

(Un-)bewusste Reproduktion sozialer Ungleichheiten in der wissenschaftlichen Weiterbildung

Lehrgangsspezifische Handlungsorientierungen im Spannungsfeld von Exklusion und Inklusion

MAGDALENA FELLNER

Abstract

Indem sich die wissenschaftliche Weiterbildung in der österreichischen Hochschullandschaft in den letzten Jahrzehnten zunehmend gegenüber beruflich Qualifizierten ohne formale Vorqualifikation geöffnet hat, ist sie grundsätzlich sozial durchlässiger als reguläre Studienprogramme. Doch selbst in der wissenschaftlichen Weiterbildung ist hinsichtlich der Zusammensetzung der Studierendenschaft ein sozialer Filter evident. Obgleich die sozial selektiven Mechanismen zum Großteil strukturell und institutionell bedingt sind, ist innerhalb der vorfindlichen Struktur ein individueller Handlungsspielraum zu verzeichnen. Mithilfe von 16 Interviews stellt der vorliegende Beitrag die Frage, inwiefern Lehrgangsspezifische Handlungsorientierungen zur sozialen Durchlässigkeit in der wissenschaftlichen Weiterbildung beitragen bzw. ihr entgegenwirken. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass sie sich bei der Akquise, Zulassung und Betreuung von Studierenden ohne formale Vorqualifikation im Spannungsfeld von Exklusion und Inklusion bewegen. Um den Inklusionsgrad der Handlungsorientierungen zu erhöhen, gilt es, die grundlegenden Bewertungsschemata und Ressourcenallokationen in Organisationen neu zu kalibrieren.

Schlagergebnisse: Handlungsorientierungen, Entscheidungsprozesse, Inklusion, soziale Durchlässigkeit

1 Ausgangslage und Problemstellung

Die Zielgruppenorientierung der wissenschaftlichen Weiterbildung hat sich in Österreich in den letzten Jahrzehnten fundamental gewandelt. Richtete sie sich ursprünglich ausschließlich an Hochschulabsolvent:innen, um diese „entsprechend dem Fortschritt der Wissenschaft“ (§ 1 Abs 3 lit. b Universitätsorganisationsgesetz 1975) weiter zu qualifizieren, oblag es mit dem Universitätsgesetz (UG) 2002 bis zur Novellierung des Universitätsgesetzes im Jahre 2021 den Hochschulen selbst, über die Zugangsvoraussetzungen zu Universitätslehrgängen mit international gebräuchlichen Mastergraden zu bestimmen.¹ Auf diese Weise sollten auch beruflich Qualifizierte ohne formale Vorqualifikation in jenen Berufssparten erreicht werden, „die neu entstanden sind bzw. in denen die Akademisierung noch nicht eingesetzt hat“ (Pellert, 2007, S. 6). Liegt aus Sicht der hochschulischen Bewerter:innen eine Studieneignung vor, ist vielfach von der „gleichzuhaltenden Qualifikation“ die Rede, wobei die Gleichwertigkeit der außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen zu den hochschulischen Kompetenzen häufig mithilfe von teilstrukturierten Gesprächen und dem Nationalen Qualifikationsrahmen (NQR) erfasst wurde (z. B. Humer, Keser Aschenberger & Hahn, 2019).

Da die formale Vorqualifikation nicht länger einen notwendigen Bestandteil für die Hochschulzulassung bildete, sollte in den darauffolgenden Jahren in den als *außerordentlich*² deklarierten und berufs begleitenden Universitätslehrgängen im

- 1 Der Zutritt setzte den „Nachweis der allfälligen im Curriculum eines Universitätslehrganges geforderten Voraussetzungen“ voraus (§ 70 Abs 1 UG, Fassung von 2014). Die aufnehmende Institution hatte damit im Curriculum nur *allfällig* (gegebenenfalls) Zulassungskriterien festzulegen. Einziges Kriterium für die Gestaltung der Zulassungsbedingungen stellte die (breit zu interpretierende) Vergleichbarkeit mit ausländischen Masterstudien dar (§ 58 Abs 1 UG 2002). Mit der Novelle des Universitätsgesetzes von 2021 wurden die Zulassungsbestimmungen für Universitätslehrgänge den ordentlichen Studienprogrammen angeglichen. Im vorliegenden Beitrag werden die Bestimmungen vor der UG-Novelle 2021 näher betrachtet.
- 2 Der außerordentliche Studienstatus wird dann verliehen, wenn Studierende in einem weiterbildenden Universitätslehrgang inskribiert sind. Die wissenschaftliche Weiterbildung unterscheidet sich von ordentlichen Studiengängen darin, dass sie sich weniger auf die theoretisch fundierte Berufsvorbildung als auf die Professionalisierung in einem bereits existierenden beruflichen Umfeld konzentriert.

Vergleich zu den ordentlichen Studiengängen eine hohe formale und soziale Durchlässigkeit erzielt werden: Die Hälfte bis drei Viertel aller Teilnehmenden wurden über gleichwertige (Berufs-)Erfahrungen ohne Matura oder Bachelor zu einem Master-Lehrgang zugelassen (Dornmayr, Löffler, Winkler & Proinger, 2017, S. 20; Kulhanek, Binder, Unger & Schwarz, 2019, S. 82; Zucha, Binder, Dibiasi & Zaussinger, 2020, S. 30). Ein Großteil der österreichischen Weiterbildungsstudierenden weist – gemessen am Bildungsstand und Einkommen der Eltern – einen geringen sozioökonomischen Status auf: Mehr als drei Viertel der Weiterbildungsstudierenden sind First-in-Family Studierende. Darüber hinaus stammt den Angaben der Weiterbildungsstudierenden zufolge ein Viertel (25 %) aus einem (sehr) wohlhabenden Elternhaus, 49 % ordnen sich im mittleren Bereich ein und 26 % bezeichnen das Elternhaus als (gar) nicht wohlhabend (Zucha et al., 2020, S. 27).

Gleichzeitig deuten Dornmayr et al. (2017) darauf hin, dass die Studienbewerber:innen bereits vor Aufnahme an der Hochschule einen beruflichen Aufstieg bewältigt haben: Für den Zugang zu einem Universitätslehrgang legen die Studienaspirant:innen vielfach Erfahrungen in Führungspositionen und/oder in der Selbstständigkeit zutage. Zudem haben sie bereits vor der Hochschulzulassung in hohem Maße an (betriebsinternen) Weiterbildungsaktivitäten teilgenommen. Der Umstand, dass die hochschulische Weiterbildung in Österreich bislang nicht öffentlich finanziert wird und die Teilnehmenden Lehrgangsgebühren entrichten müssen (§ 56 Abs 5 UG), trägt ebenso dazu bei, dass sich vor allem jene Gruppen um einen Studienplatz bemühen, welche die hohen Gebühren aufwenden können oder von externer Stelle (z. B. vonseiten der Arbeitgebenden) einen finanziellen Zuschuss erhalten. Auch bei denjenigen, die ohne grundständiges Studium zur Weiterbildung zugelassen werden, handelt es sich damit insgesamt um eine vorselektierte Gruppe.

Die soziale Durchmischung an Bildungseinrichtungen ist jedoch in mehrfacher Hinsicht relevant: Um ein „Machtgefälle“ und eine Spaltung innerhalb der Gesellschaft vorzubeugen, herrscht auf einer *gesamtgemeinschaftlichen* Ebene Gleichheit vor dem Gesetz. Auf einer *organisationalen* Ebene bringen sozial diverse Gruppen eine hohe soziale Innovationskraft mit sich. Auf einer *individuellen* Ebene kann Bildung eine emanzipierende Wirkung entfalten und Lebenschancen eröffnen. Gemäß Artikel 2 des Zusatzprotokolls zur Konvention zum Schutze der Menschenrechte und Grundfreiheiten von 1952 darf niemandem das Recht auf Bildung verwehrt werden. Die Inklusion marginalisierter Gruppen lässt sich zudem mithilfe der demokratischen Teilhabe begründen. Schließlich ist das Recht auf Bildung auch verfassungsrechtlich verankert: Artikel 18 des österreichischen Staatsgrundgesetzes über die allgemeinen Rechte der Staatsbürger besagt, dass es jedermann freisteht, „seinen Beruf zu wählen und sich für denselben auszubilden, wie und wo er will“. Als juristische Personen des öffentlichen

Rechts müssen Universitäten sicherstellen, dass „das Aufnahme- oder Auswahlverfahren zu keinerlei Diskriminierung aufgrund des Geschlechts sowie der sozialen Herkunft führt“ (§ 71b Abs 7 Z 2 UG).

Vor diesem Hintergrund ist davon auszugehen, dass Lehrgangsleitungen, welche die Studiengangkoordination und in einigen Fällen auch die wissenschaftlich-fachliche Leitung eines Universitätslehrgangs in der wissenschaftlichen Weiterbildung innehaben, über geeignete Strategien verfügen, um benachteiligte Personen zu identifizieren und ihnen den Hochschulzugang zu ermöglichen. Ausgangspunkt dieser Untersuchung bilden lehrgangsleitungsspezifische Handlungsorientierungen, welche Bildungsdisparitäten mindern bzw. verstärken können. Zur Betrachtung jener Mechanismen, welche zur Reproduktion bzw. Transformation sozialer Ungleichheiten in der wissenschaftlichen Weiterbildung auf einer Mikroebene beitragen, wurden 16 problemzentrierte Interviews (Witzel, 1989; 2000) mit Lehrgangsleitungen durchgeführt und mithilfe der Grounded Theory (Charmaz, 2006; Strauss & Corbin, 1996) ausgewertet. Der Beitrag gestaltet sich wie folgt: Im nachfolgenden Kapitel werden charakteristische Merkmale der Handlungslogiken im Kontext von organisationalen Strukturen dargelegt. Anschließend wird das methodische Vorgehen erläutert, bevor die Handlungsorientierungen der Lehrgangsleitungen im Hinblick auf ihre soziale Durchlässigkeit einer näheren Betrachtung unterzogen werden. Der Beitrag schließt mit einer Diskussion und einem kurzen Fazit.

2 Zu den spezifischen Handlungsweisen in institutionellen Kontexten

Neo-institutionelle und organisationssoziologische Untersuchungen nehmen die Eigenrationalität von Handlungsformen in institutionellen Kontexten in den Blick. Sie verweisen darauf, dass Organisationen, um nach außen hin als legitim zu gelten, bestimmte Erwartungshaltungen an ihre Mitglieder zutage fördern (Hasse & Krücken, 1999; Vollmer, 1996). Die Entscheidungsprozesse der institutionellen Akteur:innen werden demnach durch die formalen und funktionalen Merkmale der Organisation maßgeblich geformt.

Für die empirische Rekonstruktion der Mechanismen institutioneller Diskriminierung gilt es zwischen *direkter* und *indirekter* institutionalisierter Diskriminierung zu unterscheiden (Feagin & Booher Feagin, 1986). Direkte institutionelle Diskriminierung umfasst jene expliziten Handlungen und Richtlinien innerhalb von Institutionen, die bestimmte Gruppen systematisch ausgrenzen. Indirekte institutionelle Diskriminierung entsteht wiederum durch etablierte Praktiken und Strukturen, die sich zwar neutral darstellen, in der Realität jedoch bestimmte Gruppen benachteiligen. Die indirekte Diskriminierung ist tief in

den Strukturen sozialer Institutionen verankert und kann selbst dann zum Vorschein gelangen, wenn die organisationale Form im Grunde befolgt wird. Auch institutionelle Strukturen müssen zur Minderung sozialer Disparitäten folglich kontinuierlich hinterfragt und verändert werden.

Gemäß Bourdieu (1987) bevorzugen Bildungseinrichtungen (indirekt) Personen aus der gehobenen Mittelschicht, da ihre organisationalen Strukturen und Werte auf dem kulturellen Kapital dieser Schicht aufbauen. Die an einer gehobenen Mittelschicht orientierten Erwartungen werden auf die Angehörigen aller Milieus übertragen, ohne dass die fremd anmutenden Grundverständnisse expliziert werden. Mit dem Begriff der *Passung* wird der Zusammenhang zwischen (organisationaler) Struktur und den Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata (Habitusformen) der Akteur:innen verdeutlicht. Bei einer Passung ist in der Regel eine hohe Übereinstimmung zwischen der Habitusform (der verinnerlichten Disposition) der Lehrenden bzw. Lernenden mit der dominanten (institutionalisierten) sozialen Struktur gegeben. Der Habitus dient als kollegialer Bezugspunkt für Entscheidungen und leitet das Handeln der Lehrpersonen maßgeblich an (Lange-Vester & Teiwes-Kügler, 2014; Lange-Vester, Teiwes-Kügler & Bremer., 2019; Koevel, Nerdinger & Junge, 2021).

Neben den institutionellen Vorgaben beziehen sich die Akteur:innen auch auf Wissensbestände, welche über die Organisation hinausreichen (Behrmann, 2021a; 2021b; Williams, 1985). So können die Entscheidungspraktiken von den eigenen biographischen Erfahrungen, dem sozial abgeleiteten Wissen der Erfahrungen nahestehender Bezugspersonen, der Nähe zur Lebenswelt sozial diverser Lernenden sowie den gemeinsam geteilten Vorstellungen im kollegialen Umfeld beeinflusst werden (Behrmann, 2022). Das kontextuelle Wissen, das in der Begründung von Entscheidungen herangezogen wird, kann jedoch limitiert sein und wirkt insbesondere dann ungleichheitsreproduzierend, wenn es von Vorurteilen durchtränkt ist. So illustriert Maier (2016) anhand eines Beispiels, dass gerade die pädagogisch-professionell begründete Berücksichtigung spezifischer Einzelfälle als Quelle für die Reproduktion von Ungleichheit dient, da sie es Lehrkräften ermöglicht, Zuweisungs- und Selektionsentscheidungen zu legitimieren: Auf Basis der Vorjahresnoten der Schüler:innen werden im Zuge einer Notenkonferenz negative Leistungs-, und Verhaltensprognosen getroffen, weshalb dem Lehrer:innenkollegium das gegenwärtige Bildungsziel der Schüler:innen als unrealistisch erscheint und es in den Beratungsgesprächen zur Abschwächung der Bildungsaspirationen kommt. Bei der Bewertung von Einzelfällen (welche in weiterer Folge in Handlungsstrategien münden) kommt es somit darauf an, *wie* der soziale Kontext interpretiert wird und *auf welches Wissen* sich Akteur:innen in Ergänzung zu den institutionellen Erwartungen beziehen.

Merton (1976) misst dem Typus des vorurteilsfreien Diskriminierers besondere Bedeutung für die Erklärung von Alltagsdiskriminierung bei. Vorurteilsfreie Diskriminierer:innen streiten das Vorhandensein von Vorurteilen grundsätzlich ab, vollziehen jedoch diskriminierende Handlungen, welche etwa von sozialen Bezugsgruppen motiviert sind, die diskriminierende Erwartungen oder Verhaltensnormen (implizit) vorgeben. Indem institutionelle Akteur:innen die Vorurteile im organisationalen Kontext aufgreifen, perpetuieren sie gesellschaftliche Ungleichheitsverhältnisse in Form fortwährender kategorialer Differenzsetzungen (Gomolla & Radtke, 2009; Tilly, 1999).

Vor dem Hintergrund, dass das Handeln in Organisationen durch den Balanceakt zwischen unterschiedlichen, oft widersprüchlichen gesellschaftlichen und institutionellen Erwartungen zustande kommt, weisen Gomolla und Radtke (2009, S. 291, Hervor. i. Orig.) darauf hin, dass „Entscheidungen in Abhängigkeit von ihren Handlungsoptionen nicht prinzipienfest, sondern kontingent, d. h. *nach Möglichkeit* getroffen werden“. So sind die Zuweisungs- und Selektionsentscheidungen der Akteur:innen nicht gänzlich vorhersehbar, da sie abhängig von den zur Verfügung stehenden Ressourcen getroffen werden. Dennoch fehlt die Präzisierung entlang der Frage, welche Art von Wissen vorliegt, und in welchem Zusammenhang bzw. zu welchem Zweck dieses relevant gemacht wird. Insbesondere in der wissenschaftlichen Weiterbildung wurden die Entscheidungsprozesse der Lehrgangleitungen in Verbindung mit der Aufrechterhaltung bzw. Reduktion von Barrieren für sozial benachteiligte Gruppen bislang kaum untersucht, was die Relevanz der vorliegenden Studie unterstreicht.

3 Methodisches Vorgehen

Zur Analyse der Frage, auf welche Weise die Handlungsorientierungen der Lehrgangleitungen zur Inklusion bzw. Exklusion in der wissenschaftlichen Weiterbildung beitragen, wurden 16 leitfadengestützte, problemzentrierte Interviews (Witzel, 1989; 2000) durchgeführt. Gemäß dem Grundsatz der maximalen Kontrastierung wurden Leitungen von Universitätslehrgängen aus unterschiedlichen Disziplinen mit einem hohen bzw. geringen Diversitätsanteil unter den Studierenden zur Akquise, Zulassung und Betreuung von Studierenden befragt. Die Interviews wurden zwischen Dezember 2021 und April 2022 coronabedingt als auch aufgrund der zeitlichen und örtlichen Flexibilität online abgehalten und aufgezeichnet. Das Sampling und die Auswertung folgten den Prinzipien der Grounded Theory Methodology (Charmaz, 2006; Strauss & Corbin, 1996), welche eine differenzierte Betrachtung der Handlungsstrategien im Zusammenhang mit einem bestimmten Phänomen ermöglicht. Diese umfassen die Umgangsweisen, Reaktionen und Handlungsorientierungen der

Akteur:innen und lassen sich durch die retrospektive Einordnung bereits vollzogener Handlungen in den Interviews rekonstruieren. Die aus den Interviews gewonnenen Aussagen erlauben jedoch nur bedingt Rückschlüsse auf tatsächlich erfolgte Handlungen, da sie nachträglich wiedergegeben und von subjektiven Deutungen geprägt sind.

Mit der Kategorienbildung wurde bereits in einem frühen Forschungsstadium begonnen, wobei die Codes vorläufige Hypothesen bildeten und in einem iterativ-zyklischen Abstraktionsprozess konstant mit dem restlichen Datenmaterial verglichen und auf ihre Gültigkeit hin überprüft wurden. Von Interesse war das „sense-making“ bzw. die Art und Weise, über die Lehrgangseleitungen ihr Handeln rechtfertigten. Angenommen wurde, dass sich die grundlegenden Glaubenssätze, welche unterschiedliche Vorstellungen von (Un-)Gerechtigkeit umfassen, in ihren Aussagen widerspiegeln. Im Fokus der nachfolgenden Analysen stehen damit nicht die Persönlichkeiten der Lehrgangseleitungen selbst, sondern ihre in institutionelle Kontexte eingebetteten wahrgenommenen Handlungsorientierungen.

4 Handlungsorientierungen zwischen Exklusion und Inklusion

4.1 Akquise

Die Lehrgangseleitungen äußern sich in den Interviews dahingehend, dass insbesondere Akademiker:innen, Führungskräfte und beruflich Qualifizierte vom Angebot der wissenschaftlichen Weiterbildung profitieren sollten. Die Outreach-Aktivitäten zur Bewerbung der Lehrgänge erfolgen daher nur an bestimmten Standorten bzw. über hochwertige Medien. Auf diese Weise sollen sich die Zielgruppen eigenständig an den Hochschulen verorten. Auch das Curriculum sei schließlich so konzipiert, dass sich nur bestimmte Berufsgruppen davon angesprochen fühlen. Darüber hinaus seien die Arbeitgebenden dazu angehalten, durch die Einschätzung der beruflichen Karriereperspektiven ihrer Mitarbeitenden ihnen gegenüber klare Empfehlungen für eine hochschulische Weiterbildung auszusprechen:

*„Da gibt es vielleicht einen Pool an Interessenten, für die das gut wäre, also eben vielleicht junge Menschen, die gerade mitten in so einer politischen Karriere vielleicht sind oder jemanden unterstützen und eben deswegen keine Zeit hatten, ein Studium zu machen schon und genau, also da rede ich schon mit, also nicht jetzt gezielt mit den Personen, sondern eben mit den Partner*innen, mit denen wir zusammenarbeiten, versuche da sozusagen nachzufragen, ob es Bedarf gibt, hier und da kriegen wir sozusagen Empfehlungen, auch wer das dann wäre das/ ja von Leuten, die das machen wollen würden.“ (LGL 5, Z. 371–381)*

Die (Höher-)Qualifizierung der Führungskräfte und zielstrebigen Nachwuchskräfte scheint vor diesem Hintergrund gegenüber jener der Niedrigqualifizierten Vorrang einzunehmen. Nur in einem Fall weist eine Lehrgangseleitung darauf hin, dass sie bewusst Lehrlinge adressiere, um diese zum Thema „Karriere bzw. Weiterbildung nach der Lehre“ (LGL 10, Z. 73) abzuholen. Die Möglichkeit des Studierens ohne Matura werde demgegenüber nicht explizit beworben; ein hoher Anteil an Studierenden ohne Matura wäre dem Ruf der Universität sogar abträglich:

*„Es [die Zulassung von Studienbewerber*innen ohne formale Vorqualifikation] ist bei uns auch ein Alleinstellungsmerkmal, das ist auch etwas, was wir gut können, ja, aber wir sollen es ja nicht zu sehr in den Vordergrund stellen, damit wir als Hochschulen nicht kritisiert werden, dass wir die/ keine Ahnung/ Leuten, die eigentlich nicht an die Uni gehören, ein Studium ermöglichen, ja.“ (LGL 7, Z. 655–660)*

Vor diesem Hintergrund gelangt ein gewisser vorurteilsbehafteter Blick auf die Studierfähigkeit der Studienbewerber:innen ohne formale Vorqualifikation zum Vorschein. Dieser Vorgehensweise könnte die Annahme zugrunde liegen, dass Universitätslehrgänge dann häufiger wahrgenommen werden, wenn sie nach außen hin exklusiv wirken. Die befragten Lehrgangseleitungen bemerken des Weiteren, dass sich zahlreiche Personen ohnehin nicht an der Hochschule verorten würden. Diese Selbstselektion führen sie vor allem auf nicht vorhandene Kompetenzen oder ein mangelndes Selbstbewusstsein zurück:

„Die Leute, die es bis zu mir ins Bewerbungsgespräch geschafft haben, die haben sich in aller Regel schon so intensiv und ernsthaft damit auseinandergesetzt. Die, die das nicht studieren könnten, die scheiden in aller Regel schon vorher aus.“ (LGL 16, Z. 130–135)

Gleichzeitig weisen sie darauf hin, dass jene Personen, die sich für einen Studienplatz bewerben, bereits vor der Antragstellung ein gewisses Vertrauen in die eigenen Kompetenzen entwickelt haben. Berufliche Erfolgserlebnisse können demnach entscheidend zum Erwerb der benötigten Selbstwirksamkeit im Hinblick auf ein Hochschulstudium beitragen. Dennoch fänden sich immer wieder vereinzelt Personen, welche sich kein Studium zutrauen, obgleich sie die Zugangskriterien grundsätzlich erfüllen. Diese müssen dann von den Lehrgangseleitungen dazu ermutigt werden, das Studium aufzugreifen:

„Du bist so gut dort aufgehoben, du bist nicht anonym, keine verlorene Seele, durch die Anstrengungen der [Universität] zeigt sich der Erfolg und dadurch erreicht man auch nicht-traditionelle Studierende, selbst wenn du keine Matura hast, schaffst du das alles, wegen Betreuung usw.“ (LGL 13, Z. 72)

Damit sie Einblick in die spezifische Funktionsweise der hochschulischen Studienprogramme erhalten, sei es mitunter förderlich, wenn die Lehrgangslösungen erstmals nur Empfehlungen für einzelne Module bzw. ein Kurzprogramm und keinen ganzen Master-Lehrgang aussprechen. Hilfreich sei es zudem, wenn die hochschulischen Erwartungen expliziert werden, sodass sich die Kandidat:innen ein klares Bild von den Anforderungen der Universitätslehrgänge verschaffen können. Über persönliche Gespräche oder Telefonate könne ihnen die Angst vor einem Studium eher genommen werden als über den schriftlichen E-Mail-Verkehr.

Auch die Zahlungsfähigkeit des „Klientel“ (LGL 12, Z. 408; LGL 16, Z. 267) spiele den Lehrgangslösungen zufolge im Zusammenhang mit der Aufnahmeentscheidung keine unwesentliche Rolle. Da manche Personen aufgrund der hohen Kosten vom Studium absehen, bedauern sie es, dass für die Weiterbildung nicht mehr staatliche Stipendien bereitgestellt werden. Dennoch bezeichnen sie ihre Handhabe in Bezug auf eine Abänderung der Lehrgangsgebühren als eingeschränkt. Gleichzeitig erscheint einigen befragten Lehrgangslösungen die Einhebung von hohen Lehrgangsgebühren als gerechtfertigt, da den berufstätigen Personen schließlich ein hochwertiges Produkt geboten werde. Die Studierenden seien für die Beschaffung der finanziellen Mittel ihrer Ansicht nach letztlich selbst verantwortlich.

4.2 Zulassung

Anhand der Interviews wird deutlich, dass sich Lehrgangslösungen in ihrer Entscheidung, Studierende ohne formale Vorqualifikation zu einem Universitätslehrgang zuzulassen, im Spannungsfeld vielfältiger Erwartungshaltungen bewegen. Vor diesem Hintergrund zeichnen sich zwei unterschiedliche Handlungsstrategien ab:

a) Übernahme der Selektionsentscheidung vor Studienbeginn

Ein Teil der Lehrgangslösungen nimmt bereits vor Studienzulassung eine Auswahl der Bewerber:innen nach bestimmten Merkmalen vor. Zum einen orientieren sie sich dabei an den institutionellen Vorgaben der Hochschule. So werden die notwendigen Aufnahmebedingungen, welche etwa die einschlägige Berufserfahrung (gemessen in Jahren) umfassen, in den Curricula festgehalten. Weisen die Studienbewerber:innen keine einschlägige Berufserfahrung auf, gehen die Lehrgangslösungen davon aus, dass die notwendigen Voraussetzungen nicht erfüllt sind:

„Jetzt habe ich einen Bewerber, [bei dem ich] für mich das Gefühl hab, das geht sich einfach nicht aus, weil er einfach nicht in dem quasi Feld gearbeitet hat und keine Matura und genau erst angefangen hat, sozusagen sich in diesem Feld zu betätigen.“ (LGL 5, Z. 257–266)

Aufgrund der benötigten einschlägigen Berufserfahrungen sei es erforderlich, dass sich bereits vor Studienbeginn studienrelevante Kompetenzen ausgebildet haben. Diese werden von den Lehrgangslösungen als notwendig erachtet und regelrecht eingefordert:

„Sie müssen in dem Bereich aktiv sein sie müssen in dem Bereich auch erfolgreich sein, um es schaffen zu können, also das hilft mir wenig, wenn ich jetzt jemandem sage: Was glauben Sie, wie wäre Marketing jetzt für sie? Glaube ich nicht, dass das ein so guter Weg wäre, ich glaube, das wäre kontraproduktiv, würde auch diesen Leuten glaube ich nichts nutzen.“ (LGL 14, Z. 573–581)

Reicht die Berufserfahrung aus Sicht der Lehrgangslösungen nicht aus, dann raten sie tendenziell vom Studium ab. Dieser Grundsatz gelte auch für Akademiker:innen. Sie begründen dies damit, dass das Tempo im Lehrgang zu schnell sei und die fachlichen Quereinsteiger:innen das mangelnde Wissen nicht aufholen können. So werden Gruppen mit ähnlichen beruflichen, formalen und/oder sprachlichen Voraussetzungen präferiert.

Zum anderen orientieren sich Lehrgangslösungen bei der Aufnahme von Studienkandidat:innen ohne formale Vorqualifikation am Kompetenzniveau der Statushöheren. Nur Personen mit Führungserfahrung und gleichwertigen beruflichen Kompetenzen, welche mit Akademiker:innen grundsätzlich mithalten können, sollen in die weiterbildenden Studiengänge aufgenommen werden. Bei der Prognose des Studienerfolgs rücken die Lehrgangslösungen vielfach den beruflichen Karrierepfad und Lebenslauf der Kandidat:innen in den Vordergrund. Personen mit hohen Karriereambitionen haben sich ihnen zufolge um den sozialen Aufstieg durch eigene Leistung und Anstrengung besonders verdient gemacht:

„Bei denen, die schon einige Jahre und dabei Stationen im Lebenslauf aufweisen können, da erkenne ich dann schon, ist der strebsam, hat sich der systematisch weiterentwickelt, und wenn der das in seinem Fach schafft, und wenn der da vom einfachen Lehrling dann zum Meister, zum Teamleiter, Abteilungsleiter gekommen ist und die Motivation fürs Studium passt, dann kann er das auch schaffen.“ (LGL 16, Z. 130–135)

Obgleich die Studienmotivation oftmals aus der individuellen Lebensgeschichte resultiere, weist eine Lehrgangslösung darauf hin, dass sie Bewerbungen von Personen, die vom Studium sprachlich überfordert wären, tendenziell ablehne, da diese die Gruppe erheblich aufhalten würden:

„Die hätten/ wären selbst vom Studium überfordert gewesen, weil das eben deutschsprachig ist, hätten auch dann die Gruppe enorm aufgehalten, also das wäre schlecht fürs ganze Studium gewesen.“ (LGL 3, Z. 496–499)

Auf der anderen Seite gelangt eine Lehrgangsführung zur Ansicht, dass der Sprache keine zentrale Bedeutung für den Studienerfolg zukommt. So werde verkündet,

„dass niemand an seiner Grammatik oder seiner Rechtschreibung aufgehängt wird, sondern wir nur bei der Master-Thesis die dringende Empfehlung geben: Die sollte dann Korrektur gelesen sein. Aber/ also dort legen wir dann Wert drauf. Aber wir versuchen bis dorthin den Weg möglichst barrierefrei zu machen und Sprache nicht als Kriterium herzunehmen.“ (LGL 11, Z. 288–296)

Die befragte Lehrgangsführung habe die Erfahrung gemacht, dass viele Personen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch den Master-Lehrgang erfolgreich abschließen. Ihrer Ansicht nach führen nicht die sprachlichen Kompetenzen, sondern vielmehr die mangelnde Vereinbarkeit von Arbeit und Studium zum Drop-out.

Zusammengefasst zielen die einen Lehrgangsführungen durch die frühzeitige Selektion auf die Herstellung von homogenen Gruppen ab. Wird die Studienaufnahme zu einem frühen Zeitpunkt verhindert, kann sich so etwas wie Studierfähigkeit in erster Linie jedoch gar nicht erst ausbilden. Andere Lehrgangsführungen orientieren sich bei der Studienzulassung demgegenüber an demokratischen Grundprinzipien, indem sie auf eine hohe Diversität und Repräsentanz unterschiedlicher Bevölkerungsgruppen Wert legen. Gefördert werden dann gezielt Einzelpersonen, die darum bemüht sind, einen gesellschaftlichen Beitrag zu leisten. Diese Gruppe bringe den Befragten zufolge einen eigenen Zugang zu bestimmten Themen mit und sei besonders erpicht darauf, das Studium abzuschließen.

b) Übertragung der Selektionsentscheidung auf fremdbestimmte Mechanismen im Studienverlauf

Einige Kursleiter:innen halten es für verfrüht, vor der Zulassung Prognosen über den Studienerfolg zu treffen. Sie postulieren stattdessen, dass der Studienverlauf beim Aufnahmegespräch gar nicht absehbar sei, da es sich lediglich um eine Momentaufnahme bzw. punktuelle Evaluierung handle.

„In einem ersten Gespräch sicher nicht, also wenn dann nur inhaltlich, weil ich nicht einschätzen kann, ob dann die Person dazu wirklich im familiären Umfeld, im Arbeitsumfeld, tatsächlich zeitlich Ressourcen, technisch in der Lage wäre, das ist in mehreren oder ausführlichen Gesprächen/ und oftmals weiß man es auch nicht, bei denen, die formal schon eine hohe Ebene mitbringen. Ob es die auch dann schaffen. Also, das ist eigentlich etwas, das ich am Anfang nicht gerne anwende als Kriterium, und dann eher, ob es inhaltlich passt, weil dann liegt auf der Hand später, dass es dann die, ja möchte nicht sagen, die Schuld, aber dass es dann das Versagen des Studierenden selber war, nicht ich ihn vorher ausgeschlossen habe durch nicht wissende Gründe.“ (LGL 2, Z. 282–295)

Die Studierenden sollen durch die Aufnahme zu einem Universitätslehrgang dazu befähigt werden, ihr eigenes Können im Studienverlauf unter Beweis zu stellen. Bei einem etwaigen Drop-out sieht sich die Lehrgangsführung dann nicht mehr in der Verantwortung für den Studienerfolg. Die Studierenden werden in diesem Fall den fremdbestimmten Selektionsmechanismen im Studienverlauf überlassen.

Wichtiger als ein hohes Passungsverhältnis zwischen den spezifischen Erwartungshaltungen der Entscheidungsträger:innen einerseits und den vorliegenden Kompetenzen der Bewerber:innen andererseits können, wie einige Lehrgangsführungen nachdrücklich erwähnen, jedoch die Einnahmequellen sein, die über die Teilnahme lukriert werden und für das Zustandekommen eines Lehrgangs vonnöten sind. Universitätslehrgänge mit einem geringen Studierendenandrang seien des Weiteren tendenziell durchlässiger, da die Aspirant:innen für den Erwerb der Studienplätze nicht untereinander konkurrieren.

4.3 Betreuung

Grundsätzlich lassen sich bei der Betreuung der Studierenden drei unterschiedliche Handlungsorientierungen erkennen: (a) eine einheitliche Vorgehensweise für alle, (b) eine differenzierte Betreuung nach gruppenspezifischen Merkmalen und (c) personengebundene Ansätze.

a) Einheitliche Vorgehensweisen

Einzelne Lehrgangsführungen bestehen darauf, dass es an Hochschulen einheitlicher Prozesse bedarf. In diesem Fall erfolgt eine Gleichsetzung der Gleichbehandlung mit der Fairness. Die Lehrgangsführungen empfinden die individuellen Hintergründe der bereits zugelassenen Studierenden demgegenüber als irrelevant, da sie allesamt nach demselben Prinzip behandelt werden. Bei dieser Handlungsstrategie zeichnet sich die Dominanz des meritokratischen Credo ab, demzufolge die Individuen für ihren Bildungserfolg selbst verantwortlich seien. Schließen einzelne Studierende den Lehrgang nicht ab, so sei dies auf ihr mangelndes Bemühen zurückzuführen.

Deutlich wird jedoch, dass einige Studierende mit nicht-akademischer Vorbildung ohne Unterstützung vonseiten der Universitätsangehörigen, Dozierenden und Studienkolleg:innen nicht die benötigten Techniken erlangen, welche für die Bewältigung der hochschulischen Aufgaben vonnöten sind. Indem sie die unterschiedlichen Ausgangslagen und Lebenswelten ausblenden, verlangen Hochschulen den Studierenden ohne formale Vorqualifikation unweigerlich mehr Leistung ab. So weist eine Lehrgangsführung darauf hin, dass Studierende mit Vorqualifikation im Gegensatz zu Studierenden ohne formale Vorqualifikation oftmals ressourcenschonender vorgehen:

„Das Spannende bei ihr [der Akademikerin] ist auch, dass sie/ Sie geht das sehr strategisch an. Es werden die Leistung erbracht, es wird jetzt aber nicht [lachen] zu viel erbracht. Also/ Bei denen ohne Matura, da ist eher, dass die zu viel machen. Also Arbeiten [werden] dann zwar nicht abgeschlossen, aber die sind hochmotiviert und machen alles andere auch.“ (LGL 15, Z. 104–118)

Die Lehrgangslösungen bemerken, dass die individuelle Lernkurve der Studierenden ohne formale Vorqualifikation im Studienverlauf zwar enorm sei, dennoch würde der Kompetenzzuwachs häufig nicht für den Studienabschluss ausreichen.

b) Differenzierte Ansätze nach gruppenspezifischen Merkmalen

In einigen Fällen müssen Personen ohne formale Vorqualifikation kompensatorische Brückenkurse oder zusätzliche verpflichtende Module absolvieren. Diese Art der positiven Diskriminierung kann sich dann gegenteilig auswirken, wenn dadurch alle Mitglieder einer Gruppe nach einem einzigen Merkmal zusammengefasst werden (Lojewski & Schäfer, 2017). Erfolgt die Einschätzung der Studierfähigkeit auf Grundlage gruppenspezifischer Merkmale (wie nach Art der Hochschulzugangsberechtigung, Beruf oder Alter), so werden diese häufig mit leistungsbezogenen Merkmalen gekoppelt. Dies zeigt sich etwa darin, dass nach Ansicht mancher Lehrgangslösungen Studierende mit einer anderen Erstsprache als Deutsch aufgrund sprachlicher Barrieren geringere Leistungen erbringen als Studierende mit der Erstsprache Deutsch. Die Lehrgangslösungen gehen dann nach einem vorgefertigten Kategoriensystem zur Bewertung der Studierfähigkeit vor.

c) Personengebundene Ansätze

Einige Lehrgangslösungen weisen gegenüber den nicht-akademischen Lebenswegen der Studierenden großes Verständnis auf und sind darum bemüht, entgegenkommend darauf zu reagieren, indem sie ihnen beispielsweise besonders viel Feedback auf ihre wissenschaftlichen Arbeiten zukommen lassen:

„Also, ich habe gerade vorhin auch mit einer Studierenden wieder kommuniziert, per E-Mail, wo die Seminararbeit eben nicht gelungen ist und jetzt halt gehen wir gleich schrittweise vor ja. (Hm) Von Themeneingrenzung bis über Fragen stellen usw.“ (LGL 6, Z. 292–299)

Auch implizite Erwartungen (Regeln und Vorschriften, Werte und Normen) werden in diesen Rückmeldungen transparent aufgezeigt. Gleichzeitig weisen einzelne Lehrgangslösungen darauf hin, dass ihre Ressourcen in Bezug auf die individuellen Betreuungen begrenzt sind:

„Das wäre so mein Wunsch, dass wir hier mehr, noch mehr Ressourcen hätten, weil so macht/ das individuelle Coaching bleibt immer bei mir hängen, sag ich jetzt einmal, und manchmal sind da meine Ressourcen doch beengt.“ (LGL 1, Pos. 547)

Aus ressourcenschonenden Gründen sei es daher essentiell, Möglichkeiten für den Peer-Support zu schaffen. Bei Bedarf komme es des Weiteren zur Modifikation der Leistungsbeurteilungskriterien, welche etwa die Fristerstreckung oder (z. B. bei Legasthenie) die Außerachtlassung der Orthografie umfassen. Eine Lehrgangslösung habe beobachtet, dass die Studierenden durch die Notengebung „noch mehr runtergezogen worden sind, statt aufgebaut zu sein“ (LGL 15, Z. 516–518). Aus diesem Grund beschäftige sie sich nun mit alternativen Formen der Leistungsbeurteilung, wie zum Beispiel dem Ungrading, bei dem traditionelle Noten abgeschafft werden, um den Fokus auf das Lernen und die persönliche Entwicklung der Studierenden zu legen, sowie dem *Compassionate Grading*, das auf Mitgefühl und Verständnis basiert, indem es den Studierenden Flexibilität und Unterstützung bietet, um ihre Leistung unter Berücksichtigung individueller Herausforderungen und Lebensumstände zu bewerten. Die Aufgaben und Tests sollen schließlich den Zweck erfüllen, nicht nur (faktisches) Wissen abzufragen, sondern bereits zum wissenschaftlichen Schreiben bzw. Arbeiten hinführen.

„Wir sehen, die Qualität der Abschlussarbeiten steht und fällt mit der adäquaten Betreuung der Studierenden, und dann natürlich erst recht jener Studierenden, die über kein Vorstudium verfügen, und bei uns ist wichtig, dass wir das entsprechende Personal in der Qualität, aber vor allen Dingen auch in der Quantität bereitstellen, damit wir die Studierenden hier auch intern gut betreuen können.“ (LGL 4, Z. 68–76)

Die Lehrgangslösungen weisen darauf hin, dass die Studierenden sich immer an sie wenden können und sie sehr zugänglich seien. Das zugrunde liegende Narrativ dieser Handlungsstrategie lautet, dass Studierende dann am besten lernen, wenn man ihre Bedarfe berücksichtigt. Indem Lehrgangslösungen das Individuum in den Blick nehmen und weniger vorurteilsbehaftete Kriterien zur Bewertung der Kompetenzen anwenden, wirken sie tendenziell Ungleichheitstransformierend.

5 Diskussion und Fazit

Von der wissenschaftlichen Weiterbildung wird erwartet, dass sie durch die Öffnung gegenüber beruflich Qualifizierten einen Beitrag zur sozialen Durchlässigkeit zu leisten vermag (z. B. BMBWF, 2019). Trotz des politischen Diskurses zur Öffnung der Hochschulen hat die wissenschaftliche Weiterbildung bislang jedoch überwiegend solche beruflich qualifizierten Gruppen an Hochschulen befördert, welche bereits vor dem Hochschulzugang einen beruflichen Aufstieg bewältigt haben. Bei der Prozessierung hochschulischer Selektion kommt den Lehrgangslösungen eine zentrale Rolle zu: Durch ihre Klassifikationen und Bewertungsschemata prägen und legitimieren sie

die soziale Struktur. Vor diesem Hintergrund legte der vorliegende Beitrag das Augenmerk auf lehrgangsleitungs-spezifische Handlungsorientierungen.

Aufgrund der institutionellen Vorstrukturierung ist der Handlungsspielraum der Lehrgangsleitungen grundsätzlich beschränkt. Dennoch fördern sie bei der Akquise, Zulassung und Betreuung von Studierenden unterschiedliche Handlungsorientierungen zutage, welche sich zwischen dem Wunsch nach Homogenität und der Anerkennung von Heterogenität bewegen. Auffällig ist die Typisierung der Lernenden entlang organisationsinterner Klassifikationen (wie der beruflichen Einschlägigkeit), die zusammen mit organisationsexternen Klassifikationen (wie der Erstsprache der Teilnehmenden) als Rechtfertigung einer spezifischen Behandlung fungiert. Gleichzeitig können institutionelle und individuelle Bewertungsschemata von anderen, parallel auftretenden Erwartungen der Institution überlagert werden. So werden die Zulassungskriterien adaptiert, wenn etwa der Einhebung von Lehrgangsgebühren Priorität zukommt. Insofern kommt den individuellen und institutionellen, teils widersprüchlichen Erwartungshaltungen eine unterschiedliche Gewichtung bei der Ausführung einer Handlung zu.

Im Zusammenhang mit den dargelegten Handlungsorientierungen zeichnen sich zwei übergreifende Narrative ab: Die Lehrgangsleitungen erwarten entweder eine Anpassung des Individuums an das System der Weiterbildung – oder eine Ausrichtung des hochschulischen Systems an den Teilnehmenden. Im ersten Fall werden homogene Rahmenbedingungen bevorzugt, welche die Heterogenität der Studierenden außer Acht lassen. Die Ausgangslagen der Weiterbildungsteilnehmenden gestalten sich in Bezug auf die universitären Standards jedoch de facto vielfältig, weshalb sozial benachteiligte Gruppen für gleiche Ergebnisse in der Regel mehr Leistung (etwa in Form von Zeit und Energie) als sozial privilegierte Gruppen erbringen müssen (Fellner, 2025). Einige Lehrgangsleitungen weisen im zweiten Fall darauf hin, dass sie diesen ungleichen Voraussetzungen mithilfe von differenzierten und individualisierten Ansätzen begegnen.

Obgleich die Handlungsorientierungen in der Ergebnisdarstellung als Extreme dargestellt wurden, verdeutlichen die Interviews, dass ein- und dieselbe Lehrgangsleitung sowohl exkludierende als auch inkludierende Handlungsmaxime aufweist. In der Praxis kommen somit vielmehr Mischformen zum Vorschein. Dennoch erleben die befragten Personen ihr Handeln nicht als Widerspruch. So ist davon auszugehen, dass einige Lehrgangsleitungen unbewusst ungleichheitsreproduzierend handeln. Bei ihren Entscheidungen greifen sie auf bestehende Wissensbestände und Kategoriensysteme zurück, welchen mitunter ein meritokratisches und damit ungleichheitsverstärkendes Prinzip innewohnt. Indem institutionelle Akteur:innen soziale Vorurteile aufgreifen und in den

Rahmen institutioneller Abläufe transferieren, perpetuieren sie systematische Benachteiligungen und schaffen eine kategoriale Differenzsetzung (Gomolla & Radtke, 2009; Tilly, 1999). Demgegenüber bedarf es einer Bewusstseinsbildung zu den Unterschieden der Teilnehmenden, welche empirisch fundiert ist, sowie den Möglichkeiten, diesen zu begegnen. Andernfalls ist davon auszugehen, dass soziale Ungleichheiten nur selektiv erkannt werden. Um die Habitussensibilität (Bourdieu, 1987) zu bestärken, sind zudem organisationale und kulturelle Aufwertungen dieser reflexiven Grundhaltung erforderlich (Behrmann, 2022). Zur Anerkennung unterschiedlicher epistemologischer Zugänge müssen schließlich auch institutionelle Bewertungsschemata vervielfacht werden. Hochschulen sollten keine einseitige Anpassung erzwingen, sondern offen dafür sein, von anderen Kulturen zu lernen. Die Anerkennung kann dann die wesentliche Neugestaltung der Feldstruktur und Feldpositionen bewirken, welche an einer sozialen Diversität orientiert ist.

Deutlich wird zudem, dass die Betreuungsintensität abhängig von den zur Verfügung stehenden Ressourcen der Lehrgangsleitungen erfolgt. Zur Inklusion unterrepräsentierter Bevölkerungsgruppen sind somit institutionelle Unterstützungssysteme in Form von zusätzlichen Ressourcen vonnöten. So gilt es, die Rationalität und Eigenlogik der Entscheidungspraxis stets vor dem Hintergrund der institutionellen Strukturen und zur Verfügung stehenden Ressourcen, welche als Wegbereiter zur Herstellung von Handlungsfähigkeit dienen, zu betrachten.

Der vorliegende Beitrag unterliegt mehrfachen Limitationen: Über die tatsächliche Wirksamkeit der Handlungsorientierungen kann im Rahmen dieser Untersuchung keine Aussage getroffen werden. Zukünftige Forschungsarbeiten müssen folglich die Interaktionen zwischen Lehrpersonen, Studierenden und der Wirksamkeit von Maßnahmen verstärkt in den Blick nehmen. Nicht zuletzt bleibt zu fragen, *weshalb* sich die lehrgangsspezifischen Handlungsorientierungen voneinander unterscheiden. Nachfolgende Untersuchungen können so an die Ergebnisse der vorliegenden Studie anschließen.

Literatur

- Behrmann, L. (2021a). "You Can Make a Difference": Teachers' Agency in Addressing Social Differences in the Student Body. *Social Inclusion*, 9(3), 372–382. <https://doi.org/10.17645/si.v9i3.4327>
- Behrmann, L. (2021b). Biographische Erfahrungen und soziale Einbettung. Wie werden Lehrer:innen zu Aufstiegshelfer:innen? *BIOS – Zeitschrift für Biographieforschung, Oral History und Lebensverlaufsanalysen*, 34(1), 92–114.

- Behrmann, L. (2022). *Bildung und soziale Ungleichheit: Deutungen und Erfahrungen von Lehrer:innen an Gesamtschulen*. Frankfurt, New York: Campus Verlag.
- Bundesgesetzblatt (BGBl.) II. (1956). *Zusatzprotokoll zur Europäischen Menschenrechtskonvention zum Schutze der Menschenrechte und Grundfreiheiten (ZEMRK) vom 20.03.1952, geändert durch Protokoll Nr. 11 vom 11.05.1994*. BGBl. 1956 II, 1880; BGBl. 1995 II, 578.
- Bundesgesetzblatt (BGBl.). (1975). *Universitäts-Organisationsgesetz 1975*. BGBl. Nr. 258/1975.
- Bundesgesetzblatt (BGBl.) I. (2002). *Universitätsgesetz (UG) 2002: Bundesgesetz über die Organisation der Universitäten und ihre Studien*. BGBl. I Nr. 120/2002.
- BMBWF – Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2019). *Der gesamtösterreichische Universitätsentwicklungsplan 2022 – 2027*. Wien: BMBWF.
- Bourdieu, P. (1987). *Sozialer Sinn: Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide Through Qualitative Analyses*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications.
- Dornmayr, H., Löffler, R., Winkler, B., & Proinger, J. (2017). *Datengestütztes Gutachten zu Profilen und Motivlagen von Studierenden der Donau-Universität Krems*. Krems: Donau Universität Krems.
- Feagin, J. R., & Booher Feagin, C. (1986). *Discrimination American Style. Institutional Racism and Sexism*. Malabar: Krieger Publishing Company.
- Fellner, M. (2025). *Studierfähigkeit als soziales Konstrukt. Einschränkung und Erweiterung kollektiver Möglichkeitsräume durch zugrunde liegende Verständnisse*. Frankfurt a. M.: Campus Verlag.
- Gomolla, M., & Radtke, F.-O. (2009). *Institutionelle Diskriminierung: Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91577-7>
- Hasse, R. & Krücken G. (1999). *Neo-Institutionalismus*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Humer, R., Keser Aschenberger, F. & Hahn, B. (2019). *Universitätszulassung auf Basis non-formal und informell erworbener Kompetenzen. Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs*, 37. Wien.
- Koevel, A., Nerdinger, F., & Junge, M. (2021). „Verschuldete Armut ist für mich, wenn ich saufen gehe und nichts mehr mach“ – Eine Grounded Theory-Studie zu Armutskonstruktionen von Lehrpersonen. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 41(1), 57–72.
- Kulhanek, A., Binder, D., Unger, M., & Schwarz, A. (2019). *Stand und Entwicklung wissenschaftlicher Weiterbildung in Österreich. Endbericht*. Unter Mitarbeit von Sarah Zaussinger. Studie im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung. Wien: Institut für Höhere Studien.
- Lange-Vester, A., Teiwes-Kügler, C., & Bremer, H. (2019). *Habitus von Lehrpersonen aus milieuspezifischer Perspektive*. In R.-T. Kramer, H. Pallensen & H. Pallesen (Hrsg.), *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs* (S. 27–48). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lange-Vester, A., & Teiwes-Kügler, C. (2014). *Habitus-sensibilität im schulischen Alltag als Beitrag zur Integration ungleicher sozialer Gruppen*. In T. Sander (Hrsg.), *Habitus-sensibilität, Eine neue Anforderung an professionelles Handeln* (S. 177–207). Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06887-5_8
- Lojewski, J. & Schäfer, M. (2017). „Bin ich dafür gut genug?“ – Studierfähigkeit und Unterstützungsbedarfe aus Sicht von Studierenden mit und ohne Abitur. In M. Kriegel, J. Lojewski, M. Schäfer & T. Hagemann (Hrsg.), *Akademische und berufliche Bildung zusammen denken. Von der Theorie zur Praxis einer offenen Hochschule* (S. 61–85). Münster, New York: Waxmann.
- Maier, M. (2016). *Die Prozessierung schulischer Selektion. Zur Entwicklung kollektiver Orientierungen und Begründungen im kollegialen Austausch von Lehrkräften*. In M. Maier (Hrsg.), *Organisation und Bildung. Theoretische und empirische Zugänge* (S. 139–160). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-10888-5_8
- Merton, R. K. (1976). *Discrimination and the American Creed*. In R. K. Merton (Hrsg.), *Sociological Ambivalence and Other Essays* (S. 189–216). New York: The Free Press.
- Pellert, A. (2007). *Universitäre Weiterbildung – Chancen durch die europäische Bildungspolitik*. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 2(2). <https://doi.org/10.3217/zfhe-2-02/02>
- Reichsgesetzblatt (RGBl.). (1867). *Staatsgrundgesetz vom 21. Dezember 1867 über die allgemeinen Rechte der Staatsbürger für die im Reichsrat vertretenen Königreiche und Länder*. RGBl. Nr. 142/1867.

- Strauss, A., & Corbin, J. (1996). *Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Tilly, C. (1999). *Durable Inequality*. Berkeley, Los Angeles: University of California Press.
- Vollmer, H. (1996). Die Institutionalisierung lernender Organisationen. *Soziale Welt*, 47(3), 315–343.
- Williams, J. (1985). Redefining Institutional Racism. *Ethnic and Racial Studies*, 8(3), 323–348. <https://doi.org/10.1080/01419870.1985.9993490>
- Witzel, A. (2000). The Problem-Centered Interview. *Forum: Qualitative Social Research*, 1(1).
- Witzel, A. (1989). Das problemzentrierte Interview. In G. Jüttemann (Hrsg.), *Qualitative Forschung in der Psychologie. Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder* (S. 227–256, 2. Aufl.). Heidelberg: Roland Asanger Verlag.
- Zucha, V., Binder, D., Dibiasi, A. & Zaussinger, S. (2020). *Zur Situation von Studierenden in hochschulischen Lehrgängen. Zusatzbericht der Studierenden-Sozialerhebung 2019*. Wien: Institut für Höhere Studien.

Autorin

Dr.'in Magdalena Fellner
magdalena.fellner@incher.uni-kassel.de