

Studierfähigkeit im Spannungsfeld von Inklusion und Exklusion

Relaunch-Prozess 2026 "Wir verändern etwas": Inklusive (Willkommens-)Kultur an Hochschulen

Magdalena Fellner | Universität Kassel, INCHER

Was ist Studierfähigkeit? – Ein empirisch vager und normativ aufgeladener Begriff

Das Spektrum der Definitionen reicht von der Betrachtung statischer Eigenschaften bis hin zu entwicklungsfähiger Kompetenz.

Nature vs. Nurture

Ist Studierfähigkeit eine genetische Prädisposition oder ein erlernbarer Prozess?

Idealtypus

Von welchem Idealtypus gehen wir aus?

Wer gilt als der/die typische Studierende?

Zeitpunkt

Muss die Fähigkeit vor dem Studium da sein oder wird sie erst am Ende nachgewiesen?

Die widersprüchliche Begriffsverwendung führt zu uneinheitlichen Operationalisierungen, Studienergebnissen und Studienrealitäten.

Historisch: Begriff zur Wahrung einer natürlichen Ständeordnung

Um 1700

Plädoyer für eine frühe Auslese. Trennung zwischen studierfähigen und studierunfähigen Aspiranten, um die Ständeordnung nicht zu gefährden.

Quellen:

Fleury 1687; Arnold 1708; zitiert nach Heldmann, 2013

1800–1900

Zugehörigkeit zum “höheren Stand” als entscheidendes Kriterium für den Hochschulzugang.

Seit der Frühen Neuzeit wurde der Begriff der Studierfähigkeit genutzt, um soziale Hierarchien zu stabilisieren. Die Hochschulreife war ein politisches Instrument in der Hand der herrschenden Klasse.

"Studierfähigkeit"-Tests als Instrumente politischer Steuerung

Der Begriff der Studierfähigkeit legitimiert die Kanalisierung von Bildungswegen und den Ausschluss bestimmter Gruppen unter dem Deckmantel der Qualitätssicherung.

Regulierungsmechanismus

- Mangel an Akademiker:innen: Zugangshürden werden gelockert
- Akademiker:innenschwemme: Hürden werden verschärft, Klage über mangelnde Reife

"Bildung, Leistung und Studierfähigkeit sind zumeist nur so etwas wie symbolische Begriffe, code-words, die auf tieferliegende Struktur- und Entwicklungsprobleme verweisen."

— Zitat: Wolter (1989, S. 27)

Die Hochschule als statisches Element erzwingt einseitige Anpassung

Einseitige Anpassung

- Wer sich nicht anpasst, gilt als studierunfähig.
- Probleme werden ausschließlich beim Individuum verortet (Lewin & Lischka, 2004).

Das Meritokratie-Problem

- Normative Erwartungen orientieren sich an gehobener Mittelschicht (Krebs, 2000; Solga, 2005).
- Die Vorstellung gleicher Startchancen ignoriert soziale Realitäten.

Die Realität der Massenuniversität erfordert einen Paradigmenwechsel

Der Mythos: Der Idealtypus

Homogene Rahmenbedingungen:
„Standard-Studierende“, die direkt nach dem Abitur, ohne Erwerbstätigkeit oder Familienpflichten neben dem Studium an die Hochschulen kommen.

Die Realität: Diversität als Norm

- Anstieg von 200.000 auf 400.000 Studierende in 25 Jahren (Statistik Austria, 2025).
- 57 % aus Familien ohne akademischen Hintergrund (Zucha et al., 2023).
- Heterogene Lebensumstände: Erwerbstätigkeit, Familie (Schubert et al., 2020).

Ein inklusives Verständnis ist keine Option, sondern Notwendigkeit: Der “studentische Idealtypus” existiert nicht (mehr).

Ein relationales Verständnis von Studierfähigkeit

Zeitpunktabhängig

Studierfähigkeit kann zu Zeitpunkt A vorliegen, zu Zeitpunkt B nicht.

Entsteht in Wechselwirkung

Individuum und Institution interagieren.

Kontextabhängig

Scheitert oft nicht am Individuum, sondern an eingeschränkten institutionellen Kapazitäten.

Studierfähigkeit ist keine statische Eigenschaft, die man besitzt, sondern ein Zustand, der hergestellt wird.

*"Studierfähigkeit als Möglichkeit, hochschulspezifische Kulturtechniken unter studienförderlichen Bedingungen erwerben und zur Schau stellen zu können."
(Fellner, 2025)*

Handlungsfeld 1: Abbau formaler Zugangshürden

Das Problem

- Die Annahme, Personen seien studierunfähig, verhindert die Möglichkeit, Studierfähigkeit in erster Linie auszubilden.

Die Evidenz

- Studierende des Zweiten und Dritten Bildungswegs sind nicht weniger erfolgreich als traditionelle Studierende (Dahm & Kerst, 2016; Fellner, 2025).
- Kulturtechniken werden häufig erst im Studium erworben, nicht davor.

Die Konsequenz

- Studierfähigkeitstests zu Beginn des Studiums sind wissenschaftlich kaum haltbar.
- Sie dienen eher der sozialen Schließung als der validen Prognose.

"Access is not inclusion" – Warum Zugang allein nicht ausreicht

Kernaussage

- Trotz Hochschulöffnung wirken die Mechanismen der Exklusion weiter.

Geeignete strukturell-institutionelle Rahmenbedingungen sind ein entscheidender Hebel für echte Teilhabe.

Studierfähigkeit wird bestimmt durch:

- Politik & Studienarchitektur
- Orientierung & Betreuungsverhältnisse
- Hochschuldidaktik
- Anerkennung von Vorwissen

(Quellen: Merkt & Kerner, 2018; Wolter, Kamm & Otto, 2018)

Handlungsfeld 2: Differenzierte Bereitstellung strukturell-institutioneller Ressourcen

Ausgangspunkt

Studienabbruchquote im Bachelor:
38,7 % an öffentlichen
Universitäten innerhalb der ersten
drei Semester
(Quelle: Statistik Austria, 2025, S. 63)

Gründe für Studienabbruch

Soziokulturelle, strukturelle,
politische, institutionelle,
persönliche und lerntechnische
Ursachen.
(Quelle: Quinn, 2013)

**Notwendigkeit
zur Erhöhung der
Studierenergie
durch**

Institutionelle Unterstützung

- Schreibzentren
- psychologische Anlaufstellen
- Flexible Studienangebote
(Vereinbarkeit Beruf/Familie)
- Stipendiensysteme

Handlungsfeld 3: Normen und Erwartungen sichtbar machen

In der 2014 im Journal “Psychological Science” publizierte Studie stellen Stephens, Hamedani und Destin fest:

- Eine gute Informationsbasis zu Studienbeginn kann dazu beitragen, Orientierungsprobleme vorzubeugen.
- Signifikante Notenverbesserung bei First-Gen.-Studierenden.
- Häufigere Inanspruchnahme von Hilfe (z. B. Treffen mit Professor*innen).
- Wenn institutionelle Hindernisse transparent gemacht werden, kann dies Nachteile ausgleichen.

Quelle: Stephens, Hamedani und Destin (2014)

Einfluss des kulturellen Hintergrunds auf akademische Normen und Erwartungen (1/2)

Kulturelle Passung

- Bei kultureller Passung besteht hohe Übereinstimmung zwischen individuellem Habitus und der dominanten (institutionalisierten) Sozialstruktur (Quelle: Bourdieu, 1990).
- Studierende aus akademischen Elternhäusern verstehen die ungeschriebenen Gesetze der Universität intuitiv.

Habitus-Struktur-Konflikt

- Für nicht-traditionelle Studierende stellen akademische Erwartungen oft einen kulturellen Bruch dar.
- Während andere mit Kulturtechniken bereits vertraut sind, müssen sie sich diese häufig erst mühsam erschließen (Bourdieu & Passeron, 1971).

Einfluss des kulturellen Hintergrunds auf akademische Normen und Erwartungen (2/2)

Weiterführende Befunde

- Formen von kulturellem und sozialem Kapital prägen gemeinsam mit akademischen Normen die Erfahrungen von Studierenden (Quellen: Assulaimani & Althubaiti, 2021; O'Shea, 2016).
- Schwierigkeiten bei akademischen Aufgaben beruhen eher auf epistemologischen Annahmen als auf Mangel an kognitiven Veranlagungen (Quelle: Lea & Street, 1998).

**Hochschulspezifische Kulturtechniken entstehen aus dem Zusammenspiel von Habitus und institutionellen Erwartungen.
Kulturelle Passung ist ein Privileg – kein Verdienst.**

Implizite Erwartungen sichtbar machen am Beispiel "selbstständiges Lernen"

Datengrundlage

- 51 problemzentrierte Interviews an österreichischen Universitäten
- 35 Studierende und 16 Dozierende

(Quelle: Witzel, 1989, 2000).

Methodik

- Thematische Analyse nach Braun & Clarke (2022)
- Sample: Nicht-traditionelle Studierende:
- Zweiter Bildungsweg
- Migrationshintergrund
- First Generation Students
- Studierende mit Betreuungspflichten oder Berufstätigkeit

Ziel: Identifikation institutioneller Barrieren, welche die Entwicklung von selbstständigem Lernen behindern.

Barriere 1: Konzeptuelle Ambiguität

Selbständiges Lernen wird von Institutionen oft vage definiert.
Viele Studierende internalisieren dies als: „Ich muss alles alleine schaffen.“

Einzelkämpfer*in

- Sieht Hilfesuchen als Schwäche.
- Arbeitet isoliert.
- Internalisierte Ellbogen-Mentalität.

Zitat: *"Vom System, wo alles vorgegeben ist, plötzlich zu 'Mach es selbst'. Das passte nicht zu meiner bisherigen Arbeitsweise." (Stud_36)*

Kollaborateur*in

- Versteht Lernen als sozialen Prozess.
- Nutzt Peer-Netzwerke für informelles Wissen.
- Sharing is caring.

Zitat: *"Wie man so schön sagt: Teilen ist wichtig; das habe ich im Studium gelernt" (Stud_26, 817–818).*

Barriere 2: Fokus auf Faktenwissen statt auf kritisches Denken?

Problematisch: Auswendiglernen

- Prüfungsformate wie Multiple Choice belohnen reines Auswendiglernen.
- Studierende fühlen sich als passive Gefäße.

Zitat: *"Ich lösche es aus meinem Gehirn und mache weiter. Das hat nichts mit Studieren zu tun; es ist nur hirnlose Systemerfüllung."* (Stud_34)

Zielführend: Kritisches Denken

- Lehrveranstaltungen, die auf kritisches Denken abzielen,
- Fähigkeit, Wissen einzubetten und Quellen zu bewerten,
- Reflexion als zentrales Lernziel.

Zitat: *"Ich habe gelernt, Dinge richtig zu bearbeiten – nicht einfach schnell etwas zu googeln."* (Stud_9)

Barriere 3: Unzureichendes Feedback (Hidden Curriculum)

Das Problem

- Dozierende setzen oft voraus, dass Studierende wissen, was wissenschaftliches Arbeiten bedeutet.
- Feedback ist oft vage (ungenügend), ohne Erklärung des Warum.

Offene Fragen der Studierenden

- Ist das jetzt akzeptabel oder nicht?
- Was bedeutet "wissenschaftlicher"?
- Wo finde ich ein Beispiel?

Zitat: "Ja, jemand hätte sich mit mir hinsetzen können, aber das scheint zu viel verlangt." (Stud_12)

- Begrenzte Zeit und Ressourcen für das akademische Personal.

Zitat: „In einem Modul fragte ich, ob meine Arbeit den Erwartungen entsprochen habe, und der Dozent antwortete: ‚Oh, glauben Sie, ich überprüfe tatsächlich alles im Detail? Wenn ich die Vorbereitungsarbeiten aller Studierenden so gründlich durchgehen müsste wie Ihre, würde ich nie fertig werden.‘“ (Stud_26, 1426-1430)

Wunsch nach Transparenz durch Checklisten und beispielhafte Arbeiten.

Barriere 4: Interaktion mit Dozierenden (Machtdistanz)

Studierende (Bringschuld)

- Warten auf Einladung
- Angst vor Hierarchien: Wann darf ich stören?
- Konzept des Beschränkungssinns

Zitat: *"Wann darf ich kontaktieren? Man traut sich fast nicht zu fragen."* (Stud_19)

(Quelle: Lareau, 2011)

Dozierende (Holschuld)

- Erwarten Proaktivität von Studierenden
- Sehen sich als Experten-Ressource
- Konzept des Berechtigungssinns

Die Kommunikationslücke zwischen Studierenden und Lehrenden ist eine institutionelle Barriere.

Diskussion: Erkenntnisse aus der Studie

- Selbstständiges Lernen bedeutet nicht, isoliert zu arbeiten. Vielmehr geht es darum, zu wissen, wo und wie man Unterstützung sucht, zu erkennen, wann diese benötigt wird, relevante Erkenntnisse zu gewinnen und diese kritisch zu reflektieren und mit dem vorhandenen Wissen zu integrieren.
- Autonomie und Kollaboration sind keine Gegensätze, sondern bedingen einander.
- Einige Studierende mit unkonventionellem Bildungsweg waren sich jedoch nicht bewusst, dass sie das Recht hatten, sich das benötigte Wissen während ihres Studiums anzueignen, und übernahmen stattdessen die volle Verantwortung für dessen Erwerb.
- Aufgrund der konzeptionellen Mehrdeutigkeit müssen wir uns fragen, ob der Begriff „selbstständiges Lernen“ angemessen ist oder ob alternative Begriffe wie „kritisches und selbstgesteuertes Denken“ oder „Empowerment“ besser geeignet sind, um das Konzept zu beschreiben und seine Entwicklung zu steuern.
- Um Lernunabhängigkeit zu entwickeln, benötigen Studierende spezifische Kenntnisse über relevante Informationsquellen und verfügbare Unterstützungsstrukturen.

Strategie 1: Explizite Definition & Kommunikation

Mangelnde Passung führt zu Orientierungslosigkeit.

Hochschulen müssen klar kommunizieren, wie man erfolgreich studiert.

Von Lernen in Isolation zu vernetzter Unterstützung:

- Wissen, wo man Hilfe findet.
- Wissen, wann man fragen muss.
- Verstehen der impliziten Spielregeln des akademischen Betriebs.
- Explizite Einführung in Erwartungen an Studierende zu Beginn des Studiums.

Strategie 2: Scaffolding & Prozessorientierung

Statt Sprung ins kalte Wasser – inquiry-based learning (forschendes Lernen) nutzen, das kritisches Denken fördert, aber durch Feedbackschleifen strukturiert ist.

Vierstufiges Modell:

- Level 1: Starker Unterstützungsbeginn – intensive Begleitung und klar strukturierte Aufgaben.
- Level 2: Begleitete Autonomie – schrittweise mehr Eigenverantwortung mit Feedback-Schleifen.
- Level 3: Abbau der Hilfe – zunehmende Selbststeuerung; Unterstützung bei Bedarf weiterhin verfügbar.
- Level 4: Selbstständigkeit (Ziel) – eigenverantwortliches Lernen und Forschen.

Strategie 3: Begegnungsräume schaffen

- Niederschwellige Angebote zur Interaktion außerhalb formaler Vorlesungen.
- Aktives Outreach durch Dozierende: Proaktive Kontaktangebote statt Warten auf Anfragen.
- Räume für Fragen eröffnen: Sprