaufbahn

Eingedenk dieser durchgehend auftretenden Disparitäten besteht nur eine formale Gleichstellung der Studierenden (vgl. Bourdieu & Passeron 1971, S. 39). Da die soziale Eliminierung nicht erst in der Hochschule selbst einzutreten beginnt, betrifft diese Zuschreibung im tertiären Bereich nur mehr jene Personen, die aller Widrigkeiten zum Trotz ein Studium aufnehmen konnten (vgl. ebd., S. 32). Von großem Einfluss ist ebenso die Meinung der Eltern, die wiederum bei eigener höherer Bildung dieser stärker wirkt, zudem sind privilegiertere Studierende eher davon überzeugt, bestimmte Begabungen zu haben (vgl. ebd.). Der Entschluss, ab einem gewissen Zeitpunkt in der eigenen Bildungslaufbahn keinen weiteren Schritt mehr zu unternehmen, kommt einer Selbsteliminierung gleich (vgl. ebd., S. 176). Jedoch ist sie im eigentlichen Sinne eine fremdbestimmte Ausschließung, da sie Folge der Mechanismen ist, die zur Geringschätzung der eigenen Perspektive und auch Fähigkeiten führt. Die „subjektive Erwartung“ ist die „Verinnerlichung objektiver Wahrscheinlichkeiten“ (ebd., S. 179). Somit ist die Entscheidung dem Großteil schon vorweggenommen, bevor sie überhaupt aktiv getroffen wird. Die einer Person objektiv zugedachte Perspektive wird von dieser eingenommen, da sie diese selber so erwartet und sie sich selbst zuschreibt, etwas nicht zu können oder zu sollen (vgl. ebd., S. 180). Die Selbsteliminierung aus dem Bildungssystem ist folglich „nur als unbewußte Vorwegnahme der Sanktionen verständlich, die das Bildungswesen objektiv über die unterprivilegierten Klassen verhängt“ (ebd. S. 222). Diese Eliminierung ist gleichsam determiniert und durch Besitz und Verfügung unterschiedlichen Kapitals in den Habitus eingeschrieben:

Das kulturelle Erbe ist so ausschlaggebend, dass auch ohne ausdrückliche Diskriminierungsmaßnahmen die Exklusivität garantiert bleibt, da hier nur ausgeschlossen scheint, wer sich selbst ausschließt. Die Einstellung der einzelnen zu ihrer Situation und den sie bestimmenden sozialen Determinanten ist ein integrierender Bestandteil dieser Situation und ihrerseits eine der Determinanten. Auch wenn sie nicht bewußt wahrgenommen werden, zwingen sie den einzelnen, sich nach ihnen, das heißt nach der *objektiven Zukunft* (Hervorhebung im Original) der betreffenden gesellschaftlichen Klasse auszurichten. (ebd., S. 44)

Bourdieu und Passeron beschreiben die Diskrepanz zwischen der „sichtbare(n) Auslese“ (1971, S. 175), die das Examensystem erzeugt, und der Selbsteliminierung aus einem bildungsferneren Haushalt stammenden Individuen, die sich einem gar nicht erst stellen oder sich während des Studiums dafür entscheiden, keine weiteren Examen zu absolvieren. Die Analyse der Ergebnisse von Examen und Erfolg in der Hochschullaufbahn durch den erfolgreichen Abschluss eines Master-, Bachelor-, oder Doktoratstudiums erkennt, dass die statistisch verwertbaren, durch das Examen erzeugte Ausschlüsse, nicht vollkommen gleichgesetzt werden können mit einem Ausschluss aus dem System vor einem Antritt. Nach Bourdieu werden „die, die sich selbst eliminieren, (...) denen, die scheitern, gleichgesetzt“ (ebd., S. 185), da die Selbsteliminierung aus hegemonialer Sicht als ausschließlich selbst getroffene Entscheidung gesehen wird, die unabhängig von äußeren Einflüssen ist, so wie auch das Nichtbestehen einer Prüfung oder die (leistungsbasierte) Exmatrikulierung auf die eigene Motivation und Begabung zurückgeführt wird. Folglich lenkt das Examen von den eigentlichen Ursachen der Bildungsungleichheiten ab und bezieht sich ausschließlich auf den durch sie ermöglichten verwertbaren Erfolg. So stellt Bourdieu fest, dass „das Examen durch seine bloße Existenz die Eliminierung der Auslese verbirgt“ (ebd.).

Eingedenk der Zugangsbeschränkungen, die ebenso zu einer Auslese führen, ist fraglich, ob diese Aussage nicht auch noch zusätzlich lauten könnte, dass das Examen durch seine bloße Existenz die Eliminierung *vor* der Auslese verstärkt. Die Auslese durch Examen bleibt bestehen, womöglich aber in einer anderen Wertigkeit, doch die bloße Existenz führt zu einem Ausschluss vor dem vermeintlichen Ausschluss, zumal auch bei Prüfungen in der Hochschule ein bestimmter Habitus, Ausdrucksweisen und gewisse Werte vorausgesetzt werden (vgl. ebd., S. 186). Somit sind Prüfungen für Personen aus bildungsferneren Haushalten umso schwerer zu bestehen, „je ferner diese Werte den Werten der

Herkunftsklasse stehen“ (ebd., S. 88). Bourdieu untersucht also in stärkerem Maße, wie Differenz zwischen Studierenden verschiedener Milieus entsteht beziehungsweise entstehen bleibt. Inwieweit die Stufe davor, also jene unmittelbar vor der Aufnahme eines Studiums, Differenzen re(produziert), wird im Kapitel 7 näher beschrieben.

3.3 Boudon und der Einfluss primärer und sekundärer Herkunftseffekte auf Bildungsbeteiligung

Neben Bourdieu sind auch die Untersuchungen Raymond Boudons und dessen Rational-Choice-Ansatz im wissenschaftlichen Kanon maßgebend für theoretische Auseinandersetzungen mit der Genese von Bildungsungleichheit. Wie auch Bourdieus Erklärungsmodell spielt auch jenes von Boudon „in der gegenwärtigen Forschungslandschaft zum Thema Bildung und soziale Ungleichheit eine hervorgehobene Rolle“ (Brake & Büchner 2011, 85). Zwar sind die Ansätze von Bourdieu und Boudon verschiedener Art, doch vereint sie der starke Fokus auf den Einfluss der Herkunftsfamilie auf die (Re-)Produktion von Ungleichheit (vgl. ebd.).

Von wesentlichem Belang in der Diskussion um die Selektion im Bildungssystem ist die Thematik der Bildungswegentscheidungen. Sie beschreibt, was dazu führt, dass Personen bestimmte Bildungswege einschlagen oder nicht. Boudon erklärt die Aufrechterhaltung von Bildungsungleichheiten dadurch, dass verschiedenartige Herkunftseffekte Auswirkungen auf die Bildungswegentscheidungen haben, die sich in den Überlegungen gründen, welcher Erfolg aus den jeweiligen Entscheidungen resultieren kann und welche Kosten hierbei zu erbringen sind (vgl. Rutter 2021, S. 13ff.). Er teilt die Entscheidungen als abhängig von primären und sekundären Herkunftseffekten ein, wobei er den *sekundären Bildungsentscheidungen*, die Prozesse herkunftsspezifischer Bildungsentscheidungen umfassen, mehr Bedeutung beimisst (vgl. Boudon 1974, S. 84):

So konstatiert Boudon, dass bewusste Kosten-Nutzen-Überlegungen die eigene Bildungsbiografie beeinflussen. Diese Überlegungen sind abhängig vom familiären sozialen Status und folglich schichtspezifisch. Die getroffenen Entscheidungen sind am Entstehen von ungleichen Bildungschancen beteiligt (vgl. Brake & Büchner 2011, 98). Die oben erwähnten Kosten können monetärer Art sein, also als finanzielle Aufwendungen, die beispielsweise für ein Studium anfallen, oder auch als Opportunitätskosten, die entgangene Einnahmen durch eine nicht sofort aufgenommene Erwerbstätigkeit, die jedoch durch ein später womöglich

höheres Gehalt mindestens rekompensiert werden können, umfassen. Diese Kosten können jedoch nicht für alle Schichten gleichermaßen erbracht werden und sie können ebenso abhängig von der sozialen Herkunft sein: Es könnte zu einem Verlust eines Teiles der eigenen Freund*innen führen, wenn diese nicht auch einen Aufstieg in höhere Bildungsinstitutionen vollziehen (wie von der Volksschule in das Gymnasium oder von der Matura zum Hochschulstudium). Auch kann es zu einer Entfremdung von der eigenen Familie kommen, wenn sich diese mit dem neu aufgenommenen Status nicht oder in nur geringerem Maße identifizieren kann (vgl. Brake & Büchner 2011, 98f.).

Die *primären Herkunftseffekte* beschreiben die Lernvoraussetzungen und –Gelegenheiten sowie Förderungen, die hochgradig vom Elternhaus abhängig sind. Eltern aus sozial höheren Schichten vermitteln eher die Förderungen, mithilfe derer Motivationen und Fähigkeiten gestärkt werden, die den Erfolg im Bildungswesen verbessern. Folglich sinkt der Erfolg in der eigenen Bildungskarriere, wenn Individuen nicht mit der kulturellen Ausstattung versehen werden, die es ihnen ermöglicht, bildungsinstitutionellen Anforderungen gerecht zu werden. Demnach sind die Startgegebenheiten beim Einstieg in das Bildungssystem schon stark disparat, weshalb diese Ungleichheiten schon im Alter vor der Einschulung durch gezielte Förderung derer, die im Elternhause bestimmte für den Bildungserwerb wesentliche Werkzeuge nur in unzureichendem Maße erlangt haben, reduziert werden müssten, ohne aber weniger bildungsferne Kinder außen vor zu lassen (vgl. Becker 2017, S. 115).

Der Einfluss von Bildungsinstitutionen, die bezüglich des Bestehens und der Reproduktion von Bildungsungleichheit eine tragende Rolle spielen und die Bildungslaufbahn entsprechend beeinflussen, bleibt bei Boudon jedoch eher unbeachtet und wird erst in Weiterentwicklungen seines Konzeptes näher diskutiert (vgl. Brake & Büchner 2011, S. 101f.). Auch wird in weiteren Bearbeitungen stärker beachtet, auf welcher Grundlage basierend die Entscheidungen der Eltern gefällt werden, wie beispielsweise ein genauerer Fokus auf die (sofort) einzugehenden Kosten und die erst später potentiell möglichen Erträge (vgl. Kleine et al 2009, S.105f.). Boudon wird in Beschreibungen der Theorie von Bildungsungleichheiten oft in einem Atemzug mit Bourdieu genannt, doch kritisiert letzterer das Modell der Bildungswegentscheidungen dahingehend, dass diese viel mehr auf (vermeintlich) rationalen Strategien beruhen als auf gesellschaftlich inkorporierten, durch den Habitus repräsentierten Denkmustern, da auch die Entscheidungen aufgrund bildungsbezogener Ungleichheiten und daraus resultierenden Erwartungen getroffen

werden (vgl. Brake & Büchner 2011, S. 105f.).

4 Soziale Herkunft, Migrationshintergrund, Geschlecht im Kontext von Bildungsungleichheiten

4.1 Soziale Herkunft

Chancengleichheit im Bildungssystem wird oft damit verbunden, dass der Bildungserfolg nicht im Vorhinein von der sozialen Herkunft (oder vom Migrationshintergrund oder Geschlecht) abhängt, sondern nur die erbrachte Leistung und Motivation die Ergebnisse beeinflussen und diese komplett unabhängig von den oben genannten Hintergründen sind. Dieses *meritokratische Prinzip* (vgl. Becker & Hadjar 2017, 33ff.) legitimiert in seiner Denkart das Aufrechterhalten sozialer Bildungsungleichheiten:

Wenn aber gefordert wird, dass jedem Kind ohne Rücksicht auf Stand und Vermögen seiner Eltern der Bildungsweg offenstehen müsse, der seiner Bildungsfähigkeit entspricht, und dass Bildungserfolg ausschließlich von individuellen Fähigkeiten, Anstrengungen, Leistungen und Motivationen abhängen solle, dann wird (...) nicht darauf eingegangen, dass Fähigkeiten, Motivationen, Anstrengungen und Leistungen an die soziale Herkunft gekoppelt sind. (Becker 2017, S. 91).

Somit sind schon die jeweiligen Startchancen je nach sozialer Herkunft unterschiedlich. Diese Disparitäten führen bereits ab dem Beginn der Bildungslaufbahn zu Ungleichheiten, die im Laufe des Lebens kaum komplett wieder wettzumachen sind: Vermehrte Bildungsteilhabe führt wiederum zu vermehrter Bildungsteilhabe, da jene, die bereits in höherem Maße Bildung genossen haben als andere, leichter zu Möglichkeiten kommen, ihr Wissen zu erweitern. Somit erfolgt im Laufe des Lebens keine Bildungskompensation, sondern führt dazu, dass weniger privilegierte Gruppen, die bereits bis zu einem gewissen Maß abgehängt und benachteiligt sind, gleichsam noch stärker abgehängt werden. Gleichzeitig aber erwartet die Bildungspolitik „individualisierte, intentionale und reflexive Akteure, deren soziale Klassenzugehörigkeit diffus bleibt und vernachlässigt wird“ (Bremer 2014, S. 190) und geht davon aus, dass all ihnen ein gleiches Level an Bildung zuteilwerden kann. Dies ist auch in den Konzepten Sozialer Dimension auf europäischer und österreichischer Ebene zu erkennen, die später in dieser Arbeit noch vorgestellt werden – siehe Kapitel 6. Gegenwärtige Befunde über Bildungsungleichheit lassen jedoch darauf schließen, dass schichtspezifische Unterschiede je nach sozialer Herkunft bestehen und nicht jede Bevölkerungsschicht in den gleichen Genuss von Bildung kommen kann.

So beginnen Schüler*innen bei gleicher Leistung aus höheren Schichten auch öfter ein Studium als Schüler*innen aus der Arbeiter*innenschicht (vgl. Becker 2010, S. 230). Oftmals besuchen Kinder gewisse höhere Schulstufen nicht, obwohl ihre Kompetenzen sie dafür qualifizieren würden: „Das Risiko, (...) eine niedrigere Schulform zu besuchen, als es das kognitive Leistungsvermögen zuließe, findet sich deutlich häufiger bei Kindern aus unterprivilegierten, bildungsfernen Milieus“ (Brake & Büchner 2011, S. 45) und gleichzeitig besuchen Kinder aus privilegierteren Familien oftmals trotz vergleichsweise niedriger ausfallender Kompetenzen höhere Schulstufen. So richten sich Eltern aus bildungsnahen Schichten auch gegen die Empfehlungen der Lehrer*innen, wenn diese ihren Kindern den Besuch eines Gymnasiums nicht nahelegen, während Eltern aus bildungsferneren Familien sich diesen Meinungen zumeist nicht widersetzen (vgl. ebd., S.45f.). Zudem wurde nachgewiesen, dass Kinder aus bildungsfernen Familien „bessere Leistungen erbringen müssen, um die in einigen deutschen Bundesländern übliche, von der Lehrkraft ausgestellte Grundschulempfehlung für ein Gymnasium zu bekommen“ (Kesselring & Leitner 2007, S. 94). Zu unterscheiden ist hier jedoch, dass es in Österreich die (in den meisten Deutschen Bundesländern nicht verbindliche) Gymnasialempfehlung im Gegensatz zu Deutschland nicht gibt, sondern die Qualifizierung zur Aufnahme in die AHS-Unterstufe von den Noten der 4. Klasse Volksschule anhängig sind. Sollten diese nicht gut genug sein, besteht die Möglichkeit, einen Aufnahmetest zu absolvieren (vgl. BMBWF o.D.,a). In Österreich entscheiden also bereits die Noten der Volksschule und Aufnahmetests über die gesamte weitere Bildungslaufbahn. Zudem konnte nachgewiesen werden, dass Schüler*innen gleicher sozialer Herkunft bessere Leistungen erbrachten, wenn sie auf Schulen mit höherem Status gingen (vgl. Kesselring & Leitner 2007, S. 93).

Die aufgezeigten Ausschlussmechanismen, die es Menschen aus sozial weniger privilegierteren Schichten erschweren, den bestmöglichen Bildungsweg einzuschlagen und sich in der gesamten Schullaufbahn zeigen, führen letztens Endes in den meisten Fällen zu einer Entscheidung gegen ein Hochschulstudium:

Denn je niedriger das Bildungsniveau der Eltern ist, umso mehr Bildungshürden müssen bis zum Hochschulzugang überwunden werden und desto größer sind für statusniedrige und ‚bildungsferne‘ Sozialgruppen die *sozialen Distanzen zum System höherer Bildung* und die *Aufwendungen für den Erwerb eines Universitätsabschlusses* (Hervorhebung im Original). (Becker 2010, S. 225)

Somit hat auch das von der sozialen Herkunft abhängige ökonomische Kapital einen erheblichen Einfluss auf den Bildungserfolg. Die je nach sozialer Herkunft verschiedenen ausfallenden Bildungswegentscheidungen führen im Falle der Entscheidung, zu studieren, zur Wahl von unterschiedlich prestigeträchtigen Studienfächern: Kinder aus Akademiker*innenfamilien entscheiden sich oftmals für Studienfächer wie Medizin oder Rechtswissenschaften, die mit höheren Anforderungen verbunden werden. Bildungsfernere Maturant*innen lassen sich von prestigeträchtigeren Fächern eher abschrecken und entscheiden sich für weniger anspruchsvollere Fächer (wie auch Bildungswissenschaft), da sie ihre Chancen auf Studienerfolg dort für höher erachten (vgl. Becker 2010, S. 292ff.). Somit erfolgt die „soziale Reproduktion der sozialen Ungleichheit durch die Hierarchisierung der Studienfächer“ (ebd., S. 293).

4.2 Migrationshintergrund

Neben der sozialen Herkunft ist auch der Migrationshintergrund ein wesentlicher Faktor, der Benachteiligung im Bildungssystem mit sich bringt und mit einem Mangel an diversen Kapitalsorten einhergeht (vgl. Kalter & Granato 2018, S. 362). In der Diskussion um die Begrifflichkeit *Migrationshintergrund* wird in der Migrationsforschung oftmals Kritik am Modell der dichotomen Einteilung geäußert, die zu „Migrationsanderen“ („Nicht-Wir“) und „Nicht-Migrationsanderen“ („Wir“) (Mecheril 2010, S. 17f.) führt und somit Differenz- und Otheringprozesse erzeugt (vgl. Siouti 2022, S. 111). Die Verwendung der Kategorie Migrationshintergrund wird „(...) zu Recht als stigmatisierende und unkritische Übernahme administrativer und politischer Definitionen charakterisiert und deren Verwendung in qualitativen Forschungsdesigns problematisiert, da sie kaum etwas über Diskriminierungs-, Rassismus- und Ungleichheitserfahrungen in Migrationsgesellschaften aussagt“ (ebd., 111f.).

Da das Forschungsinteresse jedoch auch auf der Auswertung der bereits vorgegebenen staatlich-statistischen Kategorisierungen basiert, die auch in den später vorgestellten Evaluierungen und Erhebungen über Studierende im Hochschulkontext ihre Verwendung finden, wird in dieser Arbeit auf ebenjene Einteilungen Bezug genommen.

Unterschieden werden daher die Kategorien *ohne Migrationshintergrund* (mit mindestens einem in Österreich geborenen Elternteil), *mit Migrationshintergrund zweiter Generation* (der*die Studierende ist in Österreich geboren und beide Eltern im Ausland) und *mit*

Migrationshintergrund erster Generation (Studierende*r sowie Eltern sind im Ausland geboren) (vgl. Unger et al. 2020, S. 85).

Im Migrationsprozess erfolgt zwangsläufig eine Abwertung des vorhandenen kulturellen Kapitals, da dieses nicht gleichwertig im Aufnahmeland angewandt werden kann. Dies betrifft beispielsweise gesellschaftsspezifisches und institutionelles Wissen, sowie Bildungsabschlüsse und Sprachkenntnisse (vgl. Yağdı 2019, S.369). Das mitgebrachte Kapital kann nicht in vollem Ausmaße übersetzt werden, beziehungsweise können erwartete Fähigkeiten nicht aufgebracht oder mitgebrachte Fähigkeiten verwertet werden. Zudem besteht oftmals ein Unterschied zwischen dem generellen Bildungsniveau des Herkunfts- und des Aufnahmelandes (vgl. Kalter & Granato 2018, S. 359). Jedoch ist in diesem Zusammenhang nicht nur diese Kapitalausstattung von Bedeutung, sondern auch die Umstände, die zu ihrem Einsatz mit positiven Ausgang führen (vgl. Yağdı 2019, S. 54). Im Sinne der Bewertung der mitgebrachten Ressourcen könnten im Kontext von Aushandlungsprozessen innerhalb einer Migrationsgesellschaft diese auch dazu führen, dass das bislang wenig bis gar nicht anerkannte Kapital einen höheren Stellenwert erfährt und es gleichsam zu einer „Neubewertung“ kommt (Koller 2015, S. 189). Dies ist beispielsweise in der Debatte um Mehrsprachigkeit in der Schule zu finden (vgl. Yağdı 2019, S. 59ff.).

Da die Familie als Sozialisationsinstanz eine große Rolle spielt, bedeutet das, dass Kinder oftmals von ihren Eltern nicht mit dem Kapital ausgestattet werden (können), das für bildungsspezifischen Erfolg aufgebracht werden müsste (vgl. Kalter & Granato 2018, S. 361). Bildungsungleichheit begründet sich auch bei Menschen mit Migrationshintergrund eingedenk der in Kapitel 3 vorgestellten Bildungsentscheidungen, die von Personen mit geringerem Wissen über das potentiell einzugehende Risiko und mit weniger Ressourcen anders ausfallen als von jenen, die über diese Vorzüge verfügen (vgl. ebd.). Dem Erreichen eines hohen Bildungsabschlusses steht Kindern mit Migrationshintergrund „eine dem System inhärente Diskriminierung“ (Yağdı 2019, S. 64) gegenüber, die neben den Effekten, die bereits je nach sozialer Herkunft zu unterschiedlichem Bildungserfolg führen, auch weitere Einflüsse aufgrund der ethnischen Herkunft mit sich bringen (vgl. ebd., S. 62). Dies betrifft Schüler*innen mit Deutsch als Zweitsprache, die oftmals sprachliche Defizite nicht gut ausgleichen können, da es im Bildungssystem nicht ausreichend Unterstützung gibt,

obwohl sich im sprachwissenschaftlichen Diskurs herausgestellt hat, dass die Beherrschung der Erstsprache zu einer besseren Aneignung einer weiteren Sprache führt (vgl. Yağdı 2019, S. 59ff.). So liegen diesbezüglich migrationsspezifische primäre Effekte mit negativem Einfluss auf die Bildungslaufbahn vor (vgl. Maaz & Dumont 2019, S. 318). Weitere als klar zu Benachteiligung führende Einflüsse sind negative und rassistische Zuschreibungen von Lehrenden über die Leistungsfähigkeit von Schüler*innen mit Migrationshintergrund (vgl. Yağdı 2019, S. 49). Gleichzeitig aber ließen sich bei statistischer Kontrolle der sozialen Herkunft im Gegensatz zu primären Effekten positive Auswirkungen der sekundären Herkunftseffekte bei Schüler*innen mit Migrationshintergrund feststellen, da mit der Migrationshistorie oftmals höhere Bildungsaspirationen einhergehen (vgl. Maaz & Dumont 2019, S. 318).

4.3 Geschlecht

Als dritte Kategorie ist hier jene des Geschlechts anzuführen – anlehnend an die Ergebnisse der Nationalen Bildungsberichte und Studierenden-Sozialerhebungen erfolgt die Bezugnahme auf *weiblich* und *männlich*.

Die Sichtweisen bezüglich des geschlechtsspezifischen Erfolges divergieren. Waren Mädchen und Frauen für lange Zeit im Bildungswesen benachteiligt und in vielen Bereichen unterrepräsentiert, hat sich dieses Bild gewandelt: Durch die Bildungsexpansion und das politische Vorhaben, geschlechtsspezifische Bildungsbenachteiligungen zu reduzieren, ist nun vielerorts eine Umkehrung in Bezug auf die Geschlechterverhältnisse zu beobachten (vgl. Leitgöb et al. 2011, S. 149f.). Dass sich die Bildungschancen zu Gunsten von Frauen (und Mädchen) geändert haben, ist nicht nur auf gestiegene Schulleistungen und größere Bildungserfolge zurückzuführen, sondern in erster Linie darauf, dass vor allem in unteren Schichten Frauen verstärkt in der Lage waren, Bildungsrückstände auszugleichen und diese gar umzukehren (vgl. Becker & Müller 2011, S. 71f.). Weibliche Studierende erfahren in Bezug auf die Zugangsquote keine erwiesene Benachteiligung und vice versa wirkt sich dies auch nicht negativ für Männer aus: „Für eine mit dem Fortschritt der Frauen einhergehende Benachteiligung von Männern zeigen sich im Hochschulbereich zumindest in Österreich keine Evidenzen“ (Steiner 2017, S. 132). Aus diesem Grunde bildet die Kategorie Geschlecht keine vorangestellte Rolle in den hier vorliegenden Ausführungen, wenngleich auch auf noch ausständige Forschung zu Geschlecht und Zugangsbeschränkungen hingewiesen werden muss.

Gleichzeitig ist aber darauf hinzuweisen, dass Frauen oftmals weniger prestigeträchtige Ausbildungsformen wählen (vgl. Bacher et al. 2009, S.149), die wiederum zu Gehaltseinbußen im Arbeitsleben führen. Zudem zeigten Schneebaum et al. (vgl. 2016, S. 239ff.), dass in Österreich insbesondere für Frauen mit Migrationshintergrund ein besonders hohes Risiko besteht, keinen Bildungsaufstieg zu verzeichnen, während dies bei Männern mit Migrationshintergrund nicht der Fall ist und diese sogar besser abschneiden als österreichische Frauen ohne Migrationshintergrund. Nur österreichische Männer ohne Migrationshintergrund schnitten noch besser ab. Folglich ist der Fokus auf intersektionale Forschungsansätze von besonderer Bedeutung (vgl. ebd.).

Im folgenden Kapitel werden nun die realen Auswirkungen der aus den vorgestellten Kategorien resultierenden Benachteiligungen im österreichischen Bildungssystem näher analysiert.

5 Bildungsungleichheit in Österreich

In Österreich ist Bildungsungleichheit nach wie vor allgegenwärtig. Im Folgenden wird auf die vorherrschenden Auswertungen der Bildungsbeteiligung eingegangen und dabei ein Fokus auf das Hochschulsystem gelegt. Die Vererbbarkeit von Bildung und die Benachteiligung von Menschen mit Migrationshintergrund oder geringem Bildungshintergrund ist in Österreich kein überwundenes Phänomen. Statistische Erhebungen auf nationaler sowie internationaler Ebene - wie Nationale Bildungsberichte, Bildung in Zahlen der Statistik Austria, Studierenden-Sozialerhebungen, Eurostat, OECD-Erhebungen wie Bildung auf einen Blick – manifestieren dies nach wie vor.

5.1 Bildungsexpansion in Österreich

Der Zugang zu höher Bildung ist in Österreich im Laufe der vergangenen Jahre stark gestiegen und zeigt sich in erster Linie durch die Erhöhung der Zahl tertiärer Bildungsabschlüsse (vgl. Vogtenhuber et al. 2017, S. 12).

Die Bildungsexpansion auf Hochschulebene geschah unter anderem durch eine erhöhte Nachfrage an universitär qualifiziertem Personal und Arbeitskräften sowie durch die Motivation, von den mit einem Hochschulabschluss einhergehenden Privilegien zu profitieren (Müller et al. 2017, S. 312).

Gleichzeitig ist die Hochschulexpansion in Österreich wie auch in Deutschland in viel geringerem Maße erfolgt als in anderen Ländern, die ähnlich entwickelt sind (ebd., S. 314). So konstatiert auch Becker (vgl. 2017, S. 105), dass sich „die soziale Ungleichheit von Bildungschancen deutlich in Richtung der tertiären Bildung an Hochschulen verschoben“ hat und in Bezugnahme auf Studienchancen „die Bildungsexpansion bislang an den Arbeiterschichten größtenteils vorbeigegangen“ ist, beziehungsweise sich diese „Chancen für Hochschulbildung zusehends verschlechtert“ (ebd.) haben und weiterhin große Unterschiede in den Bildungsergebnissen je nach sozialer Herkunft vorherrschen (ebd., S. 94). In der Diskussion um die gestiegene Anzahl an Hochschulzugängen gilt es zu beachten, dass nicht nur absolute Werte gemessen werden. Erhöhte Bildungsbeteiligung muss nicht unbedingt zu gestiegenen Bildungschancen führen, mit ihr kann sogar auch eine geringere Chance für sozial niedrige Schichten einhergehen. So hat ein Gedankenexperiment von Breen aus dem Jahre 2005 gezeigt, dass eine historisch gestiegene Bildungsbeteiligung der

Arbeiterklasse soziale Ungleichheit nicht verringert, wenn ihre gesamtgesellschaftliche Bildungsrepräsentation nicht erhöht wurde (vgl. Becker 2017, S. 107f.)

So kann für Österreich nicht behauptet werden, dass die Bildungsexpansion zu einer Besserung der Zugangschancen zu Bildung für alle Gruppen geführt hat. Zwar ist die Bildungsbeteiligung in bildungsferneren Schichten gestiegen, gleichzeitig aber besteht weiterhin eine klare Ungleichverteilung zum Zugang zu Bildung und den daraus resultierenden lebensweltlichen Erfolgchancen. Es ließ sich beispielsweise feststellen, dass die Arbeitslosenquote von Personen mit Pflichtschulabschluss verglichen mit der allgemeinen Arbeitslosenquote im Jahre 2016 erheblich höher war als noch 20 Jahre zuvor, und Bildungsarmut folglich inzwischen noch stärker zu Erwerbslosigkeit führt (vgl. Steiner 2017, S. 172ff.). Auch konnten steigende, vom Bildungsniveau abhängige Einkommensungleichheiten festgestellt werden (vgl. ebd., S.169ff.). In Bezug auf die Qualität der Bildungsabschlüsse sind zwar die grundsätzlichen Anteile höherer Ausbildungen in der Gesamtgesellschaft in Österreich gestiegen, gleichzeitig aber ist der Anstieg relativ stärker bei den Personen gestiegen, deren Eltern bereits über höhere Bildungsabschlüsse verfügen (vgl. ebd., 139).

Grundsätzlich kann konstatiert werden, „dass die Chancen auf eine erhöhte gesellschaftliche Dynamik und damit der Aufstieg aus den niedrigeren sozialen Schichten in Österreich nicht zuletzt durch die mangelnde Durchlässigkeit des Bildungswesens im Unterschied zu vergleichbaren Ländern eher behindert als gefördert wird“ (Yağdı 2019, S. 16). So kann die weiterhin erfolgende geringe soziale Durchlässigkeit in Österreich als „Elitenreproduktion“ (Lassnig 2015, S.5) gesehen werden; gleichzeitig besteht auch eine „Differenz zwischen der elitären Struktur des Bildungswesens und den durch diese Struktur produzierten Leistungsstrukturen in der Bevölkerung“ (ebd. 6). Der Bildungssprecher des Instituts für höhere Studien, Mario Steiner, stellt dem österreichischen Bildungssystem ein dramatisches Zeugnis aus: „Schließlich deuten beinahe alle Dimensionen und Indikatoren, die das gesellschaftliche Umfeld von Bildung und ihre Zusammenhänge operationalisieren, auf einen sozialen Rückschritt hin“ (Steiner 2017, S. 185). Der Ausblick auf eine positive Veränderung der gegebenen Umstände wird als eher unrealistisch bewertet:

Weil zunehmend mehr Eltern der Kinder, die gegenwärtig und in den kommenden Jahren das Bildungssystem durchlaufen, selber die Universitäten oder andere Einrichtungen höherer Bildung besucht haben, werden (...) die Quoten der

Studienanfänger weiterhin wachsen. Aus dem gleichen Grund wird unter den Studierenden die Selbstrekrutierung aus Akademikerfamilien weiterhin ansteigen, und Arbeiterkinder und Kinder aus anderen bildungsfernen Elternhäusern werden eine zunehmend kleinere Minderheit an den Hochschulen bilden. (Müller et al 2017, S. 331f.)

5.2 Bildungsungleichheiten im österreichischen Schulsystem

In Österreich kann auch das Schulsystem als beteiligt an der Genese von Bildungsungleichheiten identifiziert werden: Die ungleichen Startbedingungen im Bildungssystem werden nachweislich in Ländern, die als Schulmodell vorwiegend jenes der Ganztagschule anbieten, in der Bildungslaufbahn stärker kompensiert als in Ländern mit Halbtagschulen wie Deutschland. Ebenso führen Schulsysteme eher zu Ungleichheiten, wenn das Modell der gemeinsamen Schule nur für die ersten vier Schuljahre besteht und somit bereits in frühen Jahren Bildungswegentscheidungen für den weiteren Bildungsweg getroffen werden müssen (vgl. Brake & Büchner 2011, S. 117). Während sich die Disparitäten bezüglich der Herkunftsunterschiede im Übergang von Abitur zum Hochschulzugang nicht in hohem Maße verstärken (vgl. Müller et al. 2017, S. 348ff.), gilt der Übergang in die Sekundarstufe I nach der Volksschule als „zentrale Gelenkstelle für den weiteren Bildungsbiographieverlauf von Schülerinnen und Schülern“ (Brake & Büchner 2011, S. 140). Die Auswirkungen dieser frühen Trennung werden auch in Österreich als problematisch angesehen: „Diese Struktur führt (...) lediglich zur Separation von Kindern mit höherer Statusposition und somit zur sozialen Reproduktion, aber nicht zu einer Verbesserung der Leistungen, und zwar offensichtlich weder bei den SchülerInnen im elitären Zweig, noch insgesamt im Durchschnitt der Bevölkerung“ (Lassnig 2015, S. 23).

Bildungsungleichheiten nach Geschlecht konnten in Österreich im Laufe der letzten Jahrzehnte verringert werden (vgl. Steiner 2017, S. 184), seit den 1990er-Jahren sind Frauen bei den Tertiärabschlüssen stärker vertreten als Männer; in den 2010er-Jahren erfolgte auch die Trendwende bezüglich der Pflichtschulabschlüssen – hier waren Frauen jahrzehntelang in höherem Maße repräsentiert (vgl. ebd., S. 70; Statistik Austria 2022, S. 97). Für die soziale Herkunft und die Kategorie Migrationshintergrund konnte die Verringerung von bildungsspezifischen Ungleichheiten jedoch nicht festgestellt werden (vgl. Steiner 2017, S. 184).

So besteht für sozioökonomisch benachteiligte Kinder und Jugendliche respektive jene mit Migrationshintergrund ein weitaus höheres Risiko, von Bildungsarmut betroffen zu sein, als für Kinder und Jugendliche mit hohem sozioökonomischen Status beziehungsweise ohne Migrationshintergrund (vgl. ebd., S. 84). Auch besteht für Menschen mit Migrationshintergrund oder geringer Elternbildung das höhere Risiko für einen frühen Bildungsabbruch, der wiederum die Wahrscheinlichkeit der Aufnahme eines Studiums drastisch verringert. (vgl. ebd., S. 105). Diese Umstände führen dazu, dass in erster Linie Personen aus bildungsarmen Elternhäusern und Menschen mit Migrationshintergrund von Bildungsungleichheit betroffen sind.

5.3 Bildungsungleichheiten im österreichischen Hochschulsystem

Ähnlich verhält es sich auch bezüglich Ungleichheiten im Hochschulsystem: In Österreich besteht eine „nach wie vor hohe Diskrepanz im Hochschulzugang abhängig von der Bildungsaffinität des Elternhauses“ (vgl. Steiner 2017, S. 132). So nehmen Personen aus niedrigeren Bildungsschichten das Studium seltener und wenn, dann auch mit höherem Alter, auf (vgl. Unger et al. 2020, S. 131). Im österreichischen Bildungssystem zeigt sich, dass Studierende aus bildungsnahen Familien im Vergleich zur Bevölkerung stärker repräsentiert sind:

Tabelle 1

Bildungsstand der Eltern von Studierenden versus Bildungsstand der Gesamtgesellschaft in Österreich (2019)

	Pflichtschule	Lehre/Berufsbildende Mittlere Schule (BMS)	Matura	Hochschule/ Akademie
Bildung der Eltern von Studierenden	4%	31%	26%	39%
Bildungsstand der Bevölkerung	18%	48%	16%	19%

Daten: Studierenden-Sozialerhebung 2019, Bildungsstandregister der Statistik Austria (o.D.) mit Werten aus 2019

Zu beachten ist hierbei jedoch, dass die Daten des Bildungsstandregisters nur die Bevölkerung im Alter von 25 bis 64 Jahren darstellen (vgl. Statistik Austria o.D.,d). Somit sind Personen miteinbezogen, die aufgrund des Alters noch gar nicht Eltern von Studierenden

sein könnten; gleichzeitig sind Personen über 65 Jahren darin nicht abgebildet. Aufgrund der Bildungsexpansion hat sich der Bildungsstand mehr in Richtung höherer Abschlüsse entwickelt, was bei der abgebildeten Bevölkerung stärker zu konstatieren ist, da sie eine jüngere Grundgesamtheit abbildet. Somit ist von noch stärker divergierenden Daten auszugehen.

5.3.1 Rekrutierungsquote

Der oben ausgeführte gravierende Unterschied ist ebenso in der Rekrutierungsquote zu erkennen, die die Wahrscheinlichkeit der Studienaufnahme für Personen aus bildungsnahen Elternhäusern verglichen mit Personen aus bildungsfernen Elternhäusern (vgl. BMKÖS, o.D.) beschreibt. Die Wahrscheinlichkeit, ein Universitäts- oder Fachhochschul-Studium aufzunehmen, ist für Personen aus bildungsnahen Schichten also etwa 2,5-Mal so hoch wie für jene aus bildungsfernen, wie aus der Studien-Sozialerhebung 2019 hervorgeht, somit beträgt die Rekrutierungsquote 2,5 (vgl. Unger et al., 2020, S. 123). Das Vorhaben des Bildungsministeriums, die Rekrutierungsquote auf Hochschulebene zu senken, wurde nicht wie erhofft erreicht: So betrug der Istwert im Jahre 2021 2,57, obwohl als Ziel 2,21 ausgerufen worden war (vgl. BMKÖS, o.D.). Gleichzeitig ist es Ziel, den Wahrscheinlichkeitsfaktor zur Studienaufnahme bis 2025 auf Hochschulebene auf 2,1 zu senken (vgl. Unger et al., 2020, S. 128). Die Rekrutierungsquote auf Universitäten stieg von 2014/15 bis 2017/18 sogar von 2,80 bis 3,03 kontinuierlich an, bevor sie geringfügig auf 2,98 sank. Die Ziele des Bundesministeriums beziehen sich allerdings auf die Quote von allen Hochschulen und nicht nur Universitäten (vgl. ebd.).

5.3.2 Übertritt in den Tertiärbereich

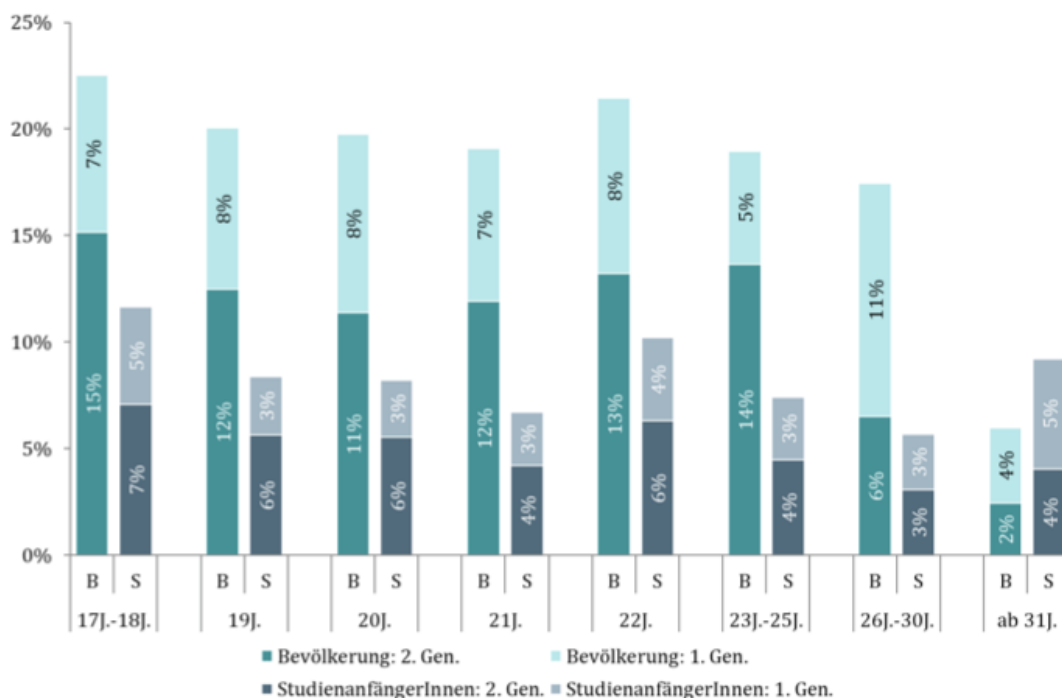
Für Österreich kann festgestellt werden, dass ein nicht unerheblicher Anteil der Studierenden das Studium nicht unmittelbar, also spätestens zwei Jahre nach Abschluss des regulären Schulsystems, oder im zweiten Bildungsweg aufnimmt. Dies betrifft 23% der Bildungsinländer*innen. Durchschnittlich beginnt diese Gruppe das erste Studium acht Jahre später als Studierende mit unmittelbarem Übertritt in den Hochschulsektor. In dieser Gruppe hat mit 40% ein großer Anteil der Personen nicht mit Matura, sondern mit einer nicht-traditionellen Studienberechtigung (durch eine Studienberechtigungs- oder Berufsreifeprüfung, Lehre mit Matura oder Externist*innenmatura) das erste Studium begonnen (vgl. Unger et al. 2020, S: 139). Dies betrifft insgesamt 10% aller Studierenden (vgl. ebd., S. 103). Laut der Nationalen Strategie zur Sozialen Dimension soll auch diese Zahl bis

2025 um ein Drittel erhöht werden. Personen mit einer nicht-traditionellen Studienberechtigung sind durchschnittlich älter als die Personen, die über einen traditionellen Hochschulzugang erstmals zum Studieren kommen, auch hat diese Gruppe öfter Eltern ohne Matura (vgl. Unger et al., 2017, S. 108ff.; S. 131.). Somit führt eine geringere Elternbildung zu einer späteren Studienaufnahme, zusätzlich bewerten Studierende von Eltern mit geringem Bildungsniveau deren Vermögen als geringer (vgl. ebd., S. 131f.). Klar ersichtlich ist die geringe Zahl an Studierenden mit Migrationshintergrund im Vergleich zur Gesamtpopulation:

Abbildung 2

*Studienanfänger*innen mit Migrationshintergrund*

Nur BildungsinländerInnen: Anteil der StudienanfängerInnen (Stj. 2018/19) und der Bevölkerung (Jahresdurchschnitt 2018) mit Migrationshintergrund nach Alter (Achsenausschnitt bis 25%)



B: Bevölkerung, S: StudienanfängerInnen.

Die Differenz auf 100% ist die nicht dargestellte Gruppe der BildungsinländerInnen ohne Migrationshintergrund.

Quelle: Studierenden-Sozialerhebung 2019. Hochschulstatistik (BMWFW, Statistik Austria). Mikrozensus 2018 (Statistik Austria).

Berechnungen des IHS.

Quelle: Unger et al. (2020, S. 92)

Im allen Alterskohorten bis auf die der ältesten Studierenden ab 31 Jahren sind Studierende mit Migrationshintergrund klar unterrepräsentiert und zumeist beträgt der Anteil weniger als die Hälfte im Vergleich zur Bevölkerung.

Auch hat das Schulsystem einen erheblichen Einfluss auf den universitären Zugang: Maturant*innen einer allgemeinbildenden höheren Schule (AHS) nehmen zu 87% innerhalb der ersten 36 Monate nach Erhalt der Matura ein Studium auf, während dies nur 54% derer betrifft, die eine berufsbildende höhere Schule (BHS) besucht haben (vgl. Unger et al. 2020, S. 102). Dies hängt auch mit der sozialen Herkunft zusammen, da Kinder aus bildungsnahen Haushalten eher eine AHS besuchen als eine BHS (vgl. ebd., S. 103) oder eine Mittelschule (vgl. BMBWF 2021b, S. 269). Wer in der Sekundarstufe 1 die erste Klasse einer Hauptschule respektive einer neuen Mittelschule besucht hat (67% im Schuljahr 2010/11), weist eine geringere Wahrscheinlichkeit auf, auch maturiert zu haben (46% im Schuljahr 2017/2018). Dieser Prozentsatz sinkt in Bezug auf Maturant*innen, die eine Neue Mittelschule/Hauptschule besucht und auch ein Studium aufgenommen haben, auf 42%. Somit kann schon während des Hauptschulbesuches eine geringere Wahrscheinlichkeit einer Studienaufnahme konstatiert werden (vgl. Unger et al. 2020, S. 113f.). Die Selektion findet in höherem Maße im Schulsystem als beim Übergang in den tertiären Sektor statt (vgl. ebd., 114f.). Je höher die familiäre Bildung, desto jünger sind die Studierenden auch bei der Erstzulassung, wobei die mit Abstand größten Unterschiede bei der Gruppe mit Eltern, die höchstens einen Pflichtschulabschluss vorweisen, bestehen (vgl. Unger et al. 2020, S. 131). Während Kinder aus einem Elternhaus mit zumindest einem Doktorsabschluss das Studium nur zu 11% verspätet aufnehmen, also mindestens 2 Jahre nach Beendigung des regulären Schulsystems, betrifft dies 43% der Kinder aus einem Elternhaus mit höchstens Pflichtschulabschluss und auch Personen, die ihre Studienberechtigung nicht im regulären Schulsystem erhalten haben (vgl. ebd.).

Ein Migrationshintergrund hat einen negativen Effekt auf den Besuch einer AHS nach der 4. und den Besuch einer maturaführenden Schule nach der 8. Schulstufe, während die Bildung der Eltern sowie deren sozioökonomischer Status einen positiven Effekt haben (vgl. ebd., S. 268). Hierbei haben in Bezug auf den Migrationshintergrund die primären Herkunftseffekte einen hindernden Einfluss auf den Besuch einer AHS-Unterstufe beziehungsweise maturaführenden Oberstufe, während die sekundären Herkunftseffekte zumeist gar einen fördernden Einfluss haben. Bezüglich der sozialen Herkunft haben sekundäre Herkunftseffekte einen größeren Einfluss (vgl. ebd.). Bildungsinländer*innen, also Personen, die ihre Hochschulzugangsberechtigung in Österreich erlangt haben, weisen mit 49% eine

vergleichsweise höhere Hochschulzugangsquote auf als Bildungsinländerinnen mit Migrationshintergrund in 1. (19%) und 2. (21%) Generation (vgl. Unger et al., S. 93). Folglich entspricht der Trend nicht der Erreichung des Vorhabens der nationalen Strategie zur sozialen Dimension in der Hochschulbildung, die die Erhöhung der Hochschulzugangsquote der Studierenden mit Migrationshintergrund zum Ziel hat. Ausgewiesen wurde in den letzten Jahren sogar ein Rückgang dieser Quote (vgl. ebd., S. 92). Im Jahr 2019 hatten 78% der Studierenden, die den Hochschulzugang in Österreich erreicht hatten, keinen Migrationshintergrund; von 3,5% waren beide Eltern im Ausland geboren (2. Generation); 2,4 Prozent waren so wie ihre Eltern im Ausland geboren (vgl. Unger et al. 2017, S. 85). Dazu kamen 22 Prozent Bildungsausländer*innen. Von 2011 bis 2019 stieg der Anteil an Studierenden mit Migrationshintergrund der 2. Generation, bleib gleichzeitig aber ab 2015 unter den Werten der Gesamtbevölkerung. Der Anteil derjenigen mit Migrationshintergrund der 1. Generation sank hingegen (vgl. ebd., S. 85f.)

5.3.3 Bildungsstand der Eltern und Bildungsmobilität

Auch die Intentionen von Maturant*innen hinsichtlich der Aufnahme eines Studiums sind vom Bildungsstand der Eltern abhängig, wie in der Maturierendenbefragung des Institutes für Höhere Studien aus dem Jahre 2022 festgestellt wurde. So planen 82% der Maturant*innen aus akademischem Elternhaus, ein Studium aufzunehmen, während dies nur 66% derjenigen aus Elternhäusern mit Pflichtschule als höchsten Abschluss vorhaben, obwohl beide Gruppen formal die gleichen Voraussetzungen erfüllen. Ebenso ist die Studienintention bei Maturant*innen aus allgemeinbildenden höheren Schulen sowie aus vermögenden Familien stärker ausgeprägt als bei BHS-Absolvent*innen respektive nicht wohlhabenden Familien (vgl. Dibiasi 2022, S. 45f.). Gleichzeitig planen Maturierende mit Migrationshintergrund eher, ein Studium aufzunehmen. Wer die eigene Chance, ein Studium auch abzuschließen, als (sehr) gut befindet, weist auch eher eine Studienintention auf (81% zu 21%) (vgl. ebd., S. 46). Zusätzlich schreiben Maturierende aus nicht-akademischen Haushalten oder mit Migrationshintergrund dem familiären Umfeld einen geringeren Einfluss bei der Wahl ihres weiteren Bildungsweges zu. Gleichzeitig weisen Maturierende, die sich von ihrer Familie dabei beeinflusst fühlen, eine größere Studienaufnahmewahrscheinlichkeit auf (vgl. Dibiasi et al. 2022, S. 42). In der Gruppe, die auch tatsächlich studieren möchte, fühlen sich Maturierende mit Migrationshintergrund

jedoch stärker von ihrer Familie in dieser Entscheidung beeinflusst und haben somit höhere Studienaspirationen (vgl. ebd., S. 146).

Die intergenerationale Bildungsmobilität in Österreich ist im OECD-Schnitt als unterdurchschnittlich zu bewerten. Zwar wird konstatiert „dass der Sekundarbereich II und der postsekundäre, nicht tertiäre Bereich immer noch eine relativ wichtige Rolle spielen und weithin anerkannte arbeitsmarktrelevante Qualifikationen vermitteln“ (OECD 2016, S. 98), doch in Bezug auf Migrationshintergrund wird Österreich (vor allen Dingen im Vergleich zu Personen ohne Migrationshintergrund) ein besonders schlechtes Zeugnis ausgestellt: So erreichten von den Österreicher*innen, deren Eltern beide im Inland geboren wurden und höchstens einen Pflichtschulabschluss vorweisen können, 12% einen Abschluss im tertiären Sektor (OECD-Schnitt 23%), während die gleiche Quote bei der Gruppe mit Eltern, die im Ausland geboren wurden, lediglich 6% betrug (OECD-Schnitt 22%). Konnten die in Österreich geborenen Eltern einen akademischen Abschluss vorweisen, betrug die Wahrscheinlichkeit, selber zu einem tertiären Abschluss zu kommen, 37% (OECD-Schnitt 67%). Waren die Eltern beide im Ausland geboren, betrug die Quote 53% (OECD-Schnitt 66%) (vgl. ebd., S. 106). Auch das Erwerbsausmaß unter den Studierenden mit Migrationshintergrund ist höher als das jener ohne Migrationshintergrund (vgl. Unger et al., 2020, S. 96). Zudem nimmt „nur eine spezielle und sehr kleine Subgruppe“ der in Hauptschulen und NMS stärker als in AHS vertretenen Schüler*innen mit Migrationshintergrund später ein Hochschulstudium auf (vgl. ebd., S. 89). Je höher die Elternbildung der Studierenden, desto seltener beziehen diese Studienbeihilfe (vgl. ebd. S. 370), und wer diese in Anspruch nimmt, berichtet von stärkeren finanziellen Schwierigkeiten (vgl. ebd., S. 360). Gleichzeitig steigt die Wahrscheinlichkeit von stressbedingten Schwierigkeiten sowie psychischen Beschwerden wie beispielsweise Versagens- und Prüfungsängsten bei größeren finanziellen Schwierigkeiten der Studierenden (vgl. ebd., S. 307). Diese Gruppe bewertet die eigene Studienleistung auch als schlechter verglichen mit anderen Mitstudierenden (vgl. ebd., S. 308).

5.3.4 Bildungstrichter

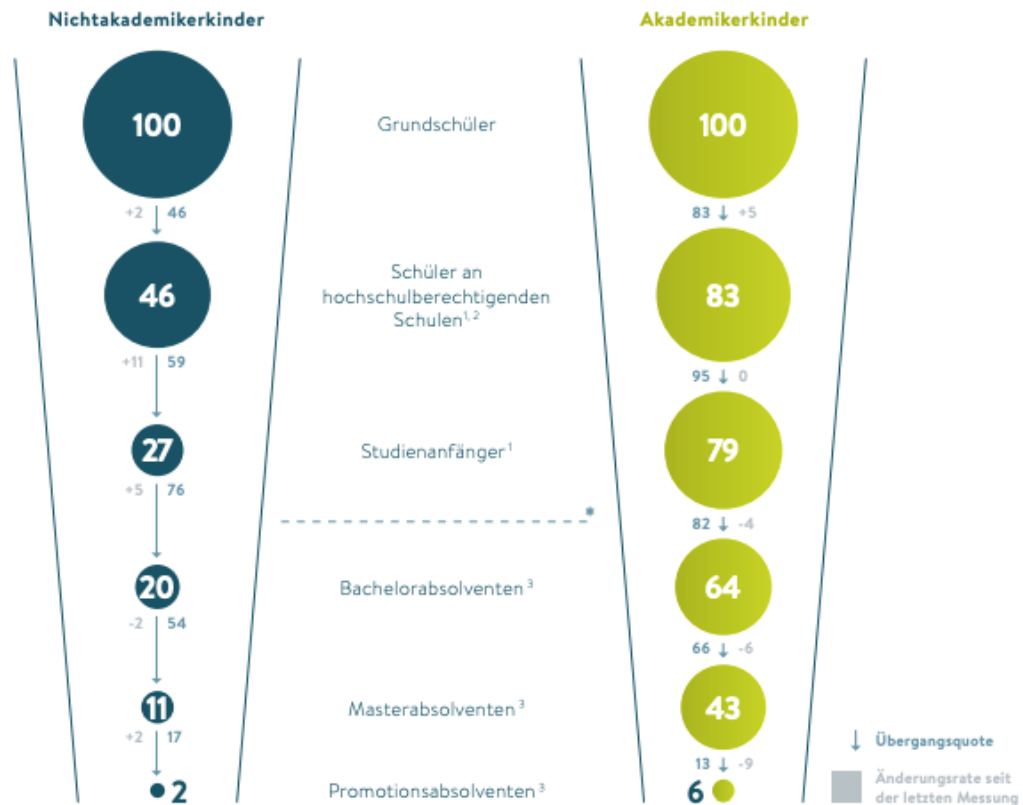
Die Selektionsprozesse, die im Laufe der Bildungshistorie auftreten, werden in Deutschland unter dem sogenannten Bildungstrichter (vgl. Kracke et al. 2018, S. 4) dargestellt, der Eliminierungsprozesse veranschaulicht - siehe hier die je nach akademischem oder nicht-akademischem Elternhaus unterschiedlich Bildungsbeteiligung bis hin zur Promotion:

Abbildung 3:

Bildungstrichter in Deutschland

ABBILDUNG 1: BILDUNGSTRICHTER: GRUNDSCHULE – STUDIUM – PROMOTION

Anzahl der Grundschulkinder von 100 Grundschulkindern, welche die nächste Bildungsstufe erreichen, sowie Übergangsquote- und Änderungsrate seit der letzten Messung in Prozent, nach Bildungshintergrund der Eltern

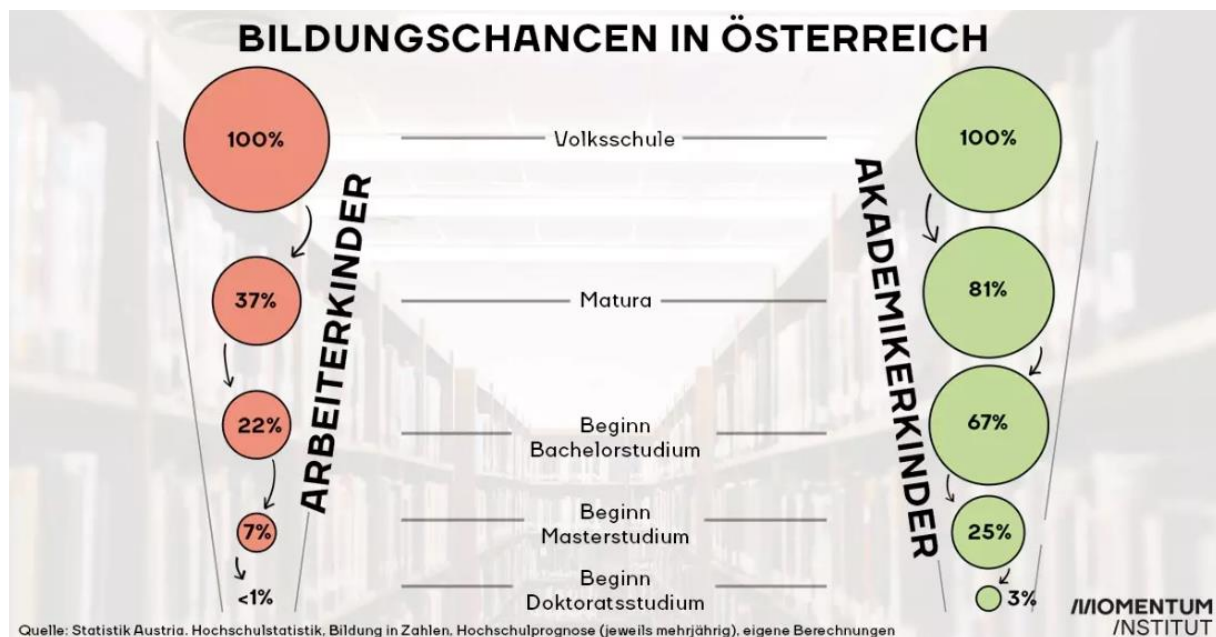


Quelle: Stifterverband (2022, S. 87). Abbildung inklusive Änderungen zwischen 2017 und 2020, basierend auf den Daten von Kracke et al 2018, S.4; durch den Stifterverband erweitert um Daten zu Bachelor- Master und Promotionsabsolvent*innen.

Für Österreich gibt es bis auf die Veranschaulichung des Momentum Institutes, deren statistische Berechnungsgrundlage nicht nachgewiesen wird, keine wissenschaftlichen Darstellungen eines Bildungstrichters. Zum Vergleich sei er hier dennoch angeführt:

Abbildung 4

Bildungstrichter in Österreich



Quelle: Schaffer (2020)

Dabei zeigt sich, dass die Bildungsvererbung auch in Österreich große Auswirkungen auf die Bildungslaufbahn hat. Drei Mal so viele Kinder aus einem Akademiker*innenhaushalt werden ein Studium verglichen mit Arbeiter*innenkindern aufnehmen. Die Spanne wird im weiteren Verlauf der akademischen Bildungshistorie noch größer.

5.3.5 Das Studium Bildungswissenschaft als weniger prestigeträchtiges Studium

Die Reproduktion sozialer Ungleichheit erfolgt auch durch die Wahl des Studienfaches.

Wie in Kapitel 4.1 vorgestellt wurde, wählen bildungsfernere Studieninteressent*innen eher Studienfächer, die geringere Ansprüche an sie stellen. Dies spiegelt sich auch in der Analyse der Studierenden der Bildungswissenschaft: Das Studium der Bildungswissenschaft weist unter allen 15 in der Studiensozialerhebung angeführten Studiengruppen öffentlicher Universitäten (zur Übersicht siehe Unger et al. 2019., S. 464f.) den geringsten zeitlichen Lernaufwand auf (21,3 Stunden Aufwand pro Woche, verglichen mit durchschnittlich 29,3 Stunden). Der Anteil an Studierenden mit BHS-Abschluss ist in der Bildungswissenschaft überdurchschnittlich hoch (vgl. ebd., S. 109f.). Ebenso ist in keiner Studiengruppe der Anteil an Studierenden aus bildungsfernen Haushalten höher als in der Bildungswissenschaft: 52% der Eltern haben keine Matura, bei Medizin sind dies 19% und Recht 36% (vgl. ebd., S. 136).

Auch weist diese Studiengruppe den österreichweit größten Prozentsatz bezüglich Studierender mit verzögertem Studienbeginn auf (vgl. ebd., S. 145). 75% der Studierenden der Bildungswissenschaft sind erwerbstätig, diese Summe liegt weit über dem Durchschnitt der österreichischen Studierenden, von denen 65% einer Erwerbstätigkeit nachgehen (vgl. ebd., S. 279). In kaum einem anderen Studienfach sind die Studienanfänger*innen älter (vgl. ebd., S. 59). Bildungsinländer*innen mit Migrationshintergrund sind in der Studiengruppe der Bildungswissenschaft verglichen mit anderen universitären Studiengruppe aber stärker unterrepräsentiert (vgl. ebd., S. 97); der Frauenanteil ist der höchste aller Studiengruppen österreichischer Universitäten (vgl. Unger et al. 2019, S. 46), was sich damit deckt, dass Frauen weiterhin wenig prestigeträchtige Studienfächer wählen (siehe Kapitel 4.3). Dies zeigt, dass im Studium Bildungswissenschaft grundsätzlich einige Merkmale vorzufinden sind, die auf ein geringeres Prestige dieses Studienfaches schließen lassen.

5.3.6 Lücken statistischer Erhebungen in Österreich

Die Möglichkeit an detaillierten Erkenntnisgewinnen bezüglich der Bildungsverteilung auf der Österreichischen Hochschulebene in Bezugnahme auf die statistischen Berechnungen in der vom Bildungsministerium in Auftrag gegebene Studien-Sozialerhebung kann nicht als ausreichend bezeichnet werden. Die Darstellungen bleiben oftmals oberflächlich erlauben und keine sofortigen Rückschlüsse auf die Feststellung ungleichheitsbezogener Erkenntnisse. So sind beispielsweise in der rezenten Studien-Sozialerhebung aus 2019 zumeist keine Vergleiche der dargestellten Werte der Studierenden mit den Werten der Gesamtgesellschaft angeführt (beispielsweise in Fragen der Repräsentativität), obwohl dies genaue Rückschlüsse auf Wertunterschiede ermöglichen könnte. Ebenso wenig sind Rekrutierungsquoten von Studierenden mit Migrationshintergrund (1. und 2. Generation) in Abhängigkeit zur Elternbildung ersichtlich, obwohl dies besondere Erfahrungswerte im Vergleich zur Elternbildung von österreichischen Studierenden ohne Migrationshintergrund mit sich bringen könnte. Womöglich aber folgen diese in der Studierenden-Sozialerhebung des Jahres 2023, die 2024 erscheinen wird (vgl. IHS, o.D.). Migrationshintergrund wurde bis 2019 in den Erhebungen der Statistik Austria (UHStat1) nicht erfasst, sondern Berechnungen erfolgten anhand von Hochrechnungen der Studierenden-Sozialerhebung, was nur weniger genaue Ergebnisse ermöglichte (vgl. Unger et al. 202, S. 91). Wie gezeigt wurde, sind Bildungsungleichheiten in Österreich nach wie vor präsent, auch die Hochschulebene wird hiervon nicht ausgenommen. Bevor jedoch die in der Forschungsfrage erwähnten

Aufnahmebeschränkungen näher betrachtet werden, wird der Frage nachgegangen, welche Maßnahmen das österreichische Bildungssystem in Bezug auf die Verminderung schichtspezifischer Bildungsunterschiede setzt.

6 Strategien zur Sozialen Dimension in Österreich und Europa

6.1 Bildungspolitische Pläne in Österreich.

In Österreich wird die Verringerung sozialer Ungleichheit auch auf Hochschulebene als bildungspolitisches Vorhaben ausgerufen. So werden im Universitätsgesetz §13 g „gesellschaftliche Zielsetzungen“ im Universitätsbereich erwähnt: „Die Universität hat ihren Beitrag zur Entwicklung der Gesellschaft zu formulieren. Dazu zählen jedenfalls Maßnahmen zur besseren sozialen Durchlässigkeit“. Sowohl auf europäischer als auch österreichischer Ebene wird in Bezug auf den Versuch, gleiche Chancen auf einen Eintritt in den Hochschulbereich zu erreichen, von der Erweiterung der Sozialen Dimension gesprochen. Auf europäischer Hochschulebene (auf Englisch European Higher Education Area – kurz EHEA), wird sie folgendermaßen definiert: „The EHEA aims to widen overall access and increase participation and completion of underrepresented groups in higher education, according to the diversity of the national population“ (EHEA o.D.,a).

Als Begrifflichkeit wurde Soziale Dimension im europäischen Bereich zum ersten Mal im Prager Kommuniqué von 2001 erwähnt (vgl. Brandmayr 2019, S. 23). Ungleichheit im Bildungssystem wird auch vom österreichischen Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung nicht negiert: So heißt es in der Beschreibung der Sozialen Dimension in Österreich: „Nicht alle Menschen haben die gleiche Chance, ein Hochschulstudium zu beginnen und abzuschließen“ (BMBWF o.D.,c). In welcher Art und Weise sich diese ungleichen Chancen manifestieren, wird jedoch nicht ausgedrückt.

6.2 Nationale Strategie zur Sozialen Dimension

Das wichtigste hochschulpolitische Dokument zur Sozialen Dimension in Österreich ist die *Nationale Strategie zur Sozialen Dimension in der Hochschulbildung*, die im Jahre 2017 durch das Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft (BMFWF) veröffentlicht wurde. Darin wird (wie mit neueren Auswertungen in Kapitel 5.3.1 beschrieben) festgestellt, dass „die Studierwahrscheinlichkeit für Studierende aus „bildungsnahe“ Elternhäusern rund 2,38mal höher als für jene aus „bildungsfernen“ (BMFWF 2017, S. 13) ist. Weiters wird der finanzielle Aspekt als Einflussfaktor zur Studienaufnahme und –qualität erwähnt: „Es fällt auf, dass sich unter jüngeren Studierenden die soziale Herkunft besonders auf ihre finanzielle Situation auswirkt, da ihre Familien sie weniger stark finanziell unterstützen können und die Studienbeihilfe das nicht vollständig kompensiert“ (ebd., S. 15).

Ebenso wird angeführt, dass die Hochschulzugangsquote von Bildungsinländer*innen mit Migrationshintergrund nur zu 45% in zweiter und zu 60% in erster Generation jener von Bildungsinländer*innen ohne Migrationshintergrund entspricht (vgl. ebd.).

Zur Umsetzung der Nationalen Strategie werden drei „große Zieldimensionen“ (ebd., S. 20) verlautbart:

Erstens ist ein „integrativerer Zugang“ vorgesehen (ebd., S. 22). Um die Heranführung der Studierendenpopulation an die soziodemokratische Zusammensetzung der Gesamtbevölkerung zu erreichen, ist geplant, den Zugang zu und den Gehalt von Informationsangeboten für Studieninteressent*innen zu verbessern. In Bezug auf Soziale Dimension sollten Informationsmaterialien an besondere Bedürfnisse und Anforderungen von Studieninteressierten angepasst werden und somit zugänglicher werden.

Des Weiteren wird der Ausbau von Informations- und Beratungsangeboten in Kooperation mit Schulen und Bildungsberatungsstellen geplant und unterrepräsentierte Gruppen sollen gezielter angesprochen werden. Auch der zivilgesellschaftliche Sektor soll vermehrt miteinbezogen werden. Dies wird vor dem Hintergrund erwähnt, dass „ein Viertel aller Studienanfänger/innen das Studium nicht mehr unmittelbar nach der Matura beginnt, sondern verzögert oder ohne Matura, und diese Personen daher nicht mehr im Schulsystem zu erreichen sind“ (BMWFW, S. 22). Auch an der Entwicklung von Validierungssystemen von nicht-formalen und informellen Kompetenzen soll verstärkt gearbeitet werden, damit Menschen, die in dieser Hinsicht Fähigkeiten aufweisen, „verstärkt sichtbar, im Bildungssystem anschlussfähig und auf dem Arbeitsmarkt verwertbar gemacht werden“ (ebd., S. 23).

Zweitens wird unter der Überschrift „Abbruch verhindern, Studienerfolg verbessern“ (ebd., S. 24) wird das Ziel erwähnt, „sozial-bedingte“ (ebd.) Studienabbrüche bei denjenigen, „die ein Studium beginnen und den Leistungsanforderungen gerecht werden“ (ebd.), zu verhindern. Da der Studienerfolg auch von der Erwerbstätigkeit und deren Ausmaß wiederum von sozio-demographischen Dimensionen abhängig ist, gilt es, Unterstützungsmaßnahmen an die jeweiligen Besonderheiten anzupassen. Auch die Integration in das Hochschulwesen sollte Studienanfänger*innen erleichtert werden, insbesondere für jene, die sich für einen längeren Zeitraum nicht mehr im formalen Bildungssystem befunden haben und für Gruppen (...) die bisher geringere

Erfolgswahrscheinlichkeit aufweisen“. (ebd.) Auch sollte das Studium an die zeitlichen Bedürfnisse der Studierenden, von denen zwei Drittel berufstätig sind, durch flexible Studienangebote wie Studienarten abseits von Vollzeitstudien, verstärkte Online-Lehre, und planbarere Prüfungstermine angepasst werden.

Drittens sollen durch „Social-Dimension-Mainstreaming“ (ebd., S. 28) in allen hochschulischen Steuerungsbereichen und auch im Personalsektor unter anderem durch Weiterbildungen und verbessertes Diversitätsmanagement verbesserte Rahmenbedingungen für Studierende erreicht werden. Zudem wird die Weiterentwicklung der Studienförderung angestrebt. Auch haben das BMWF und die Hochschulen zu überprüfen, inwieweit Zugangsregelungen und Aufnahmeverfahren die Soziale Dimension beeinflussen und Kategorien Sozialer Dimension im Bereich der Evaluierung miteinbezogen werden.

Um diese Zieldimensionen auch messbar zu machen, wurden bis zum Jahre 2025 zu erreichende quantitative Ziele beschlossen (vgl. ebd., S. 30). Als Ziel gilt, die Rekrutierungsquote für Studierende aus bildungsfernem Elternhaus zu erhöhen. Zudem ist geplant, Studierende aus bildungsfernen Haushalten zu mehr internationalen Mobilitätsaufenthalten zu bewegen, da von ihnen im Sommersemester 2015 nur 14 Prozent ein Auslandssemester oder –Praktikum absolviert hatte, der Wert unter Studierenden aus einem Maturahaushalt jedoch 21% betragen hatte. Ziel bis 2025 wäre die Erreichung des Wertes von 18% (vgl. ebd., S. 30ff.). Der Anteil von Bildungsinländer*innen mit der zweiten Zuwanderungsgeneration soll von 22% auf 30% im Jahre 2025 steigen. Wie in Kapitel 5.3.5 näher vorgestellt wird, gab es zur Zeit der Veröffentlichung der Nationalen Strategie keine Vollerfassung der Kategorie Migrationshintergrund; die Werte basierten auf Schätzungen der Studierenden-Sozialerhebung. Zudem sollen eine erhöhte Repräsentanz von Studienanfänger*innen mit nicht—traditionellem Hochschulzugang sowie ein ausgewogeneres Geschlechterverhältnis erreicht werden (vgl. ebd., S. 31). Laut Gesamtösterreichischem Universitätsentwicklungsplan 2022-2027 ist es Ziel, diese Strategien bis zum Jahre 2024 umgesetzt zu haben (vgl. BMBWF 2019a, S. 68). Gemäß Universitätsgesetz §12(4) wird „zur Sicherstellung der Umsetzung der Maßnahmen zur Sozialen Dimension in der Lehre sowie zur Einbeziehung von unterrepräsentierten Gruppen

in die Hochschulbildung“ 0,5 Prozent des jeweils für die Universitäten festgelegten Globalbudgets nur bei Erreichung der Vorhaben ausbezahlt.

6.3 Strategie zur Sozialen Dimension auf Europäischer Ebene

Die österreichische Strategie der Sozialen Dimension wird stark von jener der Europäischen Union untermauert. Im oben beschriebenen maßgeblichen Dokument erfolgt die klare Bezugnahme auf die in europäischer und EHEA-Ebene angestrebte Soziale Dimension (vgl. BMWFW 2017, S. 9). Dies zeigt sich auch dadurch, dass auf der offiziellen Website zur Sozialen Dimension des BMBWF zuerst der europäische Hochschulrahmen vorgestellt wird, bevor das österreichische Vorhaben konkretisiert wird (vgl. BMBWF, o.D.,c).

6.3.1 Entstehungsgeschichte auf europäischer Ebene

Der Europäische Hochschulraum, der 1999 im Rahmen der Bologna-Erklärung definiert wurde, erschließt sich nicht nur über die Länder der Europäischen Union, sondern über ganz Europa und auch einige Teile Asiens wie beispielsweise Russland oder die Türkei. Auch die Europäische Kommission ist Teil der EHEA (vgl. EHEA o.D.,b). In der EHEA wurden gemeinsame Vorgaben beschlossen, die auf die diversere und die Gesamtgesellschaft abbildende Zusammensetzung der Studierenden abzielen. Durch diverse Kommuniqués der Hochschulminister*innen der EHEA wurde die Strategie zur Sozialen Dimension der Studierenden als Zielsetzung dargestellt. So heißt es beispielsweise im London Kommuniqué von 2007, „dass es Ziel sei, dass „die Studierenden bei ihrem Eintritt in die Hochschule, mit ihrer Beteiligung und bei Abschluss der Hochschulbildung auf allen Ebenen die Zusammensetzung der Bevölkerung widerspiegeln“ (EHEA 2007, S. 5). Das Bukarest Kommuniqué 2012 erweiterte diese Zielsetzung um die Relevanz der Stärkung von (angehenden) Studierenden mit „unterschiedlichem sozialen Hintergrund und Bildungshintergrund“ und der Rat der Europäischen Union sprach im selben Jahre auch von der Quotenerhöhung „unterrepräsentierter und benachteiligter Gruppen“ (EHEA 2012, zit. n. BMBWF o.D.,c).

Um die Soziale Dimension in der EHEA zu stärken, wurde durch die Bologna Follow-Up Group (BFUG) Prinzipien und Richtlinien entwickelt, die bei der EHEA-Konferenz 2020 in Rom vorgestellt wurden. Die BFUG wurde im Rahmen des Bologna-Prozesses gegründet und ist

für die Weiterentwicklung der bei den alle zwei bis drei Jahre stattfindenden Konferenzen der EU-Bildungsminister*innen beschlossenen Ziele verantwortlich.

Erwähnt wird, dass es von Relevanz sei, die Zugangs- und Partizipationsmöglichkeiten der Studierenden nicht von ihren „personal characteristics or circumstances beyond their direct influence“ (EHEA 2020, S. 3) abhängig zu machen, sondern lediglich von ihren Fähigkeiten.

Ob diese Fähigkeiten nicht auch von Umständen abhängig sind, die nicht im Einflussbereich dieser Studierenden liegen (siehe auch Kapitel 3), wird nicht hinterfragt. Als positive Konsequenz der verstärkten Sozialen Dimension bezieht sich die BFUG hauptsächlich auf zwei verschiedene Themenbereiche:

Zum einen die Stärkung einer demokratischen und sozial gerechten Gesellschaft – was auch Ziel der UN Sustainable Development Goals ist, die sich unter anderem auf die generelle Teilhabe aller Teile der Gesellschaft an ebenjener beziehen (HESI 2021, S. 3ff.). Zum anderen geht es auch um Employability und ökonomische Verwertbarkeit:

Increased participation of vulnerable, disadvantaged and underrepresented groups in higher education produces wider benefits with respect to decreased social welfare provision, improved health outcomes and increased community involvement.

Collectively, these wider benefits sustain cohesive, democratic societies where social justice, public good, public responsibility and social mobility prevail. Graduate qualifications delivered to a wider pool of citizens means better employment prospects, higher earnings premiums and the passing on of an appreciation for the benefits of higher education to the next generation and to their local communities.

(EHEA 2020, S.3)

6.3.2 Prinzipien zur Erreichung der Sozialen Dimension im europäischen Hochschulraum

Um diese Ziele zu erreichen, wurden von der BFUG 10 Prinzipien und dazugehörige Leitfäden entwickelt (vgl. BFUG 2020, S. 25f.):

1. Die Verwirklichung der Sozialen Dimension sollte zur Umsetzung von gesellschaftlicher Gleichberechtigung und Inklusion als zentral auf systematischer, institutioneller und auf EU- wie auf EHEA-Ebene angesehen werden. Dafür sollten konkrete Ziele definiert werden, die auch auf politischer Ebene integriert oder weiterentwickelt werden können. Um dies zu ermöglichen, muss Zusammenarbeit auf mehrdimensionaler Ebene erfolgen, mit Teilhabe nicht nur von staatlicher (bildungs-)politischer und universitär-

institutioneller Seite, sondern auch soziale Organisationen, NGOs und Personen aus benachteiligten und unterrepräsentierten Gruppen sollten an der Erarbeitung von Strategien beteiligt sein.

2. Hochschulen sollten rechtliche Befugnisse und Befähigungen erhalten, um eigene Strategien zu kreieren, die dem breiter angelegten Zugang zu Hochschulen und der verstärkten Partizipation in denselben dienlich sind. Beispielsweise könnten dadurch flexible Studienmodelle angeboten werden und auch ein Fokus auf die Anerkennung von Vorbildung (auf Englisch Recognition of prior learning – RPL) gelegt werden (vgl. ebd., S. 27).

Diese Vorbildung betrifft nichtformale oder informelle Lernprozesse, die unter anderem in beruflicher oder alltagsbezogener Form stattfinden, aber nicht in offiziellen oder rechtlich bindenden Zeugnissen nachgewiesen werden (vgl. Council of Europe o.D.).

Im Hochschulkontext sollten diese Vorkenntnisse aber formal anerkannt werden, um einen Eintritt in die Hochschulbildung auch zu ermöglichen, wenn nicht (nur) auf formalem Weg und dem Weg der Berufs(aus)bildung Fähigkeiten und Kompetenzen erworben wurden (vgl. Europäische Kommission et al. 2013, S. 3).

Gleichzeitig aber wird in Bezug auf die Anerkennung von nichtformalem und informellem Lernen auf Hochschulebene konstatiert, dass diese „im Allgemeinen nur in begrenztem Umfang Gebrauch von der Validierung für die Gewährung von Ausnahmen in Bezug auf Teile eines Ausbildungsprogramms und Vollqualifikationen“ (Cedefop 2016, S. 47) machen. In weiterer Folge wird gefordert, dass die Validierung an die Bedürfnisse der Lernenden angepasst werden sollte und nicht ausschließlich an jene einzelner Bildungssysteme und – einrichtungen (vgl. ebd., S. 47f.). Um Validierungen zu vereinfachen und infolge dessen auch „Benachteiligten eine zweite Chance zu verschaffen“ (ebd., S. 23), wurden die Mitgliedstaaten der Europäischen Union in einer Empfehlung des Europäischen Rates (vgl. 2012/C 398/01) dazu aufgefordert, bis spätestens 2018 Regelungen zur Validierung informellen und nicht-formalen Lernens eingeführt zu haben. In Österreich gibt es „kein übergreifendes System der Anerkennung nonformalen und informellen Lernens“ (Mayerl & Schlögl 2015, S. 383); auf einem von der BFUG entwickelten Bewertungsrahmen wurde Österreich in die zweite Kategorie in Bezug auf die Anerkennung nicht-formalen und informellen Lernens gestuft und erfüllte somit nicht alle Voraussetzungen des Indikators – dies traf jedoch lediglich auf 6 Länder zu. In Österreich gab es „nationally established and regularly monitored procedures, guidelines or policy for the recognition of prior learning as a

basis for (...) accessing higher education programmes“ jedoch keine Maßnahmen zur Sicherstellung der Anerkennung früher erworbenen Wissens innerhalb einer Ausbildung im Tertiärbereich (Europäische Kommission et al. 2020, S. 119).

3. Durch die Entwicklung einheitlicher politischer Maßnahmen sollte in Bezug auf die Soziale Dimension die Inklusivität des gesamten Bildungssystems von früher Kindheit über Schul- und Hochschulbildung bis hin zum Lebenslangen Lernen (LLL) erhöht werden. Zur Erreichung dieses Zieles bedarf es eines verstärkten Fokus auf die Zusammenarbeit zwischen verschiedenen Ebenen auf staatlicher Ebene, wie vom Bildungsbereich über den Finanz-, Arbeits-, Gesundheits-, Sozial-, und Migrationsbereich, also letztendlich allen relevanten politischen Feldern der jeweiligen Nationalstaaten. Daraus sollte ein faires, inklusives und soziale Ungleichheit vermeidendes Bildungssystem entstehen, das an die Bedürfnisse der Bevölkerung angepasst wird (vgl. BFUG 2020, S. 26). Davon könnten insbesondere benachteiligten Gruppen profitieren (vgl. Cedefop 2019, S. 6).

4. Um evidenzbasierte Verbesserung der Sozialen Dimension in der Hochschulbildung zu erreichen, bedarf es der Festlegung von Zielen, die durch die Sammlung von Daten realisiert werden können. Weiters ist die Implementierung von Kapazitäten, die das Sammeln, Verarbeiten und auch Weiternutzen dieser Daten ermöglichen, gefordert. Das Material sollte Informationen über die Zusammensetzung der Studierenden haben, über Drop-Out-Raten und Abschlüsse. Auch sollte der Fokus gerichtet werden auf die Erforschung von „vulnerability, disadvantages, and underrepresentation in education“ (BFUG 2020, S. 26). Diesbezüglich sollte von der EHEA auch ein kategorischer Rahmen begründet werden, auf dessen Grundlage statistische Erhebungen erfolgen sollen, die aufgrund vereinheitlichter Kategorien in einen internationalen Kontext gesetzt werden können.

5. Die Implementierung von hochschulischen Unterstützungs- und Beratungssystemen für potentielle und bereits immatrikulierte Studierende wird gefordert. Ins Auge gefasst werden die Vereinfachungen von Übergängen aus und in verschiedene(n) Ausbildungslevels. Zudem soll Studierenden mit psychischen Belastungen oder körperlichen Einschränkungen ein vereinfachter Zugang zu Unterstützungsangeboten ermöglicht und vermieden werden, dass es durch die im Studierendenleben entstehenden Lebensumständen zu weiteren Belastungen kommt.

6. Um Ziele der Sozialen Dimension erreichen zu können, sollen im Hochschulbereich ausreichend finanzielle Förderungen und daraus resultierende Autonomie vorherrschen,

sodass Hochschulen aufgrund verstärkter Zuwendung zugunsten vor allem von vulnerablen, benachteiligten und unterrepräsentierten Gruppen keine finanziellen Nachteile erfahren. So sollten zudem verstärkte finanzielle Unterstützungen für Studierende eingeführt werden, um allen Studierenden eine mit keinen finanziellen Nachteilen verbundene Hochschulbildung zu ermöglichen. Dies sollte unter anderem über die Deckung von Studiengebühren, Materialkosten wie auch Unterstützung in Bezug auf diverse Lebenserhaltungskosten wie unter anderem bei Mobilität und Wohnen erfolgen.

7. Hochschulen sollten Unterstützungen dahingehend erhalten, Diversität bei Studierenden und Mitarbeitenden in ihr System einzuarbeiten und mit einer diverseren Zusammensetzung umgehen zu können. Dafür sollte professionelles Diversitätstraining für das Personal angeboten werden, um tatsächliche Gleichbehandlung im Hochschulbereich zu gewährleisten. Weiters wird gefordert, externe Qualitätssicherung zu implementieren, über die bewertet werden soll, inwieweit die Soziale Dimension, Gleichberechtigung, Diversität, Zugangsmöglichkeiten und Inklusion auch tatsächlich berücksichtigt und gestärkt werden.

8. Die Möglichkeit der Inanspruchnahme internationaler Bildungsmöglichkeiten und -programme sollte erleichtert und jene Personen besonders unterstützt werden, denen dieser Zugang eher erschwert wird. Zudem wird die Ausweitung von Online-Programmen gefordert, über die internationale Bildungsprogramme ebenso stattfinden können.

9. Im Hochschulbereich sollten auf gemeinschaftlicher und gesellschaftlicher Ebene Diversität, Gleichberechtigung und Inklusion hervorgehoben werden. Diesbezüglich wird die verstärkte Kooperation mit sozial(politisch)en Akteur*innen nahegelegt.

10. Um Gesetzgebungen und staatliche Richtlinien zur Sozialen Dimension auch tatsächlich zur Anwendung zu bringen, bedarf es ständigen Dialoges und Austausches zwischen staatlich-behördlicher und hochschulischer Seite, um Implementierungen und Weiterentwicklungen zu gewährleisten (vgl. ebd, S.25ff.).

Dieses Zusammenspiel aus der österreichischen und europäischen Strategie zur Sozialen Dimension bildet den Hintergrund, über den das österreichische Bildungssystem im Tertiärbereich weniger zu Ungunsten von benachteiligten Studierenden gestaltet werden solle. In Hinblick auf die Implementierung dieser Vorhaben ist zu hinterfragen, inwieweit Aufnahmebeschränkungen einen positiven oder zumindest keinen negativen Einfluss auf die

soziale Zusammensetzung bewirken können, wenn klar als Ziel definiert wird, Ungleichheiten im Bildungssektor zu vermindern.

6.4 Strategien zur Sozialen Dimension im Blickfeld kritischer Betrachtungen

Kritik an den Strategien und Ausrichtungen der österreichischen und EU-weiten Hochschulpolitik bezieht sich oftmals auf die starke Leistungsorientierung und Optimierung von Voraussetzungen für den Arbeitsmarkt, was in hohem Maße auf eine neoliberale Politik und keine Politik der starken Verminderung von Sozialer Ungleichheit schließen lässt (vgl. Brandmayr 2019, S. 25ff; Prausmüller et al. 2005, S. 70ff.).

Der Begriff der Sozialen Dimension scheint nicht in erster Linie aus dem Ziel heraus entwickelt worden zu sein, soziale Ungleichheit zu bekämpfen und gerechte Gesellschaftsverhältnisse zu erreichen, vielmehr ist eine primäre Verbindung mit ökonomischen Dimensionen erkennbar: „Der Begriff erhält seine Bedeutung im europäischen Diskurs aus der Einbindung in das begriffliche Netz von Employability, Mobilität, effizientem, kompetenzorientiertem und lebenslangem Lernen sowie des gesellschaftlichen Zusammenhalts“ (Brandmayr 2019, S. 24f.). Zwar wurden in der Ausarbeitung der nationalen Strategie einige wichtige Stakeholder in den Prozess eingebunden, gleichzeitig aber bezieht sie sich vorrangig auf Statistiken, während Studien und relevante Werke der Bildungssoziologie außer Acht gelassen wurden (vgl. Brandmayr et al. 2018, S. 5). Dies ist ebenso bei Bildungsberichten der Fall, lediglich bei der in Kapitel 5.3.3 erwähnten Maturierendenbefragung aus dem Jahre 2022 werden beispielsweise Theorien von Bourdieu und Boudon erwähnt (vgl. Dibiasi 2022 et al., S. 13ff.), wobei die erhobenen Werte letztendlich dennoch nicht in diesem theoretischen Rahmen kontextualisiert werden. Auch wird nicht darauf eingegangen, was die Ursache gewisser Benachteiligungen oder geringerer Kompetenzen von Studienanfänger*innen ist. So wird das Phänomen der Passung im Hochschulbereich (siehe Kapitel 3.2.2) außer Acht gelassen: Dass Studierende aus nicht-akademischen Elternhäusern beabsichtigt oder auch unbeabsichtigt anders begegnet wird als akademisch sozialisierten Studierenden, scheinen österreichische Strategiepapiere auszublenken und zu konstatieren, dass auch Kommunikations- und Umgangsweisen durch Studierende zu erlernen seien und sich diese an das Hochschulumilieu anpassen sollten. Jedoch wird der Nationalen Strategie wird festgehalten, dass das Zurechtfinden im Hochschulumilieu nicht ohne weiteres einfach vonstattengehen kann:

„Es ist nicht selbstverständlich zu wissen, wie man mit Hochschullehrer/innen kommuniziert. Und gerade in stark nachgefragten Studien könnte ein offenes, unterstützendes Klima motivierend wirken und die Zugehörigkeit sowie Studien- und Prüfungsaktivität von Anfang an befördern“ (BMFWF 2017, S. 25). Diesbezüglich wird vorgeschlagen, dass Studierende durch „niederschwellige“ (vgl. ebd.) Maßnahmen der Hochschulen wie Lern- und Schreibverbesserungsangebote unterstützt werden könnten, um deren Benachteiligung zu vermindern. Durch die Darstellung vermeintlich gleicher Möglichkeiten aller Studierenden wird jedoch deren tatsächliche Lebensrealität und akademische Diskriminierung negiert:

.Mit der Deutung, dass alle Formen von Nachteilen ohnehin kompensiert werden können, verliert der Begriff der sozialen Ungleichheit seine Bedeutung und die Kritik an Bildungsbenachteiligung ihre Legitimität. Dies erschwert die Einsicht in Bedingungen institutioneller Diskriminierung, auch für die betroffenen Studierenden selbst“.

(Brandmayr 2019, S. 25)

Somit wird es als individuelle Aufgabe von Studierenden betrachtet, ihre Nachteile aus der Welt zu schaffen. Durch die Implementierung von Unterstützungsangeboten wird ein vermeintlich fairer Wettbewerb geschaffen, bei dem alle Studierenden unabhängig von ihrem Hintergrund das hochschulisch deklarierte Ziel erreichen können. Folglich wird das Leistungsprinzip in der Thematik der Sozialen Dimension immer sichtbarer. Zusätzlich scheint all dies dem Prinzip des Diversitätsmanagements zu widersprechen, da Studierende sich an die machtinnehabende und homogenisierte akademische Kultur durch Verhalten und Sprache anpassen müssen und somit bestimmte Normen und in weiterer Folge auch soziale Ungleichheit reproduziert werden. Pluralität und Diversität werden durch diesen Prozess vielmehr ausgeblendet als gefördert (vgl. Brandmayr 2019, S. 25f.).

Im Sinne Bourdieus (vgl. 2012, S. 233) wird hier die doppelt verlorene Zeit außer Acht gelassen, die für das Aufholen dieser Nachteile aufgebracht werden muss, während derer aber auch das Wissen angeeignet werden muss, dessen Erwerb ohnedies vorgesehen ist. Nachdem Studierende aus bildungsferneren Elternhäusern eher erwerbstätig sind (vgl. Unger et al. 2020, S. 241) und noch zusätzlich besondere Bemühungen aufbringen müssen, um im elitäreren akademischen Betrieb einen Platz zu finden, ist fraglich, ob all diese zusätzlichen Anforderungen und Aufwendungen es überhaupt ermöglichen können, dass sie an Hochschulen tatsächlich die gleichen Chancen haben wie privilegiere Studierende.

Somit ist grundsätzlich unklar, ob die europäischen und österreichischen Strategien überhaupt die Fragestellung miteinbeziehen, inwieweit für bildungsfernere Personen ein Studium nicht infrage kommt, weil sie sich im akademischen Kontext nicht richtig aufgehoben fühlen würden.

7 Zugangsbeschränkungen

In diesem Kapitel wird dargestellt, inwieweit Zugangsbeschränkungen vor dem Studium Auswirkungen auf die Zusammensetzung der Studierenden haben. Zum einen wird auf internationale Forschung eingegangen, zum anderen ein Fokus auf die wenigen österreichischen Erkenntnisse zu Zugangsbeschränkungen gelegt.

Ziel von Aufnahmebeschränkungen ist in erster Linie die Auslese einer bestimmten Anzahl an Studierenden aufgrund von Studienplatzbeschränkungen, die daraus resultieren, dass die „Verbesserung von Betreuungsrelationen“, also das Verhältnis von prüfungsaktiven Studierenden und Lehrenden, „ein wesentliches hochschulpolitisches Ziel“ für das BMBWF (o.D.,b) ist. Die politische Antwort darauf ist die Reduzierung von Studienplätzen in besonders stark nachgefragten Studienfächern, um die Relationen wieder zu verbessern. In weiterer Folge geschieht die Implementierung von Aufnahmeverfahren im Sinne der Auslese einer bestimmten Zahl von Studierenden, welche für die erfolgreiche Absolvierung eines Universitätsstudiums am geeignetsten sind. Um die dafür passenden Studierendenbewerber*innen anzusprechen, die folglich geringe Abbruchzahlen und eine geringe Studiendauer bis zum erfolgreichen Abschluss aufweisen müssten, soll in einem gewissen Maße auch Selbstselektion vor der Bewerbung angestrebt werden, damit tatsächlich jene Personen auch das Studium aufnehmen, die dieses auch voraussichtlich gut und schnell absolvieren wollen, können und werden (vgl. Spiel et al. 2009, S. 56). Zwar sind Zugangsbeschränkungen und Aufnahmetests in Hochschulsystemen auf der ganzen Welt vorzufinden, jedoch gibt es wenige sich auf internationale Gegenüberstellungen beziehende Ausarbeitungen (vgl. Edwards et al. 2012, S. 3), da die Bildungssysteme zumeist sehr unterschiedlich funktionieren und deswegen schwer miteinander verglichen werden können (vgl. McGrath et al. 2014, S.18).

7.1 Zulassungsbeschränkungen auf europäischer Ebene

Die Zulassungssysteme im tertiären Bereich sind, auf europäischer Ebene betrachtet, oftmals sehr unterschiedlich: Der durch die Bildungsexpansion stark gestiegene Zugang in die Hochschulbildung hat die Bildungssysteme vor einige Herausforderungen gestellt, die teilweise auch zu Ungleichheitsverstärkungen geführt haben (vgl. McGrath et al. 2014, S.14). Die Systeme unterscheiden sich unter anderem auch bezüglich der im jeweiligen Staate

vorherrschenden Sichtweise zum Zugang in das Hochschulwesen, ob dieser beispielsweise als Recht oder eher als Privileg gilt (vgl. ebd.). Grundsätzlich herrschen in Europa mehrheitlich offene Zugangssysteme vor, bei denen die in der Sekundarstufe erworbenen Qualifikationen vorrangig in ihrer Relevanz für eine Zulassung sind (vgl. ebd., S. 19). Teilweise ist die Art der Zugangsbeschränkung eine andere als in Österreich: In Schweden besteht ein ähnliches Modell wie in den USA, wo der Standardized Aptitude Test (SAT) und American College Test (ACT) als Aufnahmebeschränkung dient, die alle Studienanwärter*innen betrifft (vgl. McGrath et al. 2014, S. 37; vgl. Finger 2022, S. 103). In anderen Ländern wie Großbritannien, Finnland und auch Deutschland kann zusätzlich zu notenbasierten Zugangsbeschränkungen ein Aufnahmetest angeboten werden (vgl. McGrath et al., S. 37f.; Medical Schools Council 2022, S. 10; Isopahkala-Bouret 2019, S. 1ff.).

Im deutschsprachigen Bereich befindet sich die Forschung über die Auswirkung von Aufnahmebeschränkungen und insbesondere Aufnahmetests noch in einem Anfangsstadium. Es zeigt sich „dass sich soziale Ungleichheit – trotz der vielen vorgelagerten Selektionsstufen – auch innerhalb des Hochschulsystems fortsetzt. Welche Rolle Zugangshürden dabei spielen, ist bisher für den deutschen Kontext weitestgehend unbekannt“ (Finger 2022, S. 66). Hier wird eine bis dato kaum erforschte, „gravierende Leerstelle“ identifiziert (Helsper & Krüger 2015, S. 10), die auch dadurch zu erklären ist, dass in Deutschland der Numerus Clausus grundsätzlich eine erheblich größere Rolle als Aufnahmetests spielt beziehungsweise die Ergebnisse von Aufnahmetests (neben den allgemeinen Zulassungsvoraussetzungen) nie alleine für alle Bewerber*innen über eine erfolgreiche Aufnahme eines Studiums entscheiden, wie es die Artikel 9 und 10 des Staatsvertrages über die Hochschulzulassung in Deutschland (GVBl.I/19, Nr. 25) festlegen. In der deutschen Hochschulpolitik geht es jedenfalls, wie in Kapitel 6 auch auf Österreich und EU-Ebene bezogen, um einen aus Zulassungsbeschränkungen resultierenden Fokus auf Leistung und Wettbewerbsfähigkeit des Bildungssystems (vgl. Finger 2022, S. 66). Zwar beschäftigen sich international ausreichend Forschungsarbeiten mit den Auswirkungen von Aufnahmetests auf die Soziale Zusammensetzung der Studierendenschaft (vgl. beispielsweise Isopahkala-Bouret 2019 für Finnland; Prakhov 2016 für Russland und Deil-Amen & Tevis 2010 für USA), jedoch mit dem Fokus auf die verwertbaren Ergebnisse der Tests, die zu einer ungleichheits(re)produzierenden Dynamik der Zugangsbeschränkungen

führen. In den USA, in denen mehr Forschung über Aufnahmebeschränkungen im tertiären Bereich besteht, gab es lange Zeit wenig Fokus auf die Auswirkungen für Personen aus benachteiligten Bevölkerungsgruppen (vgl. Deil-Amen & Tevis 2010, S. 144). Literatur über den Schritt davor, nämlich wer überhaupt davon den Schritt wagt, einen Aufnahmetest zu absolvieren und ob die sich für ein Studium bewerbende Gruppe ohne diese Barriere anders zusammengesetzt wäre, scheint so gut wie nicht vorzufinden zu sein. So kann in der vorliegenden Arbeit nur schwer auf internationale Ergebnisse über die Auswirkungen von Aufnahmebeschränkungen recurriert werden.

7.2 Auswirkungen von Zugangsbeschränkungen

Exklusivere Zugangssysteme führen oftmals zu besseren Abschlussquoten für benachteiligte Studierende als offene Systeme (vgl. McGrath et al. 2014, S. 61). Das Europäische Parlament empfiehlt, schon vor dem Übertritt in das Hochschulsystem gleichheitsverstärkende Maßnahmen im Bildungssystem zu implementieren, um Ausschlusstendenzen zu minimieren. Gleichzeitig wird aber nicht in Betracht gezogen, inwieweit Aufnahmetests an sich durch ihr Dasein als Barriere schon eliminierend wirken, da erst die Dimensionen der Durchlässigkeit durch das Verfahren und des Erfolges im Studium zur Sprache gebracht werden (vgl. ebd., S. 89ff.). Teilweise wird auch argumentiert, Aufnahmebeschränkungen könnten durch die aktive Auslese von Studierenden zu einer faireren Zusammensetzung führen, die auch die soziale Dimension berücksichtigt. Die Dimension von Aufnahmetests als potentielle Barriere wird durch die EU aber nicht hervorgehoben (vgl. McGrath et al. 2014, S: 56f; Edwards et al. 2012, S. 4). Zugangsbeschränkungen haben in den Ländern, in den sie angewandt werden, fast immer negative Auswirkungen auf die Soziale Dimension im tertiären Bereich: So werden beispielsweise Personen mit nicht-traditionellen Hochschulzugangsberechtigungen und mit niedrigem sozioökonomischen Status oftmals benachteiligt und sind im tertiären Sektor unterrepräsentiert. Gleichzeitig aber muss darauf hingewiesen werden, dass Bildungsungleichheiten schon vor dem Beenden der Sekundarstufe bestehen und somit in Ländern mit und ohne offenen Hochschulzugang Ungleichheiten zu beobachten sind (vgl. McGrath et al., 2014, S.59f.).

Der Habitus von Personen entscheidet im Endeffekt auch über ihre Sichtweisen bezüglich ihrer eigenen Chancen im Bildungssystem. Wer nicht mit dem ausreichenden kulturellen Kapital ausgestattet ist, ist von Zugangsbeschränkungen eher negativ betroffen (vgl. Deil-

Amen & Tevis 2010, S.147). Auch das Bewerten der eigenen Selbstwirksamkeit beeinflusst, inwieweit eigene Fähigkeiten als (nicht) ausreichend für das Reüssieren im akademischen Kontext angesehen werden (vgl. ebd., S. 147f.). Benachteiligte Schüler*innen sind öfter von Prüfungssangst betroffen, die wiederum mit einer geringen Selbsteinschätzung hinsichtlich des eigenen Bildungserfolges verbunden werden kann (vgl. Karatas et al. 2013, S. 921f.). Dies wurde in den USA auch in der Diskussion um den SAT festgestellt: „The need to perform well on standardized college entrance exams appears to negatively affect motivation and increase anxiety for some of these low-SES (*niedriger sozialökonomischer Status, Anm. J.S.*) students from underrepresented groups who are seeking admission to college“ (Deil-Amen und Tevis 2010, S. 168). Die Existenz des Tests beziehungsweise die Herausforderung, die dieser mit sich bringt (diesen besonders gut zu absolvieren), sorgt insbesondere bei benachteiligten Personen für Angst.

In der Schweiz konnte in Bezugnahme auf Aufnahmeprüfungen für Schulen in der Primarstufe II (zeitlich mit dem Eintritt in die Österreichische Oberstufe gleichzusetzen) konstatiert werden, dass diese Barriere sozial benachteiligte Schüler*innen stärker negativ beeinflussen würde : „They are also likely to be hampered by less favourable discursive opportunities, such as lower social support, self-efficacy beliefs, and aspirations, resulting in different cost–benefit calculations“ (Hänni et al. 2022, S.12) , was wiederum dazu führen kann, dass je nach Kapitalausstattung eine Entscheidung gegen die Absolvierung eines solchen Tests getroffen wird. Dies trifft benachteiligte Schüler*innen in höherem Maße (vgl. ebd., S. 5, 15). Von Interesse wäre die Übertragbarkeit dieser Erkenntnisse auf den tertiären Bereich. Was zum Beispiel einer negativen Vorausschau der eigenen Leistungsfähigkeit von benachteiligten Studiumsanwärter*innen positiv entgegenwirken kann, ist beispielsweise die in Australien gängige Vergabe eines Bonus für diese Gruppen bei Punktegleichheit, um die Erfolgchancen zu erhöhen (vgl. Cremonini et al. 2011, S. 21). Es kann davon ausgegangen werden, dass solche Unterstützungsmaßnahmen für die davon potentiell profitierenden Personen die Entscheidung zugunsten der Absolvierung einer Aufnahmeprüfung beeinflussen, da diese ihre Chance als höher betrachten.

Ebenso Ausgleichmechanismus kann beispielsweise der Verzicht auf Prüfungsgebühren für Anwärter*innen aus finanziell schwächeren Haushalten bewertet werden, da die Zahlung sonst von einer Bewerbung abhalten könnte (vgl. McGrath et al. 2014, S. 60).

Folglich kann gemutmaßt werden, dass ein Aufnahmetest folgende negative Gefühle

aufkommen lässt, da das Studium ohne dessen Absolvierung nicht möglich ist und die universitären Gefilde nicht zuerst kennengelernt werden können, bis erst später im Laufe des ersten Semesters Prüfungen abgelegt werden müssen.

Oft sind Personen mit geringerem Bildungshintergrund in Bezug auf Zugangsbarrieren schlechter informiert und sind auch weniger Möglichkeiten gewahr, wie sie ihr Abschneiden verbessern könnten (vgl. ebd., S.153ff.). Auch können Prüfungskosten eine nicht unwesentliche Barriere darstellen (vgl. McGrath et al. 2014, S.59f.). Ebenso spielt es eine Rolle, ob kostenpflichtige Kurse in Anspruch genommen werden, die zum Aufnahmetest vorbereiten sollen. Es kann festgestellt werden, dass diese Art der Kompetenzerlangung in ihrer Verwendung vor allem „(...) Reichere und Bildungsmotiviertere aufweist und damit schichtspezifische Bildungsungleichheiten der Testergebnisse noch mehr verstärkt“ (Sackmann 2015, S. 44). Die Inanspruchnahme ist also auch hier von einem erhöhten Bildungshintergrund abhängig. So überwinden sozial privilegiere Studienbewerber*innen Zugangsbeschränkungen eher und werden häufiger zum Studium zugelassen (vgl. Finger 2022, S. 115).

7.3 Zugangsbeschränkungen in Österreich

Auch in Österreichischen Universitäten sind zahlreiche Studienfächer zugangsbeschränkt (vgl. Haag et al 2020, S. 213ff.); die ersten Beschränkungen wurde 2005/2006 der Zugang zum Medizinstudium eingeführt (vgl. ebd., S. 9). Zur Entstehungsgeschichte dieser Aufnahmebeschränkungen in Österreich siehe Kapitel 9.

In der Diskussion um die Auswirkungen von Zugangsbeschränkungen muss bedacht werden, dass es in Österreich seit Einführung der STEOP bei Studienfächern mit Aufnahmeprüfungen (beziehungsweise umgekehrt) eine Art der doppelten Auslese gibt: Zuerst vor dem Studium, oftmals mit Assessmentaufgaben und anschließend während der Studieneingangs- und Orientierungsphase, in der das mehrmalige Nichtbestehen von Prüfungen in einer Phase, in der sich viele neue Studierende erst gewisse Werkzeuge, die im studentischen Milieu von Belang sind, aneignen, zur Exmatrikulation führen kann. Schon die Abschreckung durch die STEOP kann somit dazu führen, dass viele Personen sich gegen ein Studium entscheiden (vgl. Unger et al. 2015b, S. 136). Die Einführung einer weiteren Eintrittsschwelle könnte dieses Problem gewissermaßen verschärfen.

7.3.1 Empirie zu Aufnahmebeschränkungen in Österreich

Zu dem Prozess der Hinderungsmechanismen gibt es für die österreichische Hochschulebene wenig Forschungsergebnisse. So gibt es nur einige wenige statistische Ausarbeitungen wie die regelmäßigen vom BMBWF in Auftrag gegebenen Evaluierungen der Zugangsbeschränkungen und Studiensozialerhebungen des Instituts für höhere Forschung (IHS), jedoch sind diese mehr als statistisch-analytische Darstellungen denn als bildungswissenschaftlichen Ausarbeitungen zu sehen.

Auf empirischer Ebene wurde in der ersten großflächigen Evaluation nach Einführung der Zugangsbeschränkungen davon gesprochen, dass diese „keinen explizit selektiven Charakter“ mit sich brächten (Kolland & Morgeditsch 2007, S. 145). Zu dieser ersten Evaluierung über die Auswirkungen von Zugangsbeschränkungen wurde von der ÖH bemängelt, dass dabei nicht erhoben wurde, welche Personen durch Aufnahmetests abgeschreckt würden (vgl. Maurer & Wallerberger 2010, S.4). Einige Jahre später konnte festgestellt werden, dass „ein nicht unproblematischer Zusammenhang zwischen der sozioökonomischen und -kulturellen Herkunft einer Person und dem Zugang zu universitärer Bildung besteht sowie Zugangsbeschränkungen und Aufnahmeverfahren zu einer verstärkten sozialen Selektion bzw. zu einer Reproduktion privilegierter gesellschaftlicher Gruppen führen“ (Friesinger et al. 2014, S. 40) und dies für mehrere Studiengänge auch nachgewiesen werden. Dieses Werk der Arbeiterkammer Wien aus dem Jahre 2014, in dem die Auswirkungen der Zugangsbeschränkungen im Österreichischen Hochschulsystem untersucht werden, wird von den Autor*innen im letzten Satz ihres Schlusswortes von einer „Forschungslücke“ (ebd., S. 41) gesprochen, doch findet sich auch von ihnen keine weitere Analyse in diese Richtung. In dem Beitrag analysierten die Autor*innen die Veränderung der sozialen Zusammensetzung von erstinskribierten Studienbeginnenden an österreichischen Universitäten zwischen 2000/2001 und 2011/2012. Dabei untersuchten sie vorrangig die Veränderung des Bildungshintergrundes aus dem Elternhaus. Die Ergebnisse bestätigten die durch die Forscher*innen vermutete selektive Auswirkung der Aufnahmebeschränkungen:

Die Entwicklungen in der österreichischen Hochschulpolitik seit dem Studienjahr 2000/01 haben nachweisbar zu einer strukturellen Veränderung hinsichtlich der sozialen Zusammensetzung der Studierenden geführt. Der ohnehin hohe Anteil an ErstinskribentInnen mit einem familiär bedingten, höheren Bildungshintergrund hat

sich in den untersuchten Studienrichtungen durch die Implementierung von Aufnahmeverfahren und Zugangsbeschränkungen weiter erhöht. (Friesinger et al. 2014, S. 40)

Diese Erkenntnis betraf zwar nicht alle untersuchten Studienfächer, konnte aber trotzdem als sich durchziehendes Muster erkannt werden. Das Studium der Bildungswissenschaft wurde nicht untersucht, da damals noch keine Aufnahmebeschränkungen für diese Studienrichtung vorgesehen waren.

Zu einem ähnlichen Ergebnis kam die Evaluierung der universitären Zugangsregelungen des IHS aus dem Jahre 2020, die einigen Studiengängen einen Rückgang an Personen aus nicht-akademischem Elternhaus attestierte (vgl. Haag et al 2020, S. 188). Ein starker Rückgang wurde in Medizin, Internationaler Betriebswirtschaft, Volkswirtschaft und Veterinärmedizin diagnostiziert. Auch in Publizistik war eine Tendenz zugunsten privilegierter Gruppen festzustellen. Bei anderen Fächern kam es zu keinen signifikanten Veränderungen. Teilweise kam es auch zum Rückgang an Personen mit nicht-traditionellem Hochschulzugang (vgl. ebd. 81ff.). Deutlich macht die Auswirkungen von Aufnahmeprüfungen folgende Statistik:

Abbildung 5

Soziale Dimension je nach Studien mit oder ohne Aufnahmeverfahren

Tabelle 22: Indikatoren zur sozialen Dimension in begonnenen Bachelor- und Diplomstudien im Wintersemester 2019/20

	Frauen	Nicht-akademisches Elternhaus	Nicht-traditioneller Zugang ¹	Altersdurchschnitt
71b-Studien mit Aufnahmeverfahren	59%	52%	4,8%	20,6 J.
71c-Studien mit Aufnahmeverfahren	63%	44%	2,7%	21,1 J.
71d-Studien mit Aufnahmeverfahren	59%	51%	6,7%	21,2 J.
Gesamt 71b-, 71c- und 71d-Studien ²	60%	50%	4,7%	21,0 J.
Sonstige Studien	55%	56%	7,7%	22,6 J.

¹ Nur BildungsinländerInnen.

² Studien, die im Studienjahr 2019/20 Aufnahmeverfahren durchgeführt haben.

J.: Jahre.

Jeweils enthaltene Studien siehe Tabelle 50 auf Seite 213 im Anhang.

Exklusive Incoming-Mobilitätsstudierende.

Quellen: Hochschulstatistik (BMBWF), UHStat1 (Statistik Austria). Berechnungen des IHS.

Quelle: Haag et al. (2020, S. 83)

Die Bildungswissenschaft fällt unter die 71b-Studien, also zu den österreichweit stark nachgefragten Bachelor- und Diplomstudien. 71c-Studien sind vom Numerus Clausus betroffen; 71d-Studien sind nur an einer bestimmten Universität stark nachgefragt (UG 2002, §71b, §71c, §71d). Hier zeigt sich, dass die Studienfächer, die beschränkt sind, allesamt jüngere sowie weniger Studierende aus nicht-akademischem Elternhaus und mit nicht-traditionellem Zugang vorweisen. Erklärungen über diese Tendenzen gibt es wenige, oft werden eher (in ihrer Formulierung zu hinterfragende) Mutmaßungen geäußert:

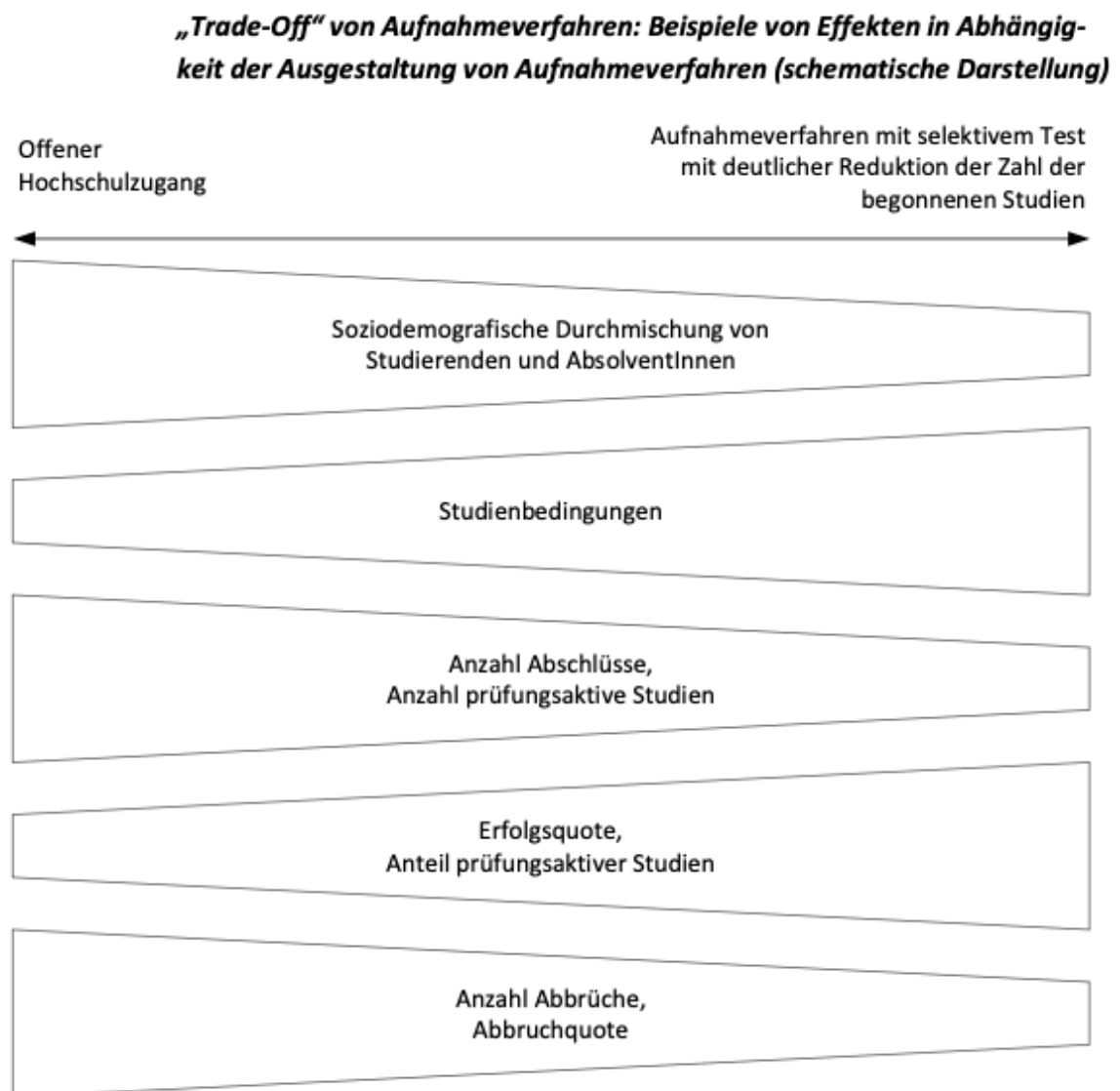
Offensichtlich wirkt es sozial sehr verschieden, ob Universitäten und Fachhochschulen potentiellen Studierenden das Gefühl geben, sie mit offenen Armen zu empfangen oder sich überlegen, wie man diese möglichst gut fernhalten kann. Studiengebühren, Zulassungsbeschränkungen, Aufnahmetests schrecken den Medizinersohn aus Wien-Döbling wohl weniger ab, als die Tochter einer türkischen Putzfrau aus dem ländlichen Raum. (Erler 2011, S. 201f.)

7.3.2 Trade-Off von Zugangsbeschränkungen

In der Diskussion der Sinnhaftigkeit von Aufnahmebeschränkungen und offenen Hochschulzugängen führt deren Gegenüberstellung gewissermaßen zu einem „Trade-Off“ (Haag et al. 2020, S. 200), da sich beide Seiten gegenseitig beeinflussen:

Abbildung 6

Trade-Off von Aufnahmeverfahren



Aufnahmeverfahren mit selektivem Test: Es gibt mehr TestteilnehmerInnen als Studienplätze.
Deutliche Reduktion der begonnenen Studien: In Kohorten mit Aufnahmeverfahren gibt es deutlich weniger Studienplätze als in den Kohorten vor Einführung der Aufnahmeverfahren Studien begonnen wurden.
Quelle: Darstellung des IHS.

Quelle: Haag et al. (2020, S. 202)

So führt ein offener Hochschulzugang zu einer Stärkung der Sozialen Dimension der Studierenden, zu mehr aktiven Studien und auch Abschlüssen. Gleichzeitig aber vermindern sich die Erfolgsquote, die Qualität der Studienbedingungen aufgrund der höheren Betreuungsrelation und es kommt vergleichsweise mehr Abbrüchen.

Folglich ist es eine bildungspolitische Frage, welchen Maßnahmen mehr Wertigkeit zugesprochen wird: Der Fokussierung auf eine beschränkte Anzahl an Studienplätzen im Sinne einer „wirkungsorientierten Haushaltsführung des Bundeshaushalts“ (BMBWF o.D.,b), oder aber der Erreichung der ebenso angestrebten Sozialen Dimension im Hochschulsektor.

7.4 Politische Agenden in Bezug auf Zugangsbeschränkungen

Auf politischer Ebene wurden Zugangsbeschränkungen unterschiedlich betrachtet:

Die meisten Aufnahmebeschränkungen fielen in Regierungsperioden mit ÖVP-

Wissenschaftsminister*innen. Oftmals wurde davon gesprochen, dass

Studienbeschränkungen die Motivation der Studierenden steigern und zu besseren

Studienergebnissen führen würden (vgl. Mitterlehner 2015, S. 5). Das BMBWF nannte als

Vorteile der Zugangsregelungen unter anderem die Senkung der Dropout-Rate, die

Steigerung der Studienabschlüsse sowie der Prüfungsaktivität, kürzere Studiendauer und

Verbesserung der Betreuungsverhältnisse. Erreicht werden soll, dass Studierende anhand

ihrer Interessen und Talente die für sie am besten geeigneten Studienfächer wählen (vgl.

BMBWF 2019a, S. 4). Auf oppositioneller Ebene wurden Zugangsbeschränkungen als „das

Prinzip der Bildungsvererbung“ hochhaltend beschrieben und konstatiert, dass diese

vorrangig Menschen aus nicht-akademischem Elternhaus abschrecken und so zu einer

sozialen Selektion führen würden (vgl. ebd.). Die österreichische Hochschülerschaft

befürchtete, dass „Studieninteressierte mit sozial schwächerer Herkunft vom Studium

ferngehalten werden“ (Unger et al. 2015a, S. 98). Interviewte Leitungen österreichischer

Universitäten sahen Zugangsbeschränkungen ambivalent. Auf der einen Seite würden

Studienverzögerungen verringert werden, andererseits benötigten Studierende einen

tatsächlichen Einblick in das Studium, um der Anforderungen und auch Inhalte gewahr zu

werden (vgl. Unger et. al 2015, S. 21). Und auch die Tatsache der Anwendung von sowohl

Aufnahmeverfahren als auch STEOP auf dasselbe Studium wurde von einigen

Universitätsleitungen negativ betrachtet, da ihre Auswirkungen nahezu ident sein und es

folglich nicht beider Phasen bedürfte. Auf der anderen Seite wurde die vereinbarte Anzahl

an zu garantierenden Studienplätzen als durchaus hoch bemessen bezeichnet, weshalb eine

weitere Selektion durch die STEOP wünschenswert sei (vgl. ebd.) Der politische Widerstand gegen Aufnahmebeschränkungen scheint im Laufe der Jahre jedoch stark gesunken zu sein, worauf unter anderem Reaktionen auf die Ergebnisse der IHS-Evaluierungen der Zugangsbeschränkungen schließen lassen (vgl. Parlament Österreich 2015; Parlament Österreich 2021a).

8 Auswirkungen der COVID-19-Pandemie auf die Studierendenpopulation

In der Diskussion über soziale Durchlässigkeit im Hochschulwesen und in Bezug auf die Auswertung der Studierendendaten sei eine besondere Komponente nicht außer Acht gelassen: Die durch COVID-19 verursachte Pandemie ab Anfang 2020, die auch für Studierende mit zahlreichen Einschränkungen verbunden war.

Im folgenden Kapitel werden die Auswirkungen von COVID-19 bezüglich zweier Gruppen vorgestellt: Zum einen hinsichtlich der Studierenden, die sowohl außerhalb als auch innerhalb des universitären Kontextes durch die Pandemie betroffen waren. Die Herausforderungen, mit denen Studierende zu kämpfen hatten, können gleichsam als Vorausschau für jene angesehen werden, die zu diesem Zeitpunkt (noch) nicht studiert haben. Des Weiteren wird die Situation von Schüler*innen vorgestellt und besprochen, inwieweit die Pandemie Einfluss auf ihren Bildungsweg gehabt hat respektive weiterhin einen Einfluss haben könnte.

8.1 Einfluss der Pandemie auf Studierende

Da davon ausgegangen werden kann, dass Ungleichheiten auch im Bildungsbereich durch die Pandemie wieder verstärkt werden, wie die Europäische Kommission konstatierte (vgl. Farnell et al. 2021, S.10), könnte die Zusammensetzung der Studierenden in den Semestern ab dem Jahr 2020 auch davon beeinflusst sein. Viele Auswirkungen der COVID-19-Pandemie auf die soziale Zusammensetzung der Studierenden werden teilweise erst mittel- und langfristig festgestellt werden können (vgl. ebd., S. 18f.). Trotz der erhöhten Schwierigkeiten kam es europaweit zu einer Zunahme an Studierenden (vgl. Gaebel & Stoeber 2022, S. 4). In Österreich kam es nach einer seit 2015/16 rücklaufenden Quote an neuzugelassenen Studierenden im Jahr 2020/21 erstmals wieder zu einem Anstieg, anschließend aber wieder zu einem leichten Rückgang (vgl. Unidata 2023). Gleichzeitig ging in Österreich die Studienaktivität zurück (vgl. Thaler et al. 2021, S. 20).

Während der Pandemie waren zahlreiche Auswirkungen der veränderten Studiensituation zu beobachten. Es kam zu Verlagerungen des Unterrichts auf digitale Alternativen, was für viele Studierende problematisch war, da insbesondere benachteiligte Studierende nicht immer auf ausreichende Ausstattung für die Teilnahme an digitalem Unterricht verfügten (vgl.

UNESCO 2020). Doch nicht nur dies führte zu Schwierigkeiten. Finanzielle und psychische Belastungen hatten negative Effekte auf Studierende, die oft auch unter sozialer Isolation litten (vgl. Farnell et al. 2021, S. 36f.; Thaler et al. 2021, S. 35). Studierende waren oftmals von schlechten Lernbedingungen wie dem Mangel an konzentrationsfördernden Lernplätzen sowie von unzureichender technischer Ausstattung für digitale Lehre betroffen. Zudem war die Lebenserhaltung für viele Studierende schwerer möglich als zuvor. In Europa verloren während der Pandemie über 40% der Studierenden ihren Job (vgl. Farnell et al. 2021, S. 36). Eine Studie aus Deutschland wies nach, dass allem voran Studierende aus nicht-akademischen Elternhäusern stärker von finanziellen Einbußen betroffen waren (vgl. Meier et al. 2022, S. 4). Viele entstandene Problematiken wirkten sich nicht gleichermaßen auf alle Studierendengruppen aus, vielmehr erzeugte die Pandemie negativere Auswirkungen auf bereits benachteiligte Studierende (vgl. Farnell et al., 36ff.). Die Kumulation verschiedener Benachteiligungen führten zu einem verminderten Wohlbefinden bei Studierenden, das wiederum in schlechteren Studienleistungen oder gar im Abbruch des Studiums mündete (vgl. Farnell et al. 2021, S. 10). Zudem konnte nachgewiesen werden, dass Studierende mit Migrationshintergrund sowie Studierende aus bildungsferneren Familien höhere Abbruchintentionen hegten als noch vor der COVID-19-Pandemie. Studierende aus privilegierteren Schichten waren weniger von Abbruchgedanken betroffen. (vgl. Koopmann et al. 2023, S. 11). Studien aus den USA belegen, dass Studierende in erster Generation, Studierende mit geringerem Einkommen und jene mit Migrationshintergrund mit negativeren Lebensumständen zu kämpfen hatten als privilegiere Studierende (vgl. Farnell et al. 2021, S. 10). Schwegler et al. (2021, S. 32) orteten in Bezug auf die Benachteiligungen, die bildungsfernere Studierendengruppen während der Pandemie betrafen, ein „Risiko, dass gesellschaftliche Veränderungen rückgängig gemacht werden, die bisher Chancen für soziale Mobilität zumindest eröffnetet (sic!) haben“. Ähnlich bewertet dies die Europäische Kommission, die betont, dass die Pandemie zwar weniger neue Ungleichheiten hervorbringt, gleichzeitig aber die bereits bestehenden verstärkt und benachteiligte Gruppen teilweise durch zusätzliche Probleme belastet werden (vgl. Farnell et al. 2021, S. 43).

In einer Erhebung des BMBWF zur Erreichung der Nationalen Strategie der Sozialen Dimension gaben Österreichs Universitäten und Fachhochschulen Stellungnahmen ab,

welchen Einfluss die COVID-19-Pandemie auf Strategien und Maßnahmen zur Sozialen Dimension hätte. Bemerkenswerterweise wurde durch die Universität Wien die Lebenssituation der Studierenden in keinem Worte erwähnt (vgl. BMBWF 2021a, S. 6). Andere Universitäten wie die Universität Graz erwähnten die Schwierigkeit für „Studierende aus bildungsfernen Familien (...) etwa in Bezug auf Medienkompetenzen, Lebensbedingungen“ (ebd., S. 11) und dass die „Teilnahme an der digitalen Lehre“ für bestimmte Studierende erschwert wurde (ebd., S. 13), wie von der Universität Innsbruck konstatiert wurde. Die TU Wien sah in der geringen Anzahl an Präsenzveranstaltungen „eine Schwierigkeit bei Vernetzung und Integration in das universitäre Umfeld“ (ebd., S. 19), obwohl dies insbesondere für Studieninteressent*innen ohne Kontakt zu universitär gebildeten Personen von großer Relevanz wäre.

8.2 Einfluss der Pandemie auf Schüler*innen

Auch auf Schüler*innen kamen während der Pandemie große Herausforderungen zu. In einer Studie mit Gymnasiast*innen in Deutschland konnte nachgewiesen werden, dass jene Schüler*innen, deren mentale Gesundheit stärker gesunken war, größere Zweifel an ihrem weiteren Bildungsweg und die Aufnahme eines Studiums hegten als Schüler*innen, deren Wohlbefinden nicht oder nur kaum gesunken war (vgl. Sandner et al. 2022, S. 474f.). Auch die Auswirkungen auf die Schulbildung vor der Aufnahme eines Studiums sind von großer Bedeutung:

Namely, existing data and projections anticipate that the COVID-19 pandemic will result in a significant deterioration in educational inequality in pre-tertiary education. (...) This in turn will result in lowering access and participation of underrepresented, disadvantaged and vulnerable groups in higher education. (Farnell et al. 2021, S. 11)

Ebenso wurde für Österreich befürchtet, dass Bildungsungleichheiten insbesondere für jüngere Menschen durch die Pandemie verstärkt werden würden:

Es besteht die Gefahr von Kompetenzverlusten insgesamt, v.a. aber bei benachteiligten Jugendlichen, wodurch die ohnehin bereits großen sozialen Unterschiede nochmals deutlich wachsen werden. Die Problematik verschärft sich im zweiten Lock-Down nochmal deutlich, sodass auch längerfristige Auswirkungen auf

Bildungs- und Berufslaufbahnen nicht ausgeschlossen werden können. (Steiner et al. 2021, S. 60)

In den Niederlanden konnte ein signifikant erhöhter Lernrückstand von bildungsferneren Schüler*innen gegenüber privilegierteren Klassenkamerad*innen nach acht Wochen Lockdown festgestellt werden (vgl. ebd.). Zudem wurde nachgewiesen, dass längere Schulschließungen (wie beispielsweise auch durch Streiks der Lehrenden) vorrangig auf die Schulleistungen benachteiligter Schüler*innen negative Auswirkungen haben können, was sogar eine geringere Wahrscheinlichkeit der Aufnahme eines Hochschulstudiums evozieren kann, da der Bildungsverlust nicht ausreichend ausgeglichen werden kann (vgl. Boockmann et al. 2020, S. 72). Auch konstatierten Lehrende in Österreich, dass ein sozialer Rückzug von benachteiligten Jugendlichen erfolgte, der es erschwerte, „sie für die Mitarbeit bzw. den Wiedereinstieg in (Aus)Bildung zu motivieren“ (Steiner et al. 2021, S. 71), was sich in langer Sicht auch negativ auf die universitäre Rekrutierungsquote auswirken könnte. Die geringere digitale Bildung, verminderte Möglichkeiten der Teilhabe an Onlineunterrichtseinheiten, und wenig Unterstützung aus dem Elternhaus sorgten für einige besondere Herausforderungen von benachteiligten Schüler*innen (vgl. ebd., S. 70ff.). Somit kann die geringere Wahrscheinlichkeit für Personen aus bildungsfernen Schichten, ein Studium aufzunehmen, in Österreich auch mit durch pandemiebedingten Effekten zusammengebracht werden (vgl. Park & Preymann 2020, S.120), wobei hier noch genauere Ausarbeitungen für den österreichischen Hochschulraum fehlen. So wurde beispielsweise durch die Österreichische Hochschüler*innenschaft kritisiert, dass nach der Studiensozialerhebung aus dem Jahr 2019 die nächste erst für das Jahr 2023 geplant sei und damit erst sehr spät wissenschaftliche Erkenntnisse über Auswirkungen der COVID-19-Pandemie auf die Studierenden gemacht würden (vgl. Benteler 2021).

8.3 Ausblick nach der Pandemie

Für weitere Erkenntnisse hebt die Europäische Kommission den Bedarf an weiterer Forschungsrelevanz hervor: Unter anderem muss in Hinblick auf die Auswirkungen der Pandemie verstärkt untersucht werden, in welchem Maße die (schulische) Vorbildung Einfluss auf die Aufnahme eines Hochschulstudiums nimmt und inwieweit insbesondere unterrepräsentierte, vulnerable und benachteiligte Studierende sich zur Aufnahme eines Studiums entscheiden (vgl. Farnell et al. 2021, S. 43).

Diese in Kapitel 8 vorgestellten Punkte weisen auf eine Tendenz hinsichtlich einer vermehrt problembehafteten Verteilung der Chancen auf ein Hochschulstudium hin. Die COVID-19-Pandemie wird teilweise erst im Laufe der nächsten Jahre und auch Jahrzehnte direkte Auswirkungen auf die Hochschulbildung haben. Es kann nur darüber spekuliert werden, inwieweit das direkte Abwenden von Personen aus bildungsferneren Schichten von der Aufnahme eines Studiums Auswirkungen auf die Rekrutierungsquote hat. Der Fokus der existierenden Forschung über die Auswirkungen der Pandemie in Bezug auf die Hochschulbildung ist klar auf die Studierenden gerichtet. Wenig Informationen gibt es aber darüber, inwieweit potentielle Studierende kurz-, mittel- und langfristig davon abgehalten wurden, ein Studium aufzunehmen und auch, in welchem Maße bereits bestehende Barrieren (wie beispielsweise Aufnahmetests und andere Zugangsbeschränkungen) Auswirkungen auf die Motivation zu studieren hatten und haben. Dies scheint weitestgehend noch nicht untersucht worden zu sein, wenngleich zumindest dahingehende Ansprüche bestehen (vgl. Farnell et al. 2021, S. 43). Sollten sich die Befürchtungen, die bereits in der Schule durch die COVID-19-Pandemie verstärkten Ungleichheiten würden sich stark negativ auf die gesamte Bildungslaufbahn auswirken (vgl. Farnell et al. 2021, S. 11), bewahrheiten, werden Universitäten die Ziele der Erreichung der Sozialen Dimension nicht erfüllen können, solange existierende Barrieren weiterhin bestehen bleiben beziehungsweise diesen nicht entgegengetreten wird.

9 Einführung und laufende Veränderungen der universitären Zugangsbeschränkungen in Österreich

Als nächstes werden die Entstehungshintergründe und Rahmenbedingungen der Zugangsbeschränkungen an Österreichs Universitäten näher dargestellt.

9.1 Numerus Clausus und die Anfänge der Zugangsbeschränkungen

Im Jahre 2005 wurde das Universitätsgesetz 2002 in § 124b Abs. 1 (Fassung vom 29.07.2005) dahingehend geändert, dass erstmalig in öffentlichen Universitäten Österreichs die Möglichkeit gegeben war, Aufnahmeverfahren einzuführen, um den Zugang zu stark nachgefragten Studienfächern, „die vom deutschen Numerus Clausus betroffen sind“ (ebd., 124a) einzuschränken. Dies geschah als Reaktion auf ein im selben Jahr getroffenes Urteil des Europäischen Gerichtshofes (C-147/03), das den österreichischen Zugang zum Hochschulzugang als diskriminierend ansah. Personen mit Reifezeugnissen aus anderen (EU-)Ländern als Österreich mussten im Gegensatz zu Personen mit österreichischen Zeugnissen weitere Zugangsvoraussetzungen erfüllen, was allerdings eine Ungleichbehandlung darstellte und gegen das EU-Recht verstieß, und die Einführung der ersten, alle Anwärter*innen betreffenden Aufnahmebeschränkungen im Medizinstudium zur Folge hatte.

Die rechtlichen Neuerungen besagten, dass das Rektorat der jeweiligen Universität entscheiden konnte, ob es Gebrauch von Zugangsbeschränkungen (in Form von Aufnahmeverfahren vor Zulassung zum Studium oder durch die Auswahl von Studierenden bis spätestens zwei Semester nach deren Zulassung) machen würde oder nicht. Dafür musste der Universitätssenat eine Entscheidung treffen, die wiederum durch das Rektorat an den Universitätsrat zur Genehmigung heranzutragen war. Gleichzeitig mussten die Universitäten mindestens der gleichen Anzahl an Studierenden „wie bisher“ (UG 2002 in § 124b Abs. 2 (Fassung vom 29.07.2005) das Studium ermöglichen. Die daraufhin eingeführten Zugangsbeschränkungen, die alle Personen gleichermaßen betrafen, bezogen sich auf insgesamt acht Fächer, die in Deutschland durch den Numerus Clausus eingeschränkt waren: Biologie, Medizin, Pharmazie, Psychologie, Tiermedizin, Zahnmedizin, Betriebswirtschaft, Kommunikationswissenschaften und Publizistik. Begründet wurde das Gesetz mit dem wachsenden Zulauf an Studierenden aus dem Ausland:

Um einer schwerwiegenden Störung der Homogenität des Bildungssystems zu begegnen, ist die Bundesministerin oder der Bundesminister berechtigt, durch Verordnung jene Studien gemäß Abs. 1 festzulegen, bei denen ein erhöhter Zustrom von Inhaberinnen und Inhabern nicht in Österreich ausgestellter Reifezeugnisse gegeben ist. Eine schwerwiegende Homogenitätsstörung liegt vor, wenn der erhöhte Zustrom das Recht auf Bildung und den Zugang zur Hochschulbildung der Inhaberinnen und Inhaber in Österreich ausgestellter Reifezeugnisse stark beschränkt. (UG 2002 in § 124b Abs. 5 (Fassung vom 05.12.2007))

Zudem konnte der*die Bundesminister*in durch Verordnung weitere Studien beschränken, „wenn durch die erhöhte Nachfrage ausländischer Staatsangehöriger die Studienbedingungen in diesen Studien unverträglich sind“ (ebd. Abs. 7), wie zwei Jahre nach der erstmaligen Einführung der Möglichkeit von Zugangsbeschränkungen zu lesen war, als das Gesetz 2007 nachgeschärft wurde. Zwar war die Änderung des Paragraphen nur für die Studienjahre 2005/2006 bis 2007/2008 vorgesehen, jedoch wurde er anschließend nicht wie geplant außer Kraft gesetzt, sondern verlängert, siehe UG 2002 §143b Abs. 11, Fassung vom 5.12.2007. Da die Beschränkungen ausschließlich Studienfächer betrafen, die in Deutschland mit dem Numerus Clausus verbunden waren, dachte das Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung die Implementierung der Möglichkeit von weiteren Studienfächern an. Dies erfolgte als Reaktion auf die insbesondere ab dem Studienjahr 2008/2009 stark gestiegenen Studierendenzahlen an den Universitäten Wien, Salzburg, Linz und Innsbruck. Sowohl Studierende als auch Vertretungsorgane der Universitäten bemängelten die Lage, gleichzeitig war aber kein höheres Budget für die Universitäten vorgesehen, was das BMWF veranlasste, den Zugang zum Studium zu erschweren (vgl. Kucsko-Stadlmayer 2011, S. 277). Unter den potentiell zu beschränkenden Fächern wurden im Universitätsgesetz „Bachelor- und Diplomstudien, in denen aufgrund außergewöhnlich erhöhter Nachfrage an einer Universität Kapazitätsengpässe vorhanden sind oder drohen, welche geeignet sind, zu einem nicht vertretbaren Qualitätsverlust zu führen oder die Erfüllung der Verpflichtungen (...) zu verhindern“ (249/ME 24. GP.), erwähnt. Der Vorschlag des BMWF scheiterte jedoch aufgrund politischer Unstimmigkeiten, insbesondere die Diskussionen um die Mindestzahl der Studienplätze der zu beschränkenden Fächer führten zu keinem Ergebnis (vgl. Kucsko-Stadlmayer 2011, S. 277).

9.2 Beschränkungen durch die STEOP

Stattdessen beschloss die Bundesregierung die restriktivere Gestaltung der 2009 beschlossenen Studieneingangs- und Orientierungsphase (STEOP), die eine verbindlichere Form des Studierens vorsah: Die STEOP, die sich zuvor über mehrere Semester erstrecken konnte, wurde auf das erste Semester verkürzt und ihre Prüfungen durften nur einmal wiederholt werden (was im Laufe weiterer Novellen aber modifiziert wurde) und hatten bei Nichtbestehen den lebenslangen Verlust der Zulassung zu ebenjenem Studium an derselben Universität zur Folge (vgl. Unger et al. 2015b, S.11f.). Zudem besagte das neue Gesetz, dass vor der Zulassung zu einem Studium eine Voranmeldung zu tätigen und auch verpflichtend Studienberatung in Anspruch nehmen zu sei (vgl. Kucsko-Stadlmayer 2011, S. 278f.). Während die STEOP von gesetzgebender Seite aus als motivations- und verbindlichkeitssteigernd angesehen wurde (vgl. ebd., S. 282), war sie auch vor negativen Reaktionen nicht gefeit. So wurde an der STEOP kritisiert, dass sie Studierende unter starken Druck setzen würde (vgl. Gruber et al. 2012, S.3) und als „sozial selektivste Variante“ (Hopmann 2012) zu Ungunsten von Studierenden ausfalle, die das akademische Umfeld nicht gewöhnt seien. In einer Umfrage unter Studienvertretungen österreichischer Universitäten stimmten 44% der Aussage zu, dass die STEOP abschreckend auf (potentielle) Studierende wirken würde. 36% stimmten damit gar nicht überein (vgl. Unger et al. 2015b, S. 136). Gleichzeitig aber wurde auch festgelegt, dass die STEOP keine Studienfächer zu betreffen habe, bei denen bereits Einschränkungen wie Aufnahmetests geltend waren. Dies wurde dahingehend interpretiert, dass der Gesetzgeber es nicht für notwendig hielt, besondere Motivation im ersten Studiensemester einzufordern, da diese schon durch die (positive) Absolvierung des Aufnahmeverfahrens gegeben sei (vgl. Kucsko-Stadlmayer 2011, S. 284f.). Dieser Passus wurde aber mit dem 131. Bundesgesetz 2015 erneuert, seitdem ist die STEOP nach §66 (1) „Teil aller Diplom- und Bachelorstudien“ mit Ausnahme der Kunst- und Musikuniversitäten und wird somit auch auf Studienfächer mit Aufnahmeverfahren angewandt. 2021 wurde die Weiterführung von STEOP und Aufnahmebeschränkungen bis zum Jahre 2027 von der Regierung zwischen ÖVP und Grünen beschlossen (vgl. Parlament Österreich 2021b).

9.3 Studienplatzfinanzierung und Ausweitung der Beschränkungen

Mit dem 52. Bundesgesetz 2013 wurde das UG mit der Einführung der Studienplatzfinanzierung geändert, die besagte, dass die Universitäten vom Bund pro

(prüfungsaktiv betriebenen) Studienplatz eine vereinbarte Summe erhielten, und dass die Gesamtanzahl der finanzierten Studienplätze mittels Leistungsvereinbarung zwischen Bund und Universitäten bestimmt würde. Es erfolgte die Festlegung der Finanzierung einer gewissen Anzahl an Studienplätzen unter Berücksichtigung von „im internationalen Vergleich qualitativ adäquaten Studienbedingungen“ (UG2002, §14g. (1) und verbesserten Betreuungsrelationen. Im Zuge dessen wurden „Zugangsregelungen in besonders stark nachgefragten Studien“ eingeführt, um auch dort die Qualität des Studiums anzuheben. So hieß es nach 14g 2 UG: „Übersteigt die Zahl der Studienwerberinnen und -werber die in der Leistungsvereinbarung pro Studienjahr festgelegte Anzahl an Studienplätzen für Studienanfängerinnen und –anfänger pro Studienfeld, (...) so kann das Rektorat den Zugang (...) regeln“. Dies betraf eine qua Gesetz getroffene Auswahl an bestimmten, stark nachgefragten Studienfächern, die potentiell zu beschränken waren und für die eine bestimmte Anzahl an finanzierten Studienplätzen vorgesehen war. Die Zahl wurde per Gesetz österreichweit festgelegt und mittels der Leistungsvereinbarungen zwischen Bund und Universitäten wurden diese Plätze auf die Universitäten aufgeteilt. Dies galt jeweils die Leistungsvereinbarungsperiode 2013-2015, anschließend 2016-2018, 2019-2021 und ist auch für die aktuell gültige Periode 2022-2024 anzuwenden und betrifft seit der Periode 2019-2021 auch die Erziehungswissenschaft (vgl. Universität Wien und Bund 2013; 2015; 2018; 2021). Zusätzlich wurde einzelnen Universitäten ab der Leistungsvereinbarungsperiode 2019-2021 die Möglichkeit gegeben, den Zugang zu ihren Studienfächern zu beschränken, wenn diese besonders stark nachgefragt seien, hierfür wurden auch bestimmte Parameter (Betreuungsrelation; plötzlicher Anstieg an Studierenden) festgelegt. Die Einteilung der unter § 71b UG fallenden Studien ist im Gegensatz zu § 71d UG nicht auf ausgewiesene statistische Werte zurückzuführen, da der Gesetzestext nicht erwähnt, wie stark nachgefragte Studien nach §71b UG definiert werden. Der rechnerischen Ermittlung der potentiell zu beschränkenden Fächer folgt in den jeweiligen Leistungsvereinbarungen die tatsächliche Festlegung, welche Universitäten und Fächer dies betrifft (vgl. Haag et. al 2020, S. 13). Durch diese Erleichterung der Aktivierung von Aufnahmebeschränkungen erhöhte sich die Zahl der beschränkten Studien (vgl. Universität Wien und Bund 2015, S. 72f.; Universität Wien und Bund 2018, S. 58ff.) und so wurde in der Leistungsvereinbarung zwischen Universität Wien und Bund für 2019-2021 erstmals auch die Bildungswissenschaft erwähnt (vgl. Universität Wien 2018, S. 59),

nachdem die Beschränkung der Studienplätze in diesem Fach per 01.05.2018 beschlossen worden war (§71b (1) UG 2002).

9.4 Das auf die Bildungswissenschaft anzuwendende Aufnahmeverfahren gemäß § 71b UG.

Nach dem internationalen Einordnungsschema *International Standard Classification of Education* (ISCED) der UNESCO, das zum Ziel hat, internationale Vergleiche von Bildungssystemen zu vereinfachen, ist *Erziehungswissenschaft* (vgl. Universität Wien und Bund 2018, S. 43) - auf Englisch *Educational Science* - gemäß ISCED-F 2013 (vgl. UNESCO 2014, S. 18) der Begriff des Studienfeldes, zu dem in Österreich die Studienfächer mit der Bezeichnung Bildungswissenschaft (Universität Wien), Erziehungs- und Bildungswissenschaft (Universität Graz sowie Universität Klagenfurt), Erziehungswissenschaft (Universität Innsbruck) und Pädagogik (Universität Salzburg) zählen (Haag et al. 2020, S. 18).

Nach dem Beschluss der Studienplatzbeschränkung für das Bachelorstudium Bildungswissenschaft an der Universität Wien ab 2019 wurde der Aufnahmetest allerdings nicht gleich im Studienjahr 2019/2020, sondern ein Jahr später eingeführt, und ist bis mindestens zum Studienjahr 2023/2024 aufrecht (vgl. Universität Wien 2023, S. 18). Nach §71b. (4) UG hat das Rektorat jeweils bis 30. April zu entscheiden, ob es im darauffolgenden Studienjahr Aufnahmeverfahren im Bachelorstudium Bildungswissenschaft durchführen wird. Die österreichweit pro Studienjahr zu garantierende Zahl an Plätzen in der Bildungswissenschaft (im Gesetzestext als „Erziehungswissenschaft“ bezeichnet) umfasst seit der Möglichkeit zur Implementierung von Aufnahmeverfahren 1.460 Studierende. 500 Plätze fallen davon auf die Universität Wien. Gesetzlich ist das Aufnahmeverfahren mit einer verpflichtenden Registrierung der Studienwerbenden verbunden. Übersteigt diese Zahl die Anzahl der Studienplätze, die in der Leistungsvereinbarung genannt sind, nicht, so ist kein weiteres Aufnahmeverfahren nach der erfolgten Registrierung durchzuführen und alle registrierten Bewerber*innen werden zum Studium zugelassen, sofern sie die allgemeinen Studienvoraussetzungen erfüllen. Zusätzlich besteht die Möglichkeiten, auch Studienwerber*innen, die sich an einer anderen Universität für das gleiche Studium registrieren, zuzulassen, bis die vereinbarte Gesamtzahl erreicht wird. Das bedeutet, dass auch jene, die an einer Universität keinen Studienplatz bekommen haben, potentiell an einer anderen Universität nachrücken können (vgl. Friesinger et al. 2014, S. 32). Das

Aufnahmeverfahren findet ein Mal pro Jahr statt, einschreiben können sich Studienwerber*innen jedoch sowohl zum Wintersemester als auch zum Sommersemester, wobei so gut wie alle neuen Studierenden auf das Wintersemester fallen (Haag et al. 2020, S. 24). Auch beim Studium der Bildungswissenschaft an der Universität Wien ist das der Fall (siehe Kapitel 10.4.2). Die Zahl der Studienplätze kann nach (71b (4) UG für Erstsemestrige unter Berücksichtigung universitätsspezifischer Faktoren wie beispielsweise die Situation am Arbeitsmarkt und universitätsspezifische Kapazitäten um bis zu 20% erhöht beziehungsweise verringert werden. Je nach Art der Beschränkung des Studiums muss das Aufnahmeverfahren mindestens einstufig oder jedenfalls mehrstufig ausgestaltet werden (vgl. Haag et al. 2020, S. 23). Bei mehrstufigen Verfahren erfolgt die erste Stufe zumeist als Eignungsfeedback in Form eines Motivationsschreibens oder durch einen Online-Assessment-Test, bei dem „allgemeine, kognitive, aber auch soziale und fachliche Kompetenzen abgefragt werden“ (BMBWF 2019b, S.11) und der weder bewertet wird noch Einfluss auf die Rangreihung hat. Die zweite Stufe (die bei einstufigen Verfahren die einzige Stufe darstellt) ist der Aufnahmetest (vgl. Haag et al. 2020, S. 23).

Sicherzugehen ist bei der Durchführung von Aufnahmeverfahren nach § 71b (7) UG, dass

1. die „leistungsbezogenen Kriterien“ anhand der Anforderungen im jeweiligen Studium auszurichten ist;
2. das Verfahren „keinerlei Diskriminierung aufgrund des Geschlechts sowie der sozialen Herkunft führt“;
3. der Prüfungsstoff kostenfrei und spätestens vier Monate vor der Prüfung online zur Verfügung gestellt wird;
4. das Verfahren nicht ausschließlich mündlich erfolgen darf, mündliche Komponenten nicht zu Beginn des Verfahrens erfolgen und nicht ausschließliches Kriterium für das Bestehen zählen dürfen und
5. Bewerber*innen mit Behinderung alternative Prüfungsmethoden zur Verfügung gestellt werden müssen.

Im Studienjahr 2019 war die Universität Graz die einzige Universität Österreichs mit Aufnahmeverfahren in Erziehungswissenschaften. 2020 kam die Universität dazu, alle anderen Universitäten verzichten auf die Implementierung des Aufnahmeverfahrens (vgl. Der Standard 2019). 2023 setzte die Universität Graz das Aufnahmeverfahren aus (vgl.

Universität Graz 2023b), was dazu führte, dass die Universität Wien vor dem Studienjahr 2023/24 die einzige österreichische Hochschule mit einem beschränkten Zugang zum Studium der Erziehungswissenschaft war.

9.5 Das Zulassungsverfahren für den Bachelor Bildungswissenschaft an der Universität Wien

9.5.1 Aufbau

Für das Studium der Bildungswissenschaft muss das Aufnahmeverfahren nach § 71b Abs. 7 Z 4 UG mehrstufig erfolgen: Der erste Schritt ist die Absolvierung des Online-Self-Assessment (OSA). Es soll zum Zweck haben, dass Interessierte herausfinden können, ob deren „Vorstellungen über das Studium Bildungswissenschaft sich in unseren Lehrinhalten wiederfinden“, wie die Studienprogrammleitung der Bildungswissenschaft es im OSA formuliert (vgl. Studienprogrammleitung Bildungswissenschaft 2023). Bei Beendigung des OSA wird ein Code generiert, der im nächsten Schritt für die Registrierung und Antrag auf die Zulassung vorgewiesen werden muss. Dabei muss auch eine gewisse Summe per Kreditkarte oder eps-Überweisung gezahlt werden. Dies ist der Kostenbeitrag für das Aufnahmeverfahren, der je nach Universität unterschiedlich hoch ausfällt und an der Universität Wien (und somit auch im Fach Bildungswissenschaft) 50€ beträgt. Die Bezahlung ist eine „ordnungssichernde Maßnahme“, die dafür sorgen soll, „dass Anmeldungen nur durch jene erfolgen, die tatsächlich Interesse am Studium haben“ (vgl. Universität Wien o.D.,a). Im Falle, dass kein schriftlicher Aufnahmetest stattfindet, Interessent*innen nicht daran teilnehmen (außer bei Erkrankungen) oder diese sich für ein anderes Studium entscheiden, wird der Beitrag nicht rückerstattet.

Für die Zulassung zum Studienjahr 2023/24 fand die Antrags- und Registrierungsfrist für den Bachelor Bildungswissenschaft an der Universität Wien vom 01. März bis zum 05. Juni 2023 statt. Der Aufnahmetest, der aufgrund zu geringer Bewerber*innenzahl wie schon in den vorangegangenen Jahren nicht stattfand, war für den 24. August 2023 geplant und Alternativtermine waren nicht vorgesehen (vgl. Universität Wien 2023, S. 18). In den drei vorangegangenen Jahren wurde das genaue Datum des Aufnahmetests erst nach Ende der Registrierungsfrist festgelegt. 2020 waren der 7. oder der 10. Juni vorgesehen, 2021 waren der 25., 26., oder 27. August angedacht und im Jahr 2022 der 18. oder 19. August. Die Bekanntgabe des exakten Tages hätte in einem Zeitraum von wenigstens einem Monat

(2020) bis fast zwei Monaten (2021) (vgl. Universität Wien 2020a, S. 19; Universität Wien 2021a, S. 19; Universität Wien 2022, S. 18; Universität Wien 2023, S. 18) geschehen sollen, stattdessen wurde aber die Sistierung des Tests verlautbart. Zur Zulassung zum Studium wird ein Deutschniveau auf Niveau C1 erfordert, für den Zulassungsantrag ist das Niveau A2 nachzuweisen (vgl. Universität Wien o.D.,b).

9.5.2 Ablauf der Bewerbung.

Das Aufnahmeverfahren beginnt mit der Absolvierung des Online-Self Assessments: Empfohlen wird, sich für das OSA 45 Minuten Zeit zu nehmen (vgl. Studienprogrammleitung Bildungswissenschaft 2023). Neben Videos, in denen Studierende vom Studium, ihren eigenen Motivationen und der Vereinbarkeit von Studium und Berufsleben berichten, gibt es die Möglichkeit, ein eigenes Interessensprofil anzulegen. Dies erfolgt mittels Bewertung von insgesamt 24 Aussagen wie: „Ich interessiere mich für Bildung und Erziehung und möchte mich grundlegend wissenschaftlich damit auseinandersetzen.“. Diese Aussage ist mit „trifft nicht zu“, „trifft eher nicht zu“, „trifft eher zu“ und „trifft voll zu“ zu beantworten (vgl. ebd.) Das Institut für Bildungswissenschaft führt an, dass zumindest 15 der 24 Aussagen auf Zustimmung stoßen sollten, um durch „hohes Interesse für die Inhalte des Studiums zu einer höheren Lernbereitschaft und damit zu mehr Erfolg im Studium“ (vgl. ebd.) zu gelangen. Im Gegensatz dazu heißt es: „Studierende mit gering ausgeprägten Interessen für die Inhalte des Studiums studieren langsamer und neigen später eher dazu, das Studium vorzeitig abzubrechen“ (ebd.). Wenn nicht 100 Prozent der Zusagen mit „trifft eher zu“ oder „trifft voll zu“ beantwortet werden, werden Studieninteressent*innen angehalten, ihre Wahl nochmal zu überdenken:

„Sie interessieren sich zwar für viele, aber nicht alle Inhalte und Methoden des Studiums. Stellen Sie sich selbst die Frage, wie wichtig es Ihnen ist, ein Studium zu betreiben, das sich mit Ihren Interessen deckt. Wenn Sie für einige der präsentierten Aussagen nur wenig Interesse aufbringen können, sollten Sie sich fragen, ob Sie dennoch bereit wären, sich damit zu beschäftigen, um das Studium erfolgreich abschließen zu können“.

Bereits im OSA wird der erfolgreiche Abschluss des Studiums somit als vorrangiges Ziel ausgewiesen. Anschließend werden die eigenen Erwartungen an das Studium erfasst. Hier sind 14 Aussagen wie „Ich erwarte, dass es zu meinen Aufgaben gehören wird,

Zusammenhänge zwischen theoretischen bildungswissenschaftlichen Inhalten im Studium und der pädagogischen Praxis herzustellen.“ mit Ja oder Nein zu beantworten. Im Anschluss werden die getätigten Antworten mit jenen von Expert*innen des Instituts für Bildungswissenschaft verglichen, erläutert und bei Abweichungen nähere Informationseinholung empfohlen. Danach erzählen Studierende über Schwierigkeiten und Hürden sowie von Highlights im Studium und geben Tipps für Studienanfänger*innen. Im Anschluss werden Unterstützungsmöglichkeiten bezüglich des Zurechtfindens an der Universität im Sinne von Lernstrategien angeboten - jedoch betreffen diese Hilfestellungen den Zeitraum der STEOP (durch das STEOP-Mentoring) und nicht das Aufnahmeverfahren.

In weiterer Folge ist der schriftliche Aufnahmetest zu absolvieren. Dieser besteht wiederum aus zwei Teilen: Teil A prüft das Fachwissen aus dem vorgegebenen Lernstoff, der für das Studienjahr 2023/24 aus vier Texten besteht. Die Literatur umfasst ungefähr 50 Seiten (vgl. Universität Wien 2023, S 18f.). Die Literatur wurde im Jahr 2022 aktualisiert, davor waren fünf andere Texte vorgesehen (vgl. Universität Wien 2020a, S. 20; vgl. Universität Wien 2022, S. 19). In Teil A sind Multiple-Choice-Fragen zu beantworten, die sich ausschließlich auf die zur Verfügung gestellte Testliteratur beziehen. Abgeprüft werden „Faktenwissen (...), Verständnis und Anwendungsfähigkeit“ (Studienprogrammleitung Bildungswissenschaft 2023). Teil B untersucht das Textverständnis in deutscher Sprache. Hier werden Verständnisfragen zu weiteren Texten gestellt. Für den Test sind 2 Stunden veranschlagt. In das Gesamtergebnis fließen Teil A mit 65-prozentiger Gewichtung und Teil B mit 35-prozentiger Gewichtung ein. Die Universität bietet die Möglichkeit, Beispielaufgaben zu der vorgesehenen Testliteratur zu lösen und stellt im Anschluss daran auch Lerntipps zur Verfügung.

Ungefähr 14 Tage nach Absolvierung des Tests werden die Teilnehmenden per Mail darüber informiert, ob sie einen der zur Verfügung gestellten Plätze errungen haben. Die Zulassung zum Studium war für das Wintersemester 2023/24 bis 31. Oktober und für das Sommersemester 2024 vom 08. Jänner bis zum 31. März möglich. Studienwerber*innen, die das Studium im Wintersemester beginnen wollten, hätten also ungefähr drei Wochen vor dem tatsächlichen Studienbeginn erfahren, ob sie das Studium aufnehmen können, hätte der Test tatsächlich stattgefunden. Jene, die erst im Sommersemester (ab März 2024)

studieren möchten, mussten sich aber dennoch bereits zwischen 1. März und 5. Juni des Vorjahres (2023) für das Studium registrieren (vgl. Universität Wien o.D.,e).

9.6 Tatsächliche Durchführung des Aufnahmeverfahrens

2020 wurde aufgrund der Situation rund um COVID-19 der schriftliche Aufnahmetest ausgelassen, die Registrierung und die Absolvierung des OSA war dennoch vorgesehen (vgl. Universität Wien 2020b, S.1). Es gab für das Studienjahr 2020/2021 241 Bewerber*innen (vgl. Universität Wien 2021b, S. 17). 2021 gab es 254 Registrierungen, womit die Zahl der möglichen Studienplätze (500) unterschritten wurde und infolgedessen kein Aufnahmetest stattfand (vgl. Universität Wien o.D.,d). 2022 erfolgte mit 238 Registrierungen dieselbe Maßnahme (vgl. Universität Wien o.D.e) und 2023 wurde bei 248 Bewerber*innen auch kein Aufnahmeverfahren durchgeführt (internes Dokument). In Graz wurde der Aufnahmetest kein einziges Mal durchgeführt, da auch hier die Zahlen der Bewerber*innen unter der Zahl der verfügbaren Plätze lag (beziehungsweise 2020 wegen COVID-19-Hochschul-Aufnahmeverordnung wie an der Universität Wien die zweite Stufe des Aufnahmeverfahrens ausgesetzt wurde) (vgl. Universität Graz 2020, S. 72f; Universität Graz 2021, S. 80; Universität Graz 2022, S. 43f.; Universität Graz 2023a, S. 86f.). Dies zeigt, dass die Zahlen der Bewerbungen durch die bloße Existenz der Barrieren derart gering ausfiel, dass von der tatsächlichen Abwicklung eines Tests abgesehen wurde. Nichtsdestotrotz gibt es Anfang des Studienjahres 2023/2024 noch keine Indizien dafür, dass die Universität Wien sich für die Aussetzung des Aufnahmeverfahrens im Bachelor Bildungswissenschaft ab dem nächsten Studienjahr entscheiden wird.

10 Statistische Erhebungen des Sozialen Hintergrundes der Studienanfänger*innen im Bachelor Bildungswissenschaft

Um Erkenntnisse über die soziale Zusammensetzung der Studierenden in Verbindung mit Zugangsregelungen im Bachelorstudium Bildungswissenschaft zu gewinnen, wurde Kontakt mit dem Studienservice der Universität Wien aufgenommen und Daten der Studierenden seit Einführung des neuen Curriculums 2018 erfragt. Da das Rektorat der Universität Wien über die Implementierung von Zugangsbeschränkungen entscheiden kann, wurden in der vorliegenden Arbeit jene Daten untersucht, über die die Universität selbst verfügt und die folglich der Entscheidungsfindung ob der Fortführung oder Aussetzung von Aufnahmetests dienlich sind.

10.1. Rechtliche Erhebungsgrundlagen

Die Universität Wien ist gemäß Bildungsdokumentationsgesetz §18 (6) 7. verpflichtet, „die Herkunft und Bildungslaufbahn der Eltern“ zu erheben. So verfügt sie über die Statistiken, die gemäß § 18 Absätzen 6 und 7 Bildungsdokumentationsgesetz 2020 sowie § 141 Absatz 3 Universitätsgesetz bei der erstmaligen Anmeldung respektive Zulassung zum Studium erhoben werden müssen. Zum Informationserhalt ist nach §26 (2) UHSBV das „elektronische Erhebungsformat“ UHStat1 heranzuziehen. Diese Daten müssen die zugelassenen Studierenden beziehungsweise die Studienbewerber*innen entweder über die postsekundäre Einrichtung oder über die Statistik Österreich ausfüllen. Die Hochschulen müssen der Statistik Austria die erhobenen Daten übermitteln und umgekehrt. Es handelt sich jedenfalls immer um das gleiche elektronische Formular, nämlich UHStat1.

Diese Daten sind gemäß § 26 Absatz 4 der Universitäts- und Hochschulstatistik- und Bildungsdokumentationsverordnung den Hochschulen zur Verfügung zu stellen.

Die Daten sollen auch den Zweck haben, Leistungsvereinbarungen (siehe Kapitel 9.3) zu erfüllen und somit sind die Daten zum sozialen Hintergrund der Studierenden von Belang: Zur „Sicherstellung der Maßnahmen zur sozialen Dimension in der Lehre sowie zur Einbeziehung von unterrepräsentierten Gruppen in die Hochschulbildung“ nach §12a (4) UG, der „Maßnahmen zur besseren sozialen Durchlässigkeit“ nach §13 (2) Z 1 g UG und

zur Vornahme eines umfassenden personenbezogenen Monitorings zur Verhinderung von Studienabbruch und Erhöhung des Studienfortschritts haben die Universitäten (...)

datenbezogene Evidenzen zur sozialen Dimension in der Lehre sowie zur Einbeziehung von unterrepräsentierten Gruppen in die Hochschulbildung (...) zu führen bzw. bestehende Erhebungen in diesem Bereich heranzuziehen und mit Daten zu den Studierenden und deren Studienfortschritt (...) zu verknüpfen und damit die quantitativen Entwicklungen dieser Aspekte zu dokumentieren und nachweisbar zu machen. (§141 (3) UG)

Die Daten, über die die Statistik Austria verfügt, dienen auch als Datengrundlage der nächsten Evaluierung über Effekte von Zugangsbeschränkungen. Nach §42 UG gilt:

Die Bundesministerin oder der Bundesminister hat die Auswirkungen der Zugangsregelungen ab dem Jahr 2022 in Zusammenarbeit mit den Universitäten zu evaluieren und dem Nationalrat spätestens im Dezember 2026 einen Bericht über das Ergebnis der Evaluierung vorzulegen. Schwerpunkt der Evaluierung ist die Zusammensetzung der Studienwerberinnen und -werber bzw. der Studierenden sowie jener Personen, die sich für ein Aufnahme- oder Auswahlverfahren angemeldet haben, aber die nicht zur Prüfung erschienen sind, nach soziodemografischen Merkmalen wie zB Geschlecht, Bildungshintergrund der Eltern und Staatsangehörigkeit. Es ist zulässig, von den Studienwerberinnen und -werbern bzw. Prüfungs-teilnehmerinnen und -teilnehmern deren Herkunft sowie die Herkunft und Bildungslaufbahn der Eltern im Sinne des § 18 Abs. 6 des Bildungsdokumentationsgesetzes 2020, BGBl. I Nr. 20/2021, zu erfassen und anonymisiert und aggregiert für statistische Zwecke und Evaluierungszwecke zu verarbeiten.

10.2 Datenerhebungsformulare

Die statistische Datenerhebung muss nur zu Studienbeginn erfolgen. Es ist aber möglich, die Statistik selbstständig zu aktualisieren, wenn sich Daten geändert haben (vgl. Statistik Austria o.D.,b). Von 2003 bis 2019 wurde das Formular UStat 1 zur statistischen Erhebung verwendet. Dies konnte digital, aber auch händisch geschehen. Darin war unter anderem auszufüllen: Die Erwerbstätigkeit der studierenden Person sowie des Vaters und der Mutter, die höchste abgeschlossene Schulbildung von Vater und Mutter, und die Stellung von Vater und Mutter im Beruf (vgl. BGBl 523. Verordnung vom 14. 11. 2003). Jedoch waren die Universitäten nicht zur Verwendung der erhobenen Daten befugt: Nach der Übersendung an die Bundesanstalt Statistik Austria waren die Daten „unverzüglich zu löschen“ §4. (2) BGBl. II

Nr. 523/2003. Erst als die Universitäts- und Hochschulstatistik- und Bildungsdokumentationsverordnung BGBl. II Nr. 216/2019 in Kraft trat und die zuvor gültige Verordnung über statistische Erhebungen bei Studierenden an Universitäten und in Fachhochschul-Studiengängen außer Kraft trat, änderte sich die Gesetzeslage und die Universitäten wurden berechtigt, die im neuen Formular UHStat 1, das das alte Formular UStat1 ablöste, erhobenen Daten zu verarbeiten. Die zu erhebenden Informationen bezüglich der Sozialen Dimension änderten sich mit UHStat1: Fragen nach dem Beruf wurden komplett weggelassen, dafür ist der Geburtsstaat, der Staat des höchsten Abschlusses und der höchste Abschluss der Eltern von Belang (vgl. Statistik Austria o.D.,a). Somit kann seit 2019/2020 auch der Migrationshintergrund erster und zweiter Generation erhoben werden, während dies davor nicht möglich war; und in der Studierendensozialerhebung nur Schätzwerte, die vom Mikrozensus der Statistik Austria ausgehen, herangezogen wurden (vgl. Unger et al. 2020, S. 91) beziehungsweise auf Umfragedaten der Studierenden-Sozialerhebung beruhten (vgl. ebd., S. 85). Dies erfolgte aufgrund der Empfehlung der Nationale Strategien zur Sozialen Dimension, die „Begleitmonitoring (einschließlich Verbesserung der Daten- und Informationsgrundlagen) und Evaluierung“ für die „Erfassung des Migrationshintergrunds in der UStat 1-Erhebung von Statistik Austria“ vorsah (BMWWF 2017, S. 37). Dies wird, wie zuvor erwähnt, jedoch nicht mehr über die USTAT 1-Erhebung, sondern via UHStat1 durchgeführt. Jedoch sind für das Studienjahr 2019/2020 auch noch einige unvollständige Daten vorzufinden, da die Implementierung der neuen Erfassungsart nicht direkt mit Start dieses Studienjahres vollständig vonstatten ging (Gespräch Studienservice DLE, Universität Wien).

UHStat1 ist nur mehr online auszufüllen. 2019 noch war kein Hinweis darauf zu sehen, dass alle Daten ausgefüllt werden müssen, bevor das Formular abgeschickt werden kann, jedoch funktioniert das Versenden des Dokumentes nur nach Eingabe aller Daten. Zumindest seit 2022 ist die Information vermerkt, dass alle Daten ausgefüllt sein müssen (vgl. Statistik Austria o.D.,c).

10.3 Verfügbare Daten

Die Universitäten verfügten nicht über die Erlaubnis, die vor der Einführung von UHStat1 erhobenen Daten zu verarbeiten. Ausnahmen gab es nur, wenn die ausfüllenden Studierenden der Bearbeitung der Daten ausdrücklich zustimmten, was jedoch ausschließlich über das online-Formular möglich war (Gespräch Studienservice DLE,

Universität Wien). Deshalb verfügt die Universität Wien nur über sehr wenige historische Daten zum Bildungshintergrund von Studierenden.

Inwieweit über die Statistik Austria weitere (und von denen der Universität Wien abgetrennte) Daten herangezogen werden, konnte im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht erhoben werden. Es ist davon auszugehen, dass auch hier eine geringe Zahl an verwertbaren Antworten bestehen könnte, und dies mit der fehlenden Verpflichtung zusammenhängt, personenbezogene Daten vor 2019/2020 im Erhebungsformular eingeben zu müssen.

Dies führt dazu, dass nicht nur in Bezug auf den Migrationshintergrund vor Einführung von UHStat1 keine Datenlage betreffend der Universität Wien besteht. Auch der Bildungshintergrund kann aus diesem Grunde nicht wie gewünscht bearbeitet werden:

Wesentliche Daten zur Erfassung der sozialen Dimension, wie der Bildungshintergrund der Eltern von Studierenden, sind – nicht zuletzt aufgrund von sensiblen Personenmerkmalen – entweder nur bei Statistik Austria (insbesondere UStat 1) oder über Befragungen (z.B. Studierenden-Sozialerhebung) verfügbar und daher an den einzelnen Hochschulen nicht in das Monitoring des Studienzugangs und Studienverlaufs auf Personenebene (Studierenden-Tracking) integrierbar. (BMFWF 2017, S. 30)

Für den Erhalt von forschungsrelevanten Daten wurde mit der Dienstleistungseinrichtung Studienservice und Lehrwesen der Universität Wien Kontakt aufgenommen, die in weiterer Folge die angefragten Daten zur Verfügung stellte. Von Interesse waren die Daten über den Bildungshintergrund der Eltern, den Migrationshintergrund, das Geschlecht, das Alter und die Art des Hochschulzuges aller Studienbeginnenden des Bachelors Bildungswissenschaft seit 2018. Dass beispielsweise der Migrationshintergrund vor 2020 nicht erhoben worden war und der Bildungshintergrund der Universität vor 2019 nicht vollständig zur Verfügung stand, sind Erkenntnisse, die erst im Entstehungsprozess der vorliegenden Arbeit gemacht wurden und dementsprechend auch Einfluss auf die unvollständigen Ergebnisse haben.

10.4 Auswertung der Statistiken

Die Statistiken für die vorliegende Arbeit wurden vom Studienservice DLE der Universität Wien anonymisiert zur Verfügung gestellt.

Von Interesse war die Veränderung der Sozialen Dimension unter den Studierenden im Bachelor Bildungswissenschaft an der Universität Wien.

Hierfür wurden die Daten seit Einführung des neuen Curriculums im Bachelorstudium Bildungswissenschaft im Studienjahr 2018/2019 herangezogen und auf Migrationshintergrund, Bildungshintergrund, Hochschulzugangsberechtigung und Geschlecht untersucht, um hier festzustellen, inwieweit sich die Studierendenzahlen seit Einführung der Aufnahmebeschränkungen im Jahre 2020 verändert haben.

Die ausgewerteten Zahlen beziehen sich in erster Linie auf Bildungsinländer*innen, folglich diejenigen, die den Hochschulzugang in Österreich erworben haben, da sich das Forschungsinteresse auf die in Österreichs Bildungssystem sozialisierten Studierenden bezieht und die besprochenen Dynamiken der Genese von Bildungsungleichheit kontextualisiert. Bezüglich der Kategorie Bildungshintergrund wird der höchste Bildungsabschluss der Eltern herangezogen. Zu erwähnen ist, dass die Universität Wien in Bezug auf Migrationshintergrund 1. und 2. Generation nicht differenziert. Ist der*die Studierende in Österreich geboren, aber beide Eltern nicht, oder der*die Studierende ist nicht in Österreich geboren, attestiert die Universität Wien in den statistischen Erhebungen einen Migrationshintergrund. Dies geschieht unabhängig vom Geburtsland der Eltern. Ein Kind österreichischer Eltern, das im Ausland geboren ist, hat folglich gemäß der Definition der Universität Wien einen Migrationshintergrund. In der Kategorie Geschlecht wird lediglich zwischen männlich und weiblich differenziert, weitere Aufteilungen sind nicht vorzufinden. In der Datenauswertung wurde auf die Analyse der Studierendengesamtheit inklusive Bildungsausländer*innen verzichtet, da dies andere Fragestellungen beträfe, in denen beispielsweise Dynamiken der Erschwerung der Studienmöglichkeiten von Bildungsausländer*innen oder vorzugsweise Drittstaatsangehörigen, die zahlreiche Bedingungen für die Aufenthalts- und Studienberechtigungen erfüllen müssen (vgl. BMF (o.D.), diskutiert würden. Hierbei würden aber die Auswirkungen des österreichischen Bildungssystems nur geringer in den Fokus genommen werden können. Zudem werden in den Auswertungen beide Semester eines Studienjahres zusammengefasst, da seit der Einführung des Aufnahmeverfahrens so gut wie keine Studierende mehr im Sommersemester das Studium aufnehmen und folglich die Daten aus jenen Semestern nicht aussagekräftig sind.

10.4.1 Unvollständigkeit der erhobenen Daten

In Bezug auf die neu zugelassenen Studierenden können die Zahlen der geschlechtlichen Aufteilung vollständig bezogen werden.

Bei den Kategorien Migrationshintergrund sowie Bildungshintergrund gibt es zahlreiche fehlende Antworten. Da die UHStat1-Erhebungen erst ab dem bereits laufenden Sommersemester 2020 an der Universität vollständig implementiert worden waren (vgl. Gespräch Studienservie DLE, Universität Wien), sind die Daten davor teilweise in hohem Maße unvollständig: Im Studienjahr 2018 waren in Bezug auf den Migrationshintergrund 46% und bezüglich des Bildungshintergrundes der Eltern 38% der Daten unbefüllt, im Jahre 2019 waren es 34 respektive 27%. Ab dem Jahr 2020 war UHStat vollständig implementiert und die fehlenden Antworten blieben bei allerhöchstens 8%. Möglich war es jedenfalls auch, keine Antwort anzugeben, wovon jedoch die Wenigsten Gebrauch machten.

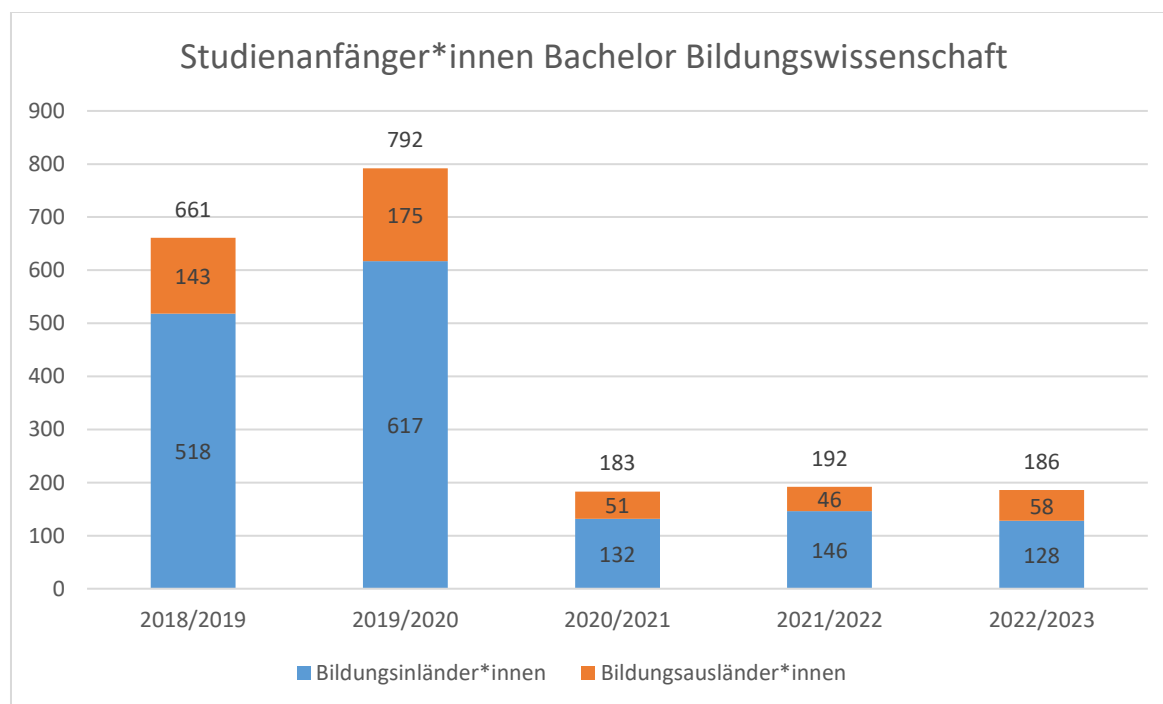
Es ist jedoch nicht möglich, zu bewerten, von wem die ausbleibenden Daten stammen, da alle Antworten von denjenigen stammen, die nach dem Beginn des Bachelorstudiums Bildungswissenschaft entweder zu einem neuen, anderen Studium zugelassen wurden oder aber das Erhebungsformular UHStat1 selbstständig ausgefüllt haben. Welchen Hintergrund diese Personen haben, kann folglich nicht genau eruiert werden, da hierfür analysiert werden müsste, wer die Daten später noch ausgefüllt hat. Die Personen, die UHStat1 beantwortet haben, nachdem sie ein weiteres Studium aufgenommen haben, können sich durchaus in ihrem sozialen Hintergrund von jenen unterscheiden, die dies nicht vollzogen haben: In den Darstellungen der Studiensozialerhebung wird zwar nur sehr selten zwischen Studienabbrüchen und Studienwechseln differenziert, doch lassen gewisse Darstellungen darauf schließen, dass die beiden Gruppen nicht komplett gleichzusetzen sind: So gibt es bei Studierenden mit niedriger Studienintensität beispielsweise öfter Abbruch- als Wechselintentionen, und unter jenen Studierenden befinden sich öfter Personen aus bildungsferneren Elternhäusern und Erwerbstätige (vgl. Unger et al. 2020, S. 235f.). Aus diesem Grunde ist es nicht wie gewünscht möglich, detailreiche statistische Erhebungen bezüglich der Veränderung der Studierendenpopulation und der Abbruchquoten auf Bildungs- sowie Migrationshintergrund darzustellen. Somit sind mit dem vorliegenden Datenmaterial keine vollständigen Rückschlüsse auf die Auswirkungen der Zugangsbeschränkungen auf die soziale Zusammensetzung der Studierenden zu ziehen.

Die Änderungen der Geschlechterverteilung, der Hochschulzugangsberechtigungen, der Studierendenanzahl und der Abbruchquoten werden in weiterer Folge vorgestellt, um einen genaueren Blick auf die Veränderung der Studierendenpopulation im Bachelorstudium Bildungswissenschaft zu ermöglichen.

10.4.2 Studienanfänger*innen

Abbildung 7

*Studienanfänger*innen Bachelor Bildungswissenschaft*



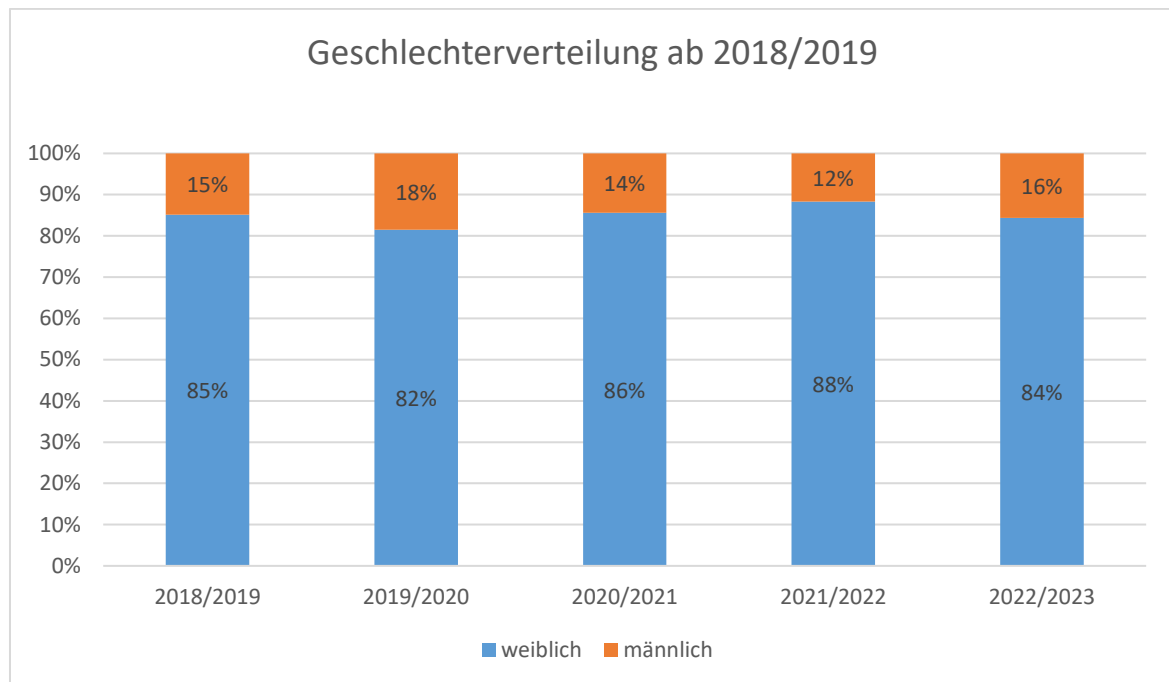
Zur Veranschaulichung des Rückganges der Studienanfänger*innen sei hier die Entwicklung seit dem Studienjahr 2018/2019 angeführt, die durchaus als drastisch bezeichnet werden kann. Während in den beiden Jahren vor Einführung der Zugangsbeschränkungen die Zahl der Studienanfänger*innen 661 und 792 betrug, wurden die 500 pro Studienjahr finanzierten Studienplätze ab dem Jahr 2020/2021 bei weitem nicht erreicht; die Zahl pendelte sich bei knapp unter 200 ein. Auch sank der Anteil von Bildungsausländer*innen von 28% in den beiden Jahren vor Einführung der Aufnahmebeschränkungen auf 22%.

10.4.3 Geschlechterverteilung der Studienanfänger*innen

Die Gesamtzahl an Bildungsinländer*innen konnte auch nach Geschlecht erhoben werden.

Abbildung 8

Geschlechterverteilung ab 2018/2019

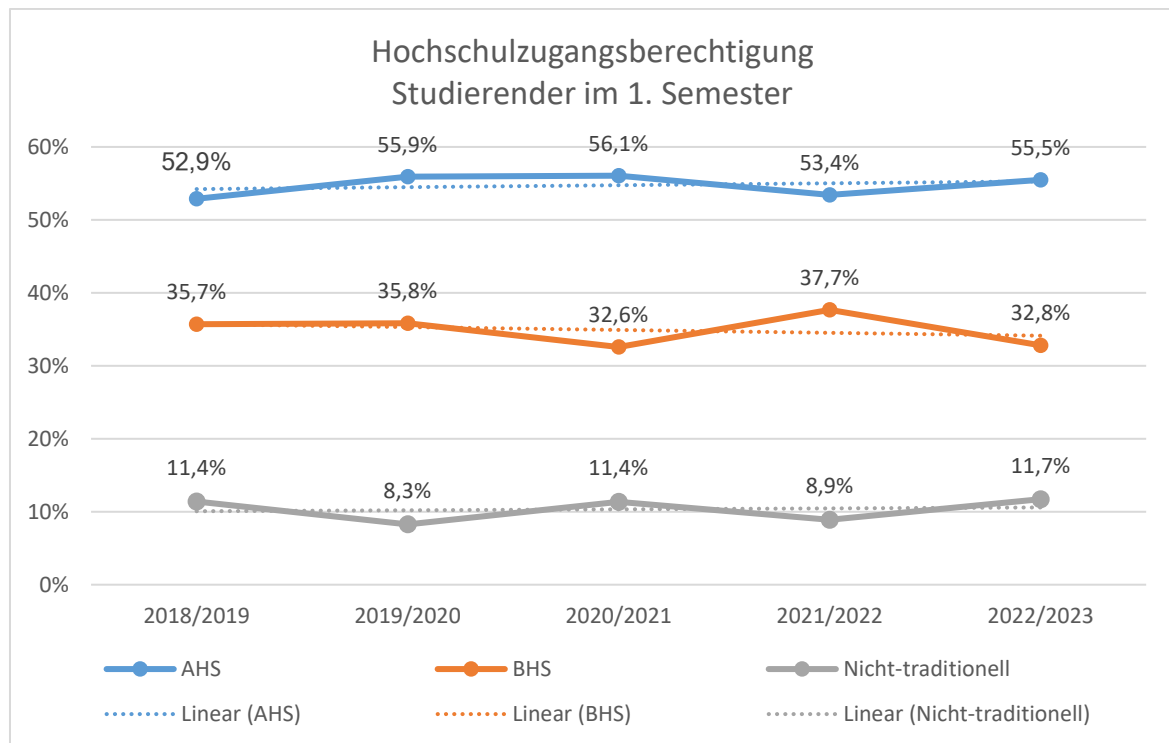


Geschlechtsspezifisch sind keine gravierenden Unterschiede zu erkennen. Sank die Anzahl der Frauen 2019 um 3 Prozent, stieg sie in den Folgejahren um 4 beziehungsweise 2 Prozent, bevor sie 2022 wiederum um 4 Prozent auf 84% sank und dem Wert von 2018 stark ähnelt. Weiterhin ist festzustellen, dass Frauen in dem Studium klar überrepräsentiert sind.

10.4.4 Arten der Hochschulzugangsberechtigung

Abbildung 9

Hochschulzugangsberechtigung Studierender im 1. Semester



Bezüglich der Hochschulzugangsberechtigungsarten zeigen sich kaum Änderungen. Die klare Überrepräsentation der AHS bleibt weiterhin gegeben.

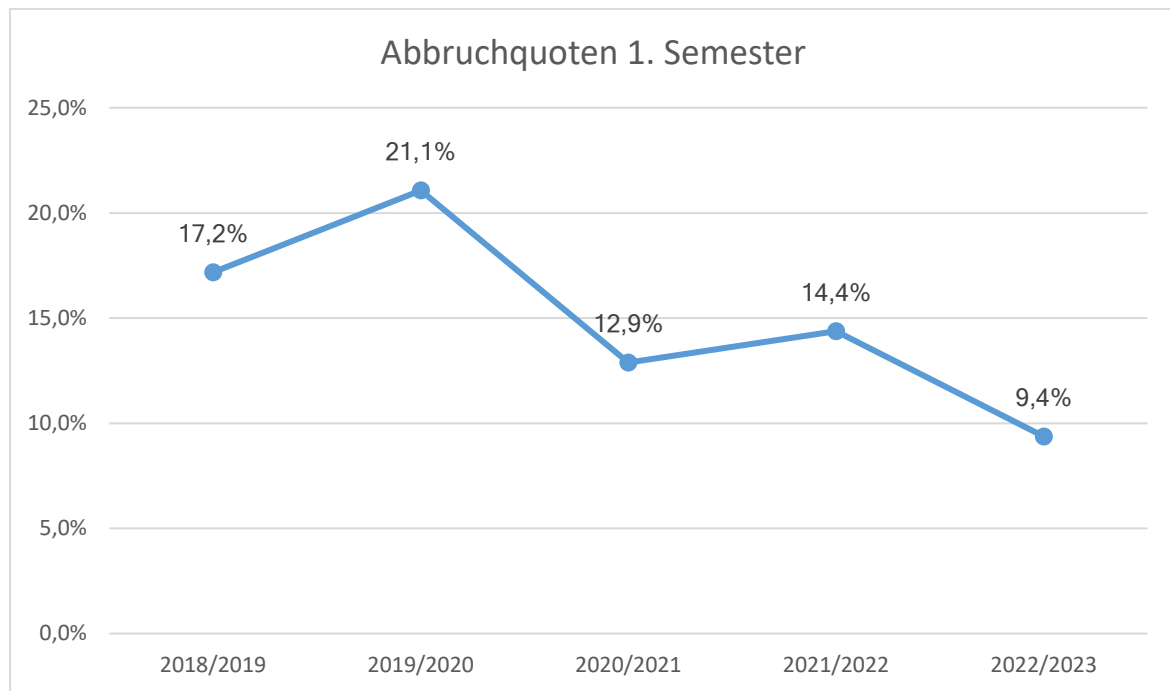
10.4.5 Abbruchquoten

Wie bereits vorgestellt wurde, ist Ziel der Aufnahmebeschränkungen auch die Erhöhung des Anteils an aktiv Studierenden und folglich auch die Verringerung der Abbruchquoten.

Aus diesem Grund wurden in der Analyse auch die Daten der Studienabbrecher*innen herangezogen.

Abbildung 10

Abbruchquoten 1. Semester



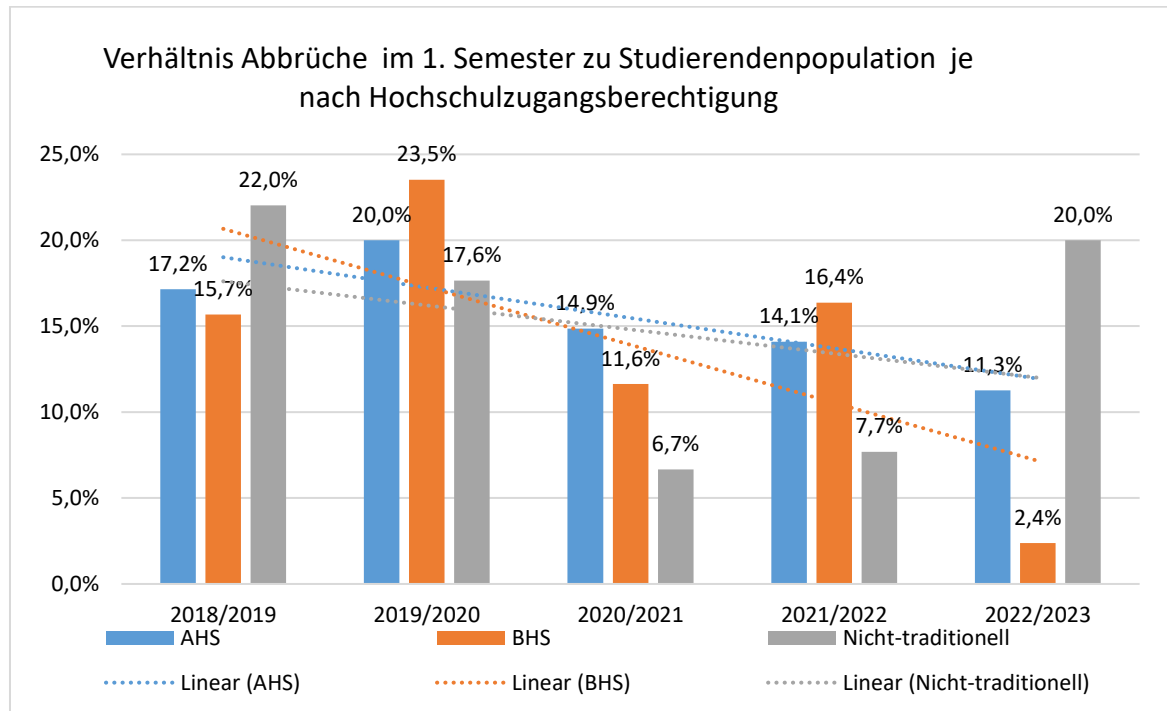
Die kompletten Abbruchquoten sind in den früheren Jahrgängen erwartungsgemäß höher, da hier ein längerer Zeitraum abgedeckt wird als bei den Studierenden, die erst im Wintersemester 2022/2023 das Studium Bildungswissenschaft begonnen haben.

Aus diesem Grunde wird der Fokus auf die Abbruchquote im 1. Semester gelegt, da hierfür in allen fünf untersuchten Jahrgängen Daten vorhanden sind. Da die Auswertungen der Abbruchquoten im zweiten Semester noch nicht auf das Studienjahr 2022/2023 bezogen werden können, wird auf eine genauere Darstellung der Abbruchquoten im 2. Semester verzichtet. Erwähnt werden muss jedoch, dass die Gesamtzahl der Abbrüche vor Einführung der Aufnahmebeschränkungen bei den Studienbeginner*innen der Wintersemester im jeweils 2. Semester höher war als im 1. Semester, was sich ab 2020 nicht mehr nachweisen lässt. Seit der Einführung der Aufnahmebeschränkungen ist klar zu erkennen, dass sich die Abbruchquoten stark verringert haben. Während im Studienjahr 2019/202, also unmittelbar vor der Einführung, noch jede*r fünfte Studierende*r (130 Personen) das Studium bereits im 1. Semester wieder abbrach, betraf dies im Studienjahr 2022/2023 nur mehr jede*n fünfte*n Studierende*n (12 Personen). Da die Universität Wien damit argumentierte, dass mehr Plätze zur Verfügung gestellt werden konnten, als es prüfungsaktive Studierende im 1.

Semester gab (vgl. Universität Wien 2018, S. 58), scheint es jedenfalls interessant, dass die Studierendenquoten um fast 75% reduziert und die Abbruchquoten nur halbiert wurden.

Abbildung 11

Verhältnis Abbrüche je nach Hochschulzugangsberechtigung



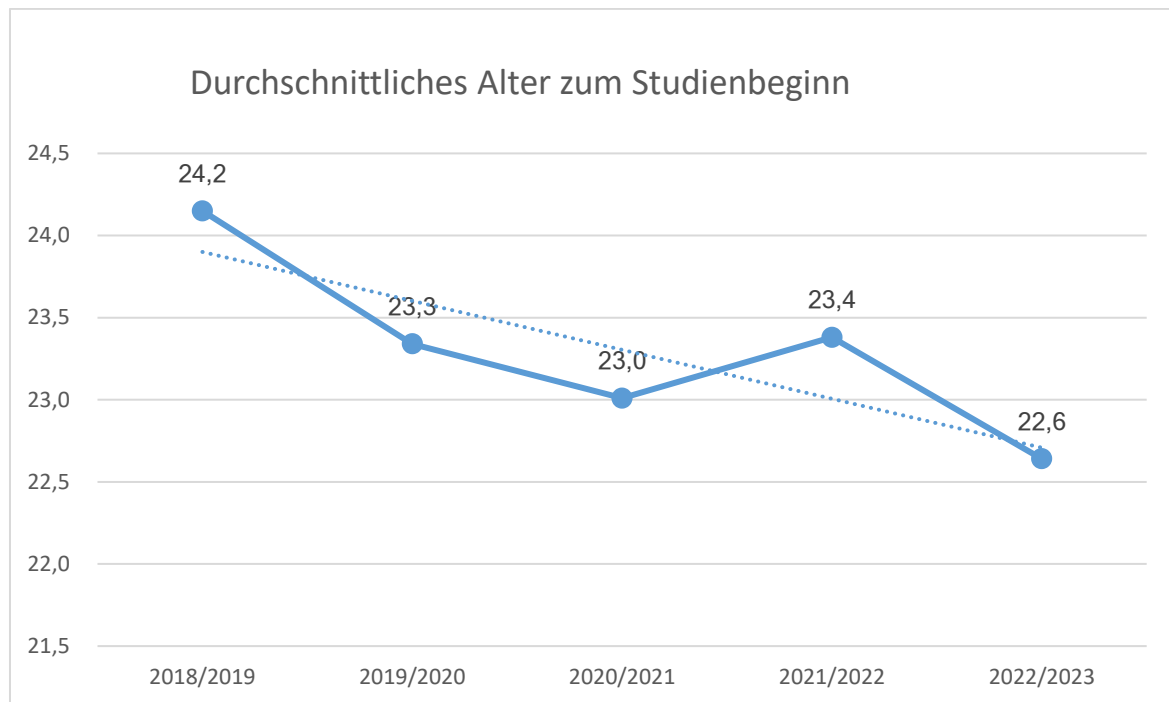
Unter denjenigen, die im 1. Semester das Studium wieder abbrachen, sank die Quote am stärksten unter der Gruppe mit BHS-Hochschulzugangsberechtigung. Bei den Gruppen mit AHS-Matura und nicht-traditionellem Hochschulzugang ist eine ähnlich gesunkene Abbruchwahrscheinlichkeit zu erkennen. Die Auswertung lässt nicht darauf schließen, dass eine Studierendengruppe durch verhältnismäßig geringere Abbruchquoten von den Aufnahmebeschränkungen stärker profitiert hätte als andere Gruppen.

10.4.6 Altersverteilung

Um etwaige Änderungen in der Altersstruktur zu untersuchen, wurde das Alter der Studierenden zu Studienbeginn von 2018/2019 bis 2022/2023 miteinander verglichen.

Abbildung 12

Durchschnittliches Alter zu Studienbeginn



Zu erkennen ist – was sich auch durch andere Erhebungen erahnen ließ – ein erheblicher Rückgang des Alters zu Studienbeginn. Dieses Ergebnis ist durchaus von Interesse, da ältere Studierende öfter und in höherem Stundenausmaß erwerbstätig sind und dies auch stärker der Fall ist, wenn sie aus bildungsferneren Haushalten stammen (vgl. Unger et al. 2020, S. 248f.). Da Studierende mit nicht-traditionellem Hochschulzugang im Normalfall auch älter sind als AHS- und BHS-Maturant*innen, ist es überraschend, dass sich die Zugangsquoten nicht zu Ungunsten dieser Gruppe geändert haben. Wie in Kapitel 5.3.2 gezeigt wurde, sinkt auch das Verhältnis der Studierenden mit Migrationshintergrund mit steigendem Alter (mit Ausnahme der ältesten Bevölkerungsgruppe ab 31 Jahren. Folglich kann davon ausgegangen werden, dass diese ohnehin unterrepräsentierte Gruppe in älteren Kohorten noch geringer vertreten ist. Ebenso verhält es sich mit der Vorbildung der Eltern. Je höher diese ausfällt, desto früher treten ihre Kinder in den Hochschulbereich ein und desto niedriger ist die Wahrscheinlichkeit für Studierende, ihre Hochschulzugangsberechtigung nicht im regulären Schulsystem erhalten zu haben. (siehe Kapitel 5.3.2). Auch dies könnte darauf schließen lassen, dass das gesunkene Alter der Studienanfänger*innen mit diesen Dynamiken einhergeht.

Während einige Auswertungen aufgrund fehlender Daten nicht wie gewünscht durchgeführt werden konnten, ist zumindest hier eine nicht unwesentliche Veränderung zu beobachten, die in weiteren Erhebungen genauer untersucht und auch in Verbindung mit anderen Kategorien gebracht werden muss.

11 Fazit und Ausblick

Ziel der vorliegenden Arbeit war es, festzustellen, ob die Einführung des Aufnahmeverfahrens im Bachelorstudium Bildungswissenschaft an der Universität Wien ab dem Studienjahr 2020/2021 zu einer Veränderung der sozialen Zusammensetzung der Studierenden geführt hat.

Aufgrund teilweise unzureichender Daten war die statistische Auswertung nicht in gewünschtem Maße durchführbar: Informationen über den *Bildungshintergrund* der Studierenden standen der Universität Wien bis zur Implementierung des Erhebungsformulars UHStat1 nicht vollständig zur Verfügung und die Kategorie *Migrationshintergrund* wurde erst ab dem Studienjahr 2019/2020 erhoben. Somit konnte bezüglich dieser Kategorien kein Vergleich zwischen Jahren vor und ab der Einführung der Zugangsbeschränkungen gezogen werden. Es ist durchaus als überraschend zu bezeichnen, dass es bis vor wenigen Jahren keine rechtliche Möglichkeit gab, als Universität die Daten in das eigene Monitoring einzuspeisen und daraus wichtige Schlüsse in Bezug auf die Auswirkungen von Zugangsbeschränkungen ziehen zu können. Auch die Abfrage des Migrationshintergrundes geschah zu einem späten Zeitpunkt. Lediglich bezüglich der Kategorien Alter und Hochschulzugangsberechtigung konnten die ausgewerteten Statistiken relevante Erkenntnisse liefern: Das durchschnittliche Alter bei Studienbeginn sank in einem nicht unerheblichen Maße. Studierende aus bildungsfernem Elternhaus beginnen das Studium normalerweise später als jene mit akademischem Bildungshintergrund, ähnlich verhält es sich auch mit Studierenden mit Migrationshintergrund, die später zu studieren beginnen als Studierende ohne Migrationshintergrund. In Bezug auf die Hochschulzugangsberechtigung kam es überraschenderweise nicht zu einer Verminderung von Studierenden mit nicht-traditionellem Hochschulzugang, was durchaus aus dem gesunkenen Altersschnitt der Studienanfänger*innen resultieren hätte können. Das mit der Einführung des Aufnahmetests gesunkene Alter der Studienanfänger*innen lässt jedoch – unabhängig von der Hochschulzugangsberechtigung – darauf schließen, dass die in Kapitel 7 vorgestellten Erkenntnisse bezüglich der negativen Auswirkungen von Zugangsbeschränkungen auf die soziale Zusammensetzung der Studierenden und die damit einhergehende Reproduktion sozialer Ungleichheit auch auf das Bachelorstudienfach

Bildungswissenschaft an der Universität Wien zutreffen.

Dies ist eingedenk der in dieser Arbeit vorgestellten Strategie zur Sozialen Dimension insbesondere bemerkenswert, da die Frage gestellt werden kann, ob zusätzliche Beschränkungen des ohnehin bereits soziale Ungleichheit reproduzierenden Hochschulsystems in Österreich die Ziele dieser Strategie eher konterkarieren. Es ist von hochschulpolitischer Bewandnis, inwieweit die Verbesserung von Abbruch- und Erfolgsquoten zu Ungunsten bildungsferner potentieller Studierender ausfallen kann und dieser *Trade-Off* (vgl. Haag et al. 2020, S. 200) dazu führt, dass auch Ziele bezüglich der gesunkenen Rekrutierungsquoten nicht erreicht werden können. Bei der Interpretation der erhobenen Statistiken muss jedoch auch in Betracht gezogen werden, dass die Auswirkungen der COVID-19-Pandemie in den untersuchten Zeitraum fallen und soziale (Bildungs-)Ungleichheit dadurch verstärkt wurden, was sich auch auf die Statistik auswirkt.

Dass das Bildungssystem und insbesondere Hochschulen durchzogen von Ungleichheiten sind und mannigfache Mechanismen zeitlebens Auswirkungen auf die Bildungslaufbahn von Personen haben, wurde in dieser Arbeit gezeigt. Einige hindernde Umstände müssen in Bezug auf Zugangsbeschränkungen besonders beachtet werden: Es kann davon ausgegangen werden, dass bildungsferne Personen durch Aufnahmeverfahren jedenfalls nicht stärker zur Wahl zu studieren getrieben werden, sondern sie eher von zusätzlichen Anforderungen auf (ihnen teilweise noch unbekannten) akademischem Terrain abgeschreckt werden, da ihnen das ausreichende kulturelle Kapital fehlt, um sich dort gut zurecht zu finden und sie ihre eigenen Fähigkeiten und Erfolgchancen als geringer schätzen. Wer weniger von sich überzeugt ist, traut sich demzufolge auch weniger zu und reagiert auf Barrieren zurückhaltender. Folglich könnten auch Aufnahmetests auf die Angst stoßen, diese nicht zu bestehen und nicht gut genug dafür zu sein. Wer der akademischen Sprache nicht mächtig ist, der*die bedürfte womöglich einer Eingewöhnungsphase und ein Umfeld, das ihm*ihr diese näher bringt. Die Hochschule an sich könnte dazu dienen, allerdings kann dem ihr Innewohnenden vor dem Bestehen des Aufnahmetests nicht in dem Maße begegnet werden, wie dies für bereits Studierende und für Personen aus akademischem Elternhaus möglich ist.

Fraglich ist, inwieweit eigene Motivation potentieller Studierender für ein Studium diese Hindernisse bis zu einem gewissen Level nivellieren kann und etwaige Barrieren ignoriert werden können. Um hier Antworten geben zu können, bedarf es im österreichischen Bildungskontext noch weiterer Forschung über Aufnahmeverfahren in all ihren Facetten: *Wer sind die Personen, die sich gegen ein Studium entscheiden? Werden Personen explizit von Aufnahmeverfahren abgeschreckt? Wenn ja, was sind die Gründe und wen betreffen diese in welchem Maße?* Aufnahmetests könnten aus verschiedenen Gründen dafür sorgen, dass sich Personen gegen die Bewerbung für ein Studium entscheiden: Sie müssen schneller eine Entscheidung treffen, da die Fristen zur Bewerbung früher enden als bei Studien ohne Aufnahmeverfahren. Es sind Kosten für den Test (und eventuell für die An- und Rückfahrt zum Test) aufzuwenden, und womöglich müssen sich Interessent*innen auch einen Urlaubstag nehmen, um den Test absolvieren zu können, was einem Verdienstentgang gleichkommen kann. Diese Gründe könnten Personen aus allen Schichten betreffen, fraglich ist aber, ob es auch hier unterschiedliche Ausprägungen je nach sozialer Herkunft gibt. Weiters interessant könnte die Auswertung der No-Shows sein: Wer meldet sich für ein Studium an, erscheint dann aber nicht zum Aufnahmetest? In Bezug auf das Bachelorstudium kann dies aber nur erforscht werden, wenn der Aufnahmetest tatsächlich stattfindet.

Zusammenfassend kann konstatiert werden, dass das gesicherte theoretische Wissen über die Auswirkungen von Zugangsbeschränkungen im österreichischen Bildungssystem noch sehr unzureichend ist und es weiterer quantitativer und qualitativer Forschung bedarf, um studentische wie auch bildungspolitische Entscheidungsprozesse wissenschaftlich zu untersuchen. Die genaue Beobachtung der sozialen Zusammensetzung der Studierenden des Bachelorstudiums Bildungswissenschaft hat auch für die nächsten Jahre in Bezug auf die Diskussion um Bildungsungleichheit eine große Bedeutung. Da inzwischen die rechtliche Grundlage für eine facettenreichere Datenerhebung besteht, kann ein qualitativ hochwertigeres Monitoring der Veränderung der Studierendenpopulation vorangetrieben werden, um detailreichere Rückschlüsse auf die soziale Zusammensetzung und Auswirkungen bildungspolitischer Vorgaben ziehen zu können.

12 Quellenverzeichnis

Bacher, J., Beham, M. & Lachmayr, N. & Schlögl, P. (2009). Zusammenfassung und Resümee.

In: Bacher, J., Beham, M. & Lachmayr, N. (Hrsg), *Geschlechterunterschiede in der Bildungswahl* (S. 149-155). VS Verlag für Bildungswissenschaften.

Baumgart, F. (2008). *Theorien der Sozialisation: Erläuterungen, Texte, Arbeitsaufgaben (Studienbücher Erziehungswissenschaften, Band 3091)* (4. Aufl.). UTB GmbH.

Becker, R. (2010). Warum bildungsferne Gruppen von der Universität fernbleiben und wie man sie für das Studium an der Universität gewinnen könnte. In: Krüger, H., Rabe-Kleberg, U., Kramer, R. & Budde, J. *Bildungsungleichheit revisited: Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule* (S. 223-235). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Becker, R. (2017). Entstehung und Reproduktion dauerhafter Bildungsungleichheiten. In: Becker, R. (Hrsg.). *Lehrbuch der Bildungssoziologie* (3., aktualisierte und überarbeitete Aufl., S. 89-150). Springer VS.

Becker, R. & Hadjar, A. (2017). Meritokratie – Zur gesellschaftlichen Legitimation ungleicher Bildungs-, Erwerbs- und Einkommenschancen in modernen Gesellschaften. In: Becker, R. (Hrsg.). *Lehrbuch der Bildungssoziologie* (3., aktualisierte und überarbeitete Aufl., S. 33-62). Springer VS

Becker, R., Haunberger, S. & Schubert, F. (2010). Studienfachwahl als Spezialfall der Ausbildungsentscheidung und Berufswahl. *ZAF* 42, 292–310.

Becker, R., & Müller, W. (2011). Bildungsungleichheiten nach Geschlecht und Herkunft im Wandel. In: Andreas Hadjar (Hrsg.): *Geschlechtsspezifische Bildungsungleichheiten* (S. 55-75). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Benteler, P. (2021). *ÖH sieht soziale Lage der Studierenden durch Pandemie bedroht.*

Befragung zeigt Belastung der Studierenden durch die Coronakrise - Ministerium muss Sozialerhebung ehestmöglich durchführen [Presseaussendung].

Abgerufen unter: https://www.ots.at/presseaussendung/OTS_20211118_OT0015/oeh-sieht-soziale-lage-der-studierenden-durch-pandemie-bedroht [10.11.2023]

BFUG - Bologna Follow-Up Group (2020). *Advisory Group 1 on Social Dimension. Final report.*

BMBWF - Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2019a). *Der Gesamtösterreichische Universitätsentwicklungsplan 2022 – 2027.*

BMBWF - Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2019b). *Uni-Zugang geregelt. Was sich für Studienanfänger/innen 2019/20 ändert.*
<https://www.bmbwf.gv.at/Ministerium/Presse/Uni-Zugang-geregelt.html> [10.11.2023]

BMBWF - Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2021a). *Hochschulprofile zur sozialen Dimension.*

BMBWF - Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2021b). *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2021.*

BMBWF - Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (o.D.,a) *Aufnahme in eine allgemeinbildende höhere Schule (AHS).*

Abgerufen unter:

https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/beratung/schulinfo/aufnahme_ahs.html
[10.11.2023]

BMBWF - Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (o.D.,b). *Bessere Betreuungsrelationen an öffentlichen Universitäten.*

Abgerufen unter: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/HS->

[Uni/Hochschulgovernance/Leitthemen/Qualit%C3%A4t-in-der-hochschulischen-Lehre/Betreuungsverh%C3%A4ltnisse.html](https://www.bmbwf.gv.at/Themen/HS-) [10.11.2023]

BM BWf - Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (o.D.,c). *Soziale Dimension*.

Abgerufen unter: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/HS-Uni/Studium/Leitthemen/SozDim.html> [10.11.2023]

BMF - Bundesministerium für Finanzen (o.D.). *Einreise und Aufenthalt*.

Abgerufen unter:

https://www.oesterreich.gv.at/themen/bildung_und_neue_medien/universitaet/1/1/Seite.160201.html [10.11.2023]

BMKÖS - Bundesministerium für Kunst, Kultur, öffentlicher Dienst und Sport (o.D.):

Rekrutierungsquote.

Aufgerufen unter <https://wirkungsmonitoring.gv.at/kennzahl-detail/rekrutierungsquote-15933-575/> [10.11.2023]

BMWF - Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft (2017). *Nationale Strategie zur sozialen Dimension in der Hochschulbildung. Für einen integrativeren Zugang und eine breitere Teilhabe*.

Boockmann, B., Dräger J., Kugler P., Pollak R., Vögele, S. (2020). *Auswirkungen der Pandemiekrise auf die soziale Mobilität. Begleitforschung zum Sechsten Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung*. Institut für Angewandte Wirtschaftsforschung e.V. (IAW) GESIS – Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften in Mannheim.

Bourdieu, P. (1999). *Sozialer Sinn: Kritik der theoretischen Vernunft* (3. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Bourdieu, P. (2009). *Entwurf einer Theorie der Praxis: auf der ethnologischen Grundlage der kabylischen Gesellschaft* (2. Aufl.). Suhrkamp.

Bourdieu, P. (2012). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital.
In: Bauer, U., Bittlingmayer, U.H., Scherr, A. (Hrsg.) *Handbuch Bildungs- und*

Erziehungssoziologie (S. 229–242). Bildung und Gesellschaft. VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Bourdieu, P. (2014). *Die feinen Unterschiede: Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. (B. Schwibs & A. Russer, Übers.) (24. Aufl.). Suhrkamp.

Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1971): *Die Illusion der Chancengleichheit: Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Ernst Klett Verlag.

Brake, A. & Büchner, P. (2011). *Bildung und soziale Ungleichheit: Eine Einführung*. Kohlhammer Verlag.

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*. Ausgabe 34, 2018.

Brandmayr, M. (2019). Was ist die soziale Dimension in der Hochschulentwicklung? Ergebnisse einer Analyse hochschulpolitischer Strategiepapiere im österreichischen Hochschulsystem. *OZP – Austrian Journal of Political Science*, 47(4), 19-31.

Bremer, H. (2014). Die Transformation sozialer Selektivität: Soziale Milieus und Traditionslinien der Weiterbildungsteilnahme. In: Bremer, H. & Lange-Vester, A. (Hrsg.). *Soziale Milieus und Wandel der Sozialstruktur: Die gesellschaftlichen Herausforderungen und die Strategien der sozialen Gruppen* (2., aktualisierte Aufl., S. 190-215). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

CEDEFOP – Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung (2016). *Europäische Leitlinien für die Validierung nicht formalen und informellen Lernens*.

CEDEFOP - Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung (2019). *European inventory on validation of non-formal and informal learning 2018 update. Synthesis Report.*

Council of Europe (o.D.). *Formal, non-formal and informal learning.*

Abgerufen unter: [https://www.coe.int/en/web/lang-migrants/formal-non-formal-and-informal-](https://www.coe.int/en/web/lang-migrants/formal-non-formal-and-informal-learning#:~:text=Non%2Dformal%20learning%20typically%20takes,and%20orchestras%2C%20and%20so%20on)

[learning#:~:text=Non%2Dformal%20learning%20typically%20takes,and%20orchestras%2C%20and%20so%20on](https://www.coe.int/en/web/lang-migrants/formal-non-formal-and-informal-learning#:~:text=Non%2Dformal%20learning%20typically%20takes,and%20orchestras%2C%20and%20so%20on) [10.11.2023]

Cremonini L., Leisyte, L., Weyer, E. & Vossensteyn, H. (2011). *Selection and Matching in Higher Education. An international comparative study.* Center for Higher Education Policy Studies.

Dibiasi, A., Engleder, J., Fenz, K., & Valentin, C. (2022). *Maturierendenbefragung 2022. Informationssituation sowie Bildungs- und Berufswahl von Maturierenden in Österreich.* Institut für Höhere Studien.

Deil-Amen, R., Tevis, T. L. (2010). Circumscribed Agency: The Relevance of Standardized College Entrance Exams for Low SES High School Students. *The Review of Higher Education* (33). 141-175.

Der Standard (2019). *Zugangsbeschränkungen: Wo studieren einfacher und wo es schwieriger wird. An den Unis Wien und Graz gibt es deutlich mehr Beschränkungen, an den Unis Salzburg und Innsbruck fallen dagegen Hürden weg.*

Abgerufen unter: <https://www.derstandard.at/story/2000097499234/wo-studieren-einfacher-und-wo-es-schwieriger-wird> [10.11.2023]

Edwards, D., Coates, H., Friedman, T. (2012). A survey of international practice in university admissions testing. *Higher Education Management and Policy Volume* (24/1). OECD.

EHEA - European Higher Education Area (2007). *Londoner Communiqué. Auf dem Wege zum Europäischen Hochschulraum: Antworten auf die Herausforderungen der Globalisierung.*

EHEA - European Higher Education Area (2020). *Rome Ministerial Communiqué. ANNEX II.*

EHEA - European Higher Education Area (o.D.,a). *Social Dimension.*

Abgerufen unter: <http://ehea.info/pid34436/social-dimension.html> [10.11.2023]

EHEA - European Higher Education Area (o.D.,b). *Full members.*

Abgerufen unter: https://www.ehea.info/page-full_members [10.11.2023]

Erler, I. (2007). Skizzen einer Auseinandersetzung: Überblick über Theorien zur Bildungsungleichheit. In: Erler, I. (Hrsg.). *Keine Chance für Lisa Simpson?: Soziale Ungleichheit im Bildungssystem* (S. 20-38). Mandelbaum Verlag.

Erler, I. (2011). Bildung zur Ungleichheit? In: Rosecker M.& Schmitner, S. (Hrsg.): *Armut und Reichtum – Ungleiche Lebenslagen, -chancen, -stile und -welten in Österreich* (S. 192-209) Verein Alltag Verlag.

Europäische Kommission, Europäische Exekutivagentur für Bildung und Kultur, Eurydice (2013). *Recognition of prior non-formal and informal learning in higher education. Eurodyce overview.*

Europäische Kommission, EACEA & Eurydice (2020). *The European Higher Education Area in 2020. Bologna Process Implementation Report.*

Farnell, T., Skledar Matijević, A., Šćukanec Schmidt, N. (2021). *The impact of COVID-19 on higher education: a review of emerging evidence.* NESET report. Publications Office of the European Union.

- Finger, C. (2022). *Soziale Herkunft und die Umsetzung von Studienaspirationen. Individuelle und institutionelle Einflüsse in Phasen der Selbst- und Fremdselektion*. Budrich Academic Press Opladen.
- Friesinger, C., Palienko, A. & Straner, J. (2014): Zugangsbeschränkungen und Chancen(un)gleichheit im österreichischen Hochschulsystem. *Materialien zu Wirtschaft und Gesellschaft*, 131(1), 1-61. Arbeiterkammer Wien.
- Fröhlich, G. & Rehbein, B. (2014). *Bourdieu-Handbuch: Leben – Werk – Wirkung* (1. Aufl.). J.B. Metzler.
- Fuchs-Heinritz, W. & König, A. (2014). *Pierre Bourdieu: Eine Einführung* (3. Aufl.). UTB GmbH.
- Gaebel, M., Stoeber, H. (2022). *Briefing. One year of Covid-19: the impact on European higher education*. European University Association.
- Grabau, C. (2020). Theorien der Sozialisation: Möglichkeiten, Grenzen, Perspektiven. In: Harant, M, Thomas, P., Kuchler, U. (Hrsg.): *Theorien! Horizonte für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 145-157). Tübingen University Press.
- Groß, M. (2015). *Klassen, Schichten, Mobilität: Eine Einführung (Studienskripten zur Soziologie)* (2. Aufl. 2015). Springer VS.
- Gruber A., Wulz J., Grabuschnig, P.& Schott, M. (2012): *Studieneingangs- und Orientierungsphase (STEOP). Infos und mehr für Studierende an österreichischen Universitäten*. Österreichische HochschülerInnenschaft.
- Abgerufen unter:
https://web.archive.org/web/20220805224936/https://www.oeh.ac.at/fileadmin/user_upload/pdf/Broschueren/2012/OEH_Broschuere_STEOP_2012_SCREEN.pdf % [10.11.2023]
- Haag, N., Thaler, B., Stieger, A., Unger, M., Humpl, S., & P. Mathä (2020). *Evaluierung der Zugangsregelungen nach § 71b, § 71c, § 71d UG 2002*. Institut für höhere Studien.

- Hänni, M., Kriesi, I., & Neumann, J. (2022). Entry into and Completion of Vocational Baccalaureate School in Switzerland: Do Differences in Regional Admission Regulations Matter? *Education Sciences*, 12(3), 1-19.
- Haslinger, S. & Patek, A. (2007). Studieren zwischen Schein und Sein: Die Situation Studierender bildungsferner Herkunft im Studienalltag. In: Erler, I (Hrsg). *Keine Chance für Lisa Simpson?: Soziale Ungleichheit im Bildungssystem* (S. 148-165). Mandelbaum Verlag.
- Helsper, W. & Krüger H.-H. (2015). Auswahlverfahren in Bildungsinstitutionen – eine Einleitung. In: Helsper, W., Krüger H.-H. *Auswahl der Bildungsklientel. Zur Herstellung von Selektivität in „exklusiven“ Bildungsinstitutionen* (S. 9-27) Springer VS.
- HESI - Higher Education Sustainability Initiative (2021). *Assessments of Higher Education's progress towards the UN Sustainable Development Goals. Volume 2: for higher education institutions participating in assessments.*
- Hopmann, S. T. (2012): *"Alles hineinfressen und im richtigen Moment rauskotzen"*. *Uni-Professor Hopmann kritisiert die neue Studieneingangsphase scharf - Er vergleicht Massen-Prüfungen mit Bulimie.* Der Standard.
Abgerufen unter: <https://www.derstandard.at/story/1325485633796/alles-hineinfressen-und-im-richtigen-moment-rauskotzen> [10.11.2023].
- Hradil, S. (2016). Soziale Ungleichheit, soziale Schichtung und Mobilität. In: Korte, H., Schäfers, B. (Hrsg). *Einführung in Hauptbegriffe der Soziologie. Einführungskurs Soziologie* (9. Aufl., S. 247-275). Springer VS.
- Institut für höhere Studien (o.D.) *Studien-Sozialerhebung 2023.*
<https://www.ihs.ac.at/de/ru/hochschulforschung/projekte/studierenden-sozialerhebung-2023/>

- Isopahkala-Bouret, U. (2019). "Troublesome Access: Non-Admission Experiences in the Competitive Finnish Higher Education" *Social Sciences* 8, no. 11: 302.
- Jurt, J. (2012). Bourdieus Kapital-Theorie. In: Bergman, M., Hupka-Brunner, S., Meyer, T., Samuel, R. (Hrsg.) *Bildung – Arbeit – Erwachsenwerden* (S. 21-41). Springer VS.
- Jurt, J. (2010). Die Habitus-Theorie von Pierre Bourdieu. *LiThes. Zeitschrift für Literatur- und Theatersoziologie*, 3, 5-13.
- Kalter, F., & Granato, N. (2018). Migration und ethnische Ungleichheit auf dem Arbeitsmarkt. In: Abraham, M. & Hinz, T. *Arbeitsmarktsoziologie. Probleme, Theorien, empirische Befunde* (3., überarbeitete und erweiterte Aufl., S. 355–387). Springer Fachmedien.
- Karatas, H., Bulent, A. & Hasan, A. (2013). Correlation among high school senior students' test anxiety, academic performance, and points of university entrance exam. *Educational Research and Reviews*, 8(13), 919- 926.
- Kesselring, A. & Leitner, M. (2007). Soziale Herkunft und Schulerfolg. *Aktuelle Daten und weiterführende Forschungsperspektiven*. In: Erler, I (Hrsg). *Keine Chance für Lisa Simpson?: Soziale Ungleichheit im Bildungssystem* (S. 90-107). Mandelbaum Verlag.
- Kleine L., Paulus W. & Blossfeld H.-P. (2009). Die Formation elterlicher Bildungsentscheidungen beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Sonderheft 12-2009 (Bildungsentscheidungen), 11-46.
- Kolland, F. & Morgeditsch W. (2007). *Evaluierung der Auswirkungen des § 124b des Universitätsgesetzes 2002. Bericht an den Nationalrat*. Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung.
- Koller, H.-C. (2015). Bildung und Migration. Bildungstheoretische Überlegungen im Anschluss an Bourdieu und Cultural Studies. In *Friedrichs, W., & Sanders, O. (2015). Bildung /*

Transformation : Kulturelle und gesellschaftliche Umbrüche aus bildungstheoretischer Perspektive (S. 181–200). Bielefeld: transcript Verlag.

Koller, H.-C. (2017). *Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft: eine Einführung* (8. Aufl.). Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.

Koopmann, J., Zimmer, L. M. & Lörz, M. (2023). The impact of COVID-19 on social inequalities in German higher education. An analysis of dropout intentions of vulnerable student groups. *European Journal of Higher Education*

Kracke, N., Middendorff, E. & Buck, D. (2018). *Beteiligung an Hochschulbildung, Chancen(un)gleichheit in Deutschland*. DZHW Brief 3 | 2018.

Krais, B. & Gebauer, G. (2017). *Habitus*. (7., unveränderte Aufl.). Bielefeld: transcript.

Kramer R.-T. & Helsper, W. (2010). Kulturelle Passung und Bildungsungleichheit – Potenziale einer an Bourdieu orientierten Analyse der Bildungsungleichheit. In: Krüger, H., Rabe-Kleberg, U., Kramer, R. & Budde, J. *Bildungsungleichheit revisited: Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule* (S. 103-126). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kramer, R.-T. (2011). *Abschied von Bourdieu? Perspektiven ungleichheitsbezogener Bildungsforschung*. VS Verlag.

Krause, D. (2020). Ungleichheit, soziale. In: Klimke, D., Lautmann, R., Stäheli, U., Weischer, C., & Wienold, H. *Lexikon zur Soziologie* (6., überarbeitete und erweiterte Aufl., S. 812). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Kucsko-Stadlmayer, G. (2011), Neuerungen im Universitätsrecht (2011). In: Jabloner, C., Kucsko-Stadlmayer, G., Muzak, G., Perthold-Stoitzner, B., Stöger, K. (Hrsg): Vom praktischen Wert der Methode, FS für Heinz Mayer zum 65. Geburtstag. Wien: Manz, S. 275-294.

Lassnig, L. (2015). Das „österreichische Modell“ der Bildungsungleichheit: Hohe soziale Reproduktion, starke Umverteilung, politische Polarisierung, *Reihe Soziologie* 109; Wien: Institut für Höhere Studien.

Leitgöb, H., Bacher, J. & Lachmayr, N. (2011). Ursachen der geschlechtsspezifischen Benachteiligung von Jungen im österreichischen Schulsystem. In: A. Hadjar (Hrsg): *Geschlechtsspezifische Bildungsungleichheiten* (S. 149-176). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Lewalter, S. (2006). Chancengleichheit. In: *Genderkompetenzzentrum*. Humboldt-Universität zu Berlin. URL: <http://www.genderkompetenz.info/genderkompetenz-2003-2010/w/files/gkompzpdf/chancengleichheit.pdf> [28.01.2023]

Maaz, K., Baumert, J. & Trautwein, U. (2009). Genese sozialer Ungleichheit im institutionellen Kontext der Schule: Wo entsteht und vergrößert sich soziale Ungleichheit? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Sonderheft 12-2009 (Bildungsentscheidungen), 11-46).

Maaz, K. & Dumont, H. (2019). Ungleichheiten des Bildungserwerbs nach sozialer Herkunft, Migrationshintergrund und Geschlecht. In O. Köller, M. Hasselhorn, F. Hesse, K. Maaz, J. Schrader, H. Solga, C. K. Spieß & K. Zimmer (Hrsg.), *Das Bildungswesen in Deutschland: Bestand und Potenziale* (S. 299-332). Klinkhardt utb.

Maurer S. & Wallerberger T. (2010). *Stellungnahme der Bundesvertretung der österreichischen HochschülerInnenschaft zum Entwurf einer Änderung des Universitätsgesetzes 2002*. Österreichische HochschülerInnenschaft, Bundesvertretung. 34/SN-249/ME XXIV. GP.

Mayerl, M., & Schlögl, P. (2015). Länderstudie Österreich. In: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.). *Kompetenzen anerkennen. Was Deutschland von anderen Staaten lernen kann* (S. 383–450).

McGrath, C.H., Henham, M., Corbett, A., Durazzi, N., Frearson, M., Janta, B., Kamphuis, B.W., Katashiro, E., Branković, N., Guerin, B., Manville, C., Schwartz, I., & Schweppenstedde, D. (2014). *Higher Education Entrance Qualifications and Exams in Europe: A Comparison*. Europäisches Parlament.

Mecheril, P. (2010). Migrationspädagogik. Hinführung zu einer Perspektive. In: Mecheril P., Castro Varela, M.d.M, Dirim, I., Kalpaka, A. & Melter, C.: *Migrationspädagogik* (S. 7-22). Beltz Verlag.

Medical Schools Council (2022). *Entry requirements for UK medical schools: 2022 entry*. Abgerufen unter: <https://www.medschools.ac.uk/media/2877/entry-requirements-document-2022-digital.pdf> [10.11.2023]

Meier, G., Thomsen, S. & Trunzer, J. (2022). *The Financial Situation of Students during the COVID-19 Pandemic*. IZA - Institute of Labour Economics.

Mitterlehner, R. (2015). Vorwort. In: Unger, M., Thaler, B., Dibiasi, A., & Litofcenko, J. *Evaluierung der Aufnahmeverfahren nach § 14h UG 2002* (S. 5-6). Institut für höhere Studien Wien.

Müller W., Pollak, R., Reimer, D. & Schindler, S. (2017): Hochschulbildung und soziale Ungleichheit. In: Becker, R. (Hrsg.). *Lehrbuch der Bildungssoziologie* (3., aktualisierte und überarbeitete Aufl., S. 309-358). Springer VS.

OECD - Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (2016): *Bildung auf einen Blick 2016. OECD-Indikatoren*.

Park, E. & Preyman, S. (2022). *Bericht zur Zwischenevaluierung der Nationalen Strategie zur sozialen Dimension in der Hochschulbildung*. FH Oberösterreich.

Parlament Österreich (2015). *Zugangsregelungen für Unis schüren Grundsatzdebatte im Parlament: Wissenschaftsausschuss: Evaluierung der Aufnahmebeschränkungen befeuert Disput über freien Hochschulzugang*. Parlamentskorrespondenz NR. 729 vom 25.06.2015. Abgerufen unter: https://www.parlament.gv.at/aktuelles/pk/jahr_2015/pk0729 [10.11.2023]

Parlament Österreich (2021a). *Wissenschaftsausschuss befasst sich mit Berichten zur Entwicklung der österreichischen Universitäten. ExpertInnen geben Empfehlungen zu Zugangsregelungen und StEOP*. Parlamentskorrespondenz Nr. 826 vom 30.06.2021. Abgerufen unter: https://www.parlament.gv.at/aktuelles/pk/jahr_2021/pk0826#XXVII_III_00217 [10.11.2023]

Parlament Österreich (2021b). *Nationalrat spricht sich für Weiterbildungspaket für Hochschulen aus. Novelle bringt auch Vereinfachung für Quereinstieg in pädagogische Berufe sowie Verlängerung von Zugangsbeschränkungen*. Parlamentskorrespondenz Nr. 871 vom 08.07.2021. Abgerufen unter: https://www.parlament.gv.at/aktuelles/pk/jahr_2021/pk0871 [10.11.2023]

Posch, K., Thaler, B., & Lessky, F. (2021). Einflussfaktoren auf Studienerfolg: Heterogene Effekte nach Studienfachgruppe? *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 16(4), 143-162.

Prakhov, I. (2016). The Barriers of Access to Selective Universities in Russia. *Higher Education Quarterly*, 70, 170-199

Prausmüller, O., Schimmerl J. & Striedinger, A. (2005). Fit für den Standort? Zur Ökonomisierung der Bildung im europäischen Integrationsprozess. In: Paolo Freire Zentrum/Österreichische HochschülerInnenschaft (Hrsg): *Ökonomisierung der Bildung. Tendenzen, Strategien, Alternativen* (S. 53-82). Mandelbaum Verlag.

- Reeves, R. V., & Halikias, D. (2017). *Race Gaps in SAT Scores Highlight Inequality and Hinder Upward Mobility*. Brookings Report, February 1, 2017.
- Rutter, S. (2021). *Sozioanalyse in der pädagogischen Arbeit: Ansätze und Möglichkeiten zur Bearbeitung von Bildungsungleichheit*. Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Rohlf, C. (2011). *Bildungseinstellungen: Schule und formale Bildung aus der Perspektive von Schülerinnen und Schülern* (2011. Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Sackmann, R. (2015). Die Bedeutung institutioneller Auswahlprozesse für die Erzeugung von Bildungsungleichheit. In: Helsper, W., Krüger, H.-H. *Auswahl der Bildungsklientel. Zur Herstellung von Selektivität in „exklusiven“ Bildungsinstitutionen* (S. 31-68). Springer VS.
- Sandner, M., Patzina, A., Anger, S., Bernhard, S. & Dietrich, H. (2022). The COVID-19 pandemic, well-being, and transitions to post-secondary education. *Rev Econ Household* 21, 461–483 (2023).
- Schaffer, T. (2020). *Momentum: Grafik der Woche. Bildung wird in Österreich vererbt*. Abgerufen unter: <https://www.moment.at/story/bildung-wird-oesterreich-vererbt>. [10.11.2023]
- Schneebaum, A., Rimplmaier B. & Altzinger W. (2016). Gender and migration background in intergenerational educational mobility. *Education Economics*, 24:3, 239-260.
- Schwegler, G., Hubacher, H., Göldi, H., Kobler, M., Köpfli, M., Matter, S., Räber, S., Wais, I. & Zurbriggen, F. (2021): Eine Verschiebung der Ungleichheiten: Studentische Lebensstile und das Risiko der Coronapandemie. *Soziologie Magazin* (Soziologische Fragmente, 2).
- Siouti, I. (2022): Othering in der qualitativen Migrationsforschung. Herausforderungen und Reflexionen in der Forschungspraxis. In: Siouti, I., Spies, T., Tuidar, E., von Unger, H. & Yildiz, E., (Hrsg.). *Othering in der postmigrantischen Gesellschaft. Herausforderungen und Konsequenzen für die Forschungspraxis* (S. 107–128). transcript.

- Solga, H. & Dombrowski, R. (2009): *Soziale Ungleichheiten in schulischer und außerschulischer Bildung. Stand der Forschung und Forschungsbedarf*. Arbeitspapier der Hans-Böckler-Stiftung 171. Hans-Böckler-Stiftung
- Spiel, C., Finsterwald, M. & Schober, B. (2009). Anerkennung non-formalen und informellen Lernens an Universitäten. Projektbericht. In: Westphal, E., Friedrich M., (Hrsg). *Anerkennung von non-formalem und informellem Lernen an Universitäten* (S. 29-84).
- Statistik Austria (o.D.,a). *UHStat1. Erhebung bei der Anmeldung zu einem Studium oder bei Studienbeginn*.
Abgerufen unter: <https://www.statistik.at/uhstat/uhstat1/#/questionnaire> [10.11.2023]
- Statistik Austria (o.D.,b). *UHStat1 Erläuterungen zur Erhebung*.
Abgerufen unter: <https://www.statistik.at/uhstat/uhstat1/#/explanations> [10.11.2023]
- Statistik Austria (o.D.,c). *UHStat1. Erhebung bei Studienbeginn*.
<https://web.archive.org/web/20220119095921/https://www.statistik.at/uhstat/uhstat1/#/questionnaire> [10.11.2023]
- Statistik Austria (o.D.d). *Bildungsstand der Bevölkerung*.
Abgerufen unter: <https://www.statistik.at/statistiken/bevoelkerung-und-soziales/bildung/bildungsstand-der-bevoelkerung> [10.11.2023].
- Steiner, M. (2017). *Von der Chancengleichheit zur Ausgrenzung. Ein sozialer Fortschritt im Bildungssystem? Eine theoretische und empirische Aufarbeitung*. Universität Wien.
- Statistik Austria (2022). *Bildung in Zahlen 2020/21. Schlüsselindikatoren und Analysen*.
- Steiner, M., Köpping, M., Leitner, A., Pessl, G. & Lassnig, L. (2021). *Lehren und Lernen unter Pandemiebedingungen Was tun, damit aus der Gesundheits- nicht auch eine Bildungskrise wird?* Institut für höhere Studien.

Stifterverband (2022). *Hochschul-Bildungs-Report 2020. Hochschulbildung in der Transformation. Ein Fazit nach 10 Jahren Bildungsinitiative.*

Studienprogrammleitung Bildungswissenschaft (2023). *OSA für das Bachelorstudium Bildungswissenschaft.* Universität Wien.

Abgerufen unter: [https://self-](https://self-assessment2.pzle.univie.ac.at/index.php?t=biwi&lc=fHVuaXZpZTIwNDMzNzA4fGhaTTRrcVg0fHx8&id=1)

[assessment2.pzle.univie.ac.at/index.php?t=biwi&lc=fHVuaXZpZTIwNDMzNzA4fGhaTTRrcVg0fHx8&id=1](https://self-assessment2.pzle.univie.ac.at/index.php?t=biwi&lc=fHVuaXZpZTIwNDMzNzA4fGhaTTRrcVg0fHx8&id=1) [21.04.2023).

Thaler, B., Schubert, N., Kulhanek, A., Haag, N. & Unger, M. (2021). *Prüfungsinaktivität in Bachelor- und Diplomstudien an Universitäten.* Institut für höhere Studien.

UNESCO (2014). *ISCED Fields of Education and Training 2013 (ISCED-F 2013). Manual to accompany the International Standard Classification of Education 2011.*

UNESCO (2020). *Universities tackle the impact of COVID-19 on disadvantaged students.*

Abgerufen unter: <https://www.unesco.org/en/articles/universities-tackle-impact-covid-19-disadvantaged-students> [10.11.2023]

Unger, M., Thaler, B., Dibiasi, A., & Litofcenko, J. (2015a). *Evaluierung der Aufnahmeverfahren nach § 14h UG 2002.* Institut für höhere Studien.

Unger M., Thaler B., Dibiasi A., Grabher A. & Zaussinger S. (2015b). *Evaluierung der Studieneingangs- und Orientierungsphase (StEOP).* Institut für Höhere Studien.

Unger, M., Binder, D., Dibiasi, Anna., Engleder, J., Schubert, N., Terzieva, B., Thaler, B., Zaussinger, S. & Zucha, V. (2020). *Studierenden-Sozialerhebung 2019.* Institut für höhere Studien.

Unidata (2023). *Studierende Universitäten. Neuzugelassene an Universitäten - Zeitreihe Studienjahr.* Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung.

Abgerufen unter:

<https://unidata.gv.at/Pages/XLCubedReport.aspx?rep=%40WHfQ8N3LI%2bZEikJU9gyfpF%2bZmksn4GEgy1USDZVlx9Dwivrd6iVCDVkw5I%2fhUA3zMnh%2bADUTF4Pg4%2bapjjKL22waoCHvfK78%2fYimnZlbotVrYEMy%2fvN%2fb71gFhqrfJZ8qYMV3VGTElk6LmFKI7bnIVI7S4ahwO%2bF1FHW6c6bYuu5IWFJ85VJoHz0PE5jpPCEqqLuKZz1jQYvrLv2t97G%2fk9PWatbk bq73Qy1UrGo6%2flty%2fxt%2fl7uMPj6qQv%2bNxqKLdmYY%2bA67%2fg8fx2LDrVLgA%3d%3d&embedded=SharePoint&toolbar=true> [10.11.2023]

Universität Graz (2020). *Wissensbilanz 2019*.

Universität Graz (2021). *Wissensbilanz 2020*.

Universität Graz (2022). *Wissensbilanz 2021*.

Universität Graz (2023a). *Wissensbilanz 2022*.

Universität Graz (2023b). *Informationen zum Aufnahmeverfahren für das Bachelorstudium*.

Abgerufen unter: <https://erziehungs-bildungswissenschaft.uni-graz.at/de/studieren/informationen-zum-aufnahmeverfahren-fuer-das-bachelorstudium/>
[20.07.2023]

Universität Wien (2020a). *Richtlinien, Verordnungen. Festlegungen zu den Fristen, zum Stoff, zur Testmethode und zur Dauer der Tests für Studien mit Eignungs- oder Aufnahmeverfahren*. Mitteilungsblatt. 80. Stück, Studienjahr 2020/21.

Universität Wien (2020b). *Richtlinien, Verordnungen. Abänderung bzw. Neufestlegung der bestehenden Termine und Regelungen für die Durchführung von Eignungs- und Aufnahmeverfahren für das Studienjahr 2020/21*. Mitteilung 102, Studienjahr 2019/2020.

Universität Wien (2021a). *Richtlinien, Verordnungen. Festlegungen zu den Fristen, zum Stoff, zur Testmethode und zur Dauer der Tests für Studien mit Eignungs- oder Aufnahmeverfahren*. Mitteilung 80, Studienjahr 2021/22.

Universität Wien (2021b). II. Quantitative Darstellung der Leistungsbereiche (Kennzahlen).

In: *Wissensbilanz 2020 der Universität Wien*.

Universität Wien (2022). *Richtlinien, Verordnungen. Festlegungen zu den Fristen, zum Stoff, zur Testmethode und zur Dauer der Tests für Studien mit Eignungs- oder Aufnahmeverfahren*. Mitteilung 53, Studienjahr 2022/23.

Universität Wien (2023). *Richtlinien, Verordnungen. Festlegungen zu den Fristen, zum Stoff, zur Testmethode und zur Dauer der Tests für Studien mit Eignungs- oder Aufnahmeverfahren*. Mitteilungsblatt 54, Studienjahr 2023/24.

Universität Wien (o.D.,a) Informationen zum Kostenbeitrag für Aufnahme-/Eignungsverfahren.

Abgerufen unter: <https://studieren.univie.ac.at/aufnahmeverfahren/kostenbeitrag/>
[21.04.2023]

Universität Wien (o.D.,b). *Deutschkenntnisse für Bachelor-/Diplomstudien mit Aufnahme-/Eignungsverfahren*.

Abgerufen unter: <https://studieren.univie.ac.at/aufnahmeverfahren/deutschkenntnisse-fuer-aufnahme-eignungsverfahren/> [10.11.2023]

Universität Wien (o.D.,c). *Statistische Daten Studienjahr 2021/2022*.

Abgerufen unter:

<https://web.archive.org/web/20220401235408/https://studieren.univie.ac.at/aufnahmeverfahren/statistische-daten/#c835815> [10.11.2023]

Universität Wien (o.D.,d). *Statistische Daten Studienjahr 2022/2023*.

Abgerufen unter: <https://studieren.univie.ac.at/aufnahmeverfahren/statistische-daten/#c902189> [20.05.2023]

Universität (o.D.,e). *Zulassung zum Bachelorstudium Bildungswissenschaft.*

<https://studieren.univie.ac.at/aufnahmeverfahren/bildungswissenschaft/atde/>

[10.07.2023]

Universität Wien und Bund (2013). *Leistungsvereinbarung 2012-2013*. Mitteilungsblatt.

Universität Wien, Studienjahr 2012/2013, 13. Stück.

Universität Wien und Bund (2015). *Leistungsvereinbarung 2016-2018*. Mitteilungsblatt.

Universität Wien, Studienjahr 2015/2016, 9. Stück.

Universität Wien und Bund (2018). *Leistungsvereinbarung 2019-2021*. Mitteilung. Universität

Wien, Studienjahr 2018/2019, Nummer 25.

Universität Wien und Bund (2021). *Leistungsvereinbarung 2022-2024*. Mitteilung.

Universität Wien, Studienjahr 2021/2022; 8. Stück.

Vogtenhuber, S., Baumegger, D., Lassnig, L. (2017): *Arbeitskräfteangebot und Nachfrage:*

Verdrängung durch Bildungsexpansion? Institut für höhere Studien.

Yağdı, Ş. (2019). *Bildungsaufstieg mit Migrationshintergrund: Ressourcen und Strategien der türkischstämmigen zweiten Generation*. Springer Fachmedien.

13 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1 Strukturebenen sozialer (Bildungs-)Ungleichheiten	18
Abbildung 2 Studienanfänger*innen mit Migrationshintergrund	37
Abbildung 3: Bildungstrichter in Deutschland	41
Abbildung 4 Bildungstrichter in Österreich	42
Abbildung 5 Soziale Dimension je nach Studien mit oder ohne Aufnahmeverfahren	62
Abbildung 6 Trade-Off von Aufnahmeverfahren	64
Abbildung 7 Studienanfänger*innen Bachelor Bildungswissenschaft	88
Abbildung 8 Geschlechterverteilung ab 2018/2019	89
Abbildung 9 Hochschulzugangsberechtigung Studierender im 1. Semester	90
Abbildung 10 Abbruchquoten 1. Semester	91
Abbildung 11 Verhältnis Abbrüche je nach Hochschulzugangsberechtigung	92
Abbildung 12 Durchschnittliches Alter zu Studienbeginn	93

14 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1 Bildungsstand der Eltern von Studierenden versus Bildungsstand der Gesamtgesellschaft in Österreich (2019)	35
--	----

15 Abstract

Deutsche Version:

Im Studienjahr 2019/2020 wurden für das Bachelorstudium Bildungswissenschaft an der Universität Wien Zugangsbeschränkungen eingeführt, um Betreuungsrelationen zu verbessern und die Chancen auf Studienerfolg zu erhöhen. Um die Auswirkungen der Aufnahmebeschränkungen in Bezug auf die mögliche Reproduktion von Bildungsungleichheiten und die damit einhergehende Veränderungen der Studierendenpopulation zu untersuchen, wurden Daten der Universität Wien mit Fokus auf soziale Herkunft und Migrationshintergrund herangezogen. Zur theoretischen Rahmung wird Bezug auf soziologische Ausarbeitungen über soziale Ungleichheit genommen, die den Einfluss des Bildungshintergrundes auf den eigenen Bildungserfolg unterstreichen. Während der gesamten Bildungslaufbahn kommt es insbesondere für bildungsfernere Personen zu Eliminierungsprozessen. Zudem sind Entscheidungen für oder gegen ein Studium stark vom elterlichen Einfluss abhängig; im akademischen Betrieb werden ein gewisser Habitus vorausgesetzt und Anforderungen gestellt, denen bildungsferne Studierende nur schwieriger gerecht werden können. Diese Gruppe schätzt die eigenen Fähigkeiten und Erfolgchancen im Bildungssystem als geringer ein. Strategien auf österreichischer und europäischer Hochschulebene haben zum Ziel, soziale Ungleichheiten zu verringern. Gleichzeitig zeigen Erhebungen im nationalen und internationalen Kontext, dass Aufnahmebeschränkungen dieses Vorhaben nicht erfüllen. Sie führen an österreichischen Universitäten teilweise zu einem vermehrten Anteil an Studierenden aus akademischem Elternhaus, während es zu einer Unterrepräsentierung bildungsferner Studierenden kommt. Die statistische Auswertung kann aufgrund fehlender Daten, die vor wenigen Jahren nicht oder nicht vollständig erhoben wurden, nicht komplett vollzogen werden. Dennoch lassen einige Resultate darauf schließen, dass bildungsferne Personen seit der Einführung des Aufnahmetests stärker vom Bachelorstudium Bildungswissenschaft an der Universität Wien abgehalten werden. Diese Studie unterstreicht die Notwendigkeit weiterer Forschung, um die Auswirkungen von Zulassungsbeschränkungen auf Bildungsungleichheiten umfassend zu untersuchen.

English version:

In the academic year 2019/2020, the University of Vienna implemented admission restrictions for the Bachelor's degree program in Educational Science, aiming to enhance student-teacher ratios and foster academic success. This thesis investigates the consequences of these admission restrictions on the potential reproduction of educational inequalities and the resultant shifts in the student demographic. The study focuses on data from the University of Vienna, emphasizing social and migration backgrounds. The theoretical framework draws upon sociological studies on social inequality, highlighting the role of educational background in determining individual educational success. Throughout the educational journey, elimination processes disproportionately affect individuals with lower educational backgrounds. Decisions to pursue higher education are significantly influenced by parental guidance, and navigating the academic environment requires a certain habitus that poses challenges for students with limited educational backgrounds. While Austrian and European higher education strategies aim to mitigate social inequalities, national and international surveys suggest that admission restrictions may not align with this goal. In some instances, these restrictions lead to an increased representation of students from academic backgrounds, while those from educationally disadvantaged backgrounds are underrepresented. Although statistical analysis remains incomplete due to data limitations from a few years ago, preliminary findings indicate that the introduction of entrance tests may have deterred individuals with lower educational levels from pursuing a Bachelor's degree in Educational Science at the University of Vienna. This study underscores the need for further research to comprehensively explore the implications of admission restrictions on educational inequalities.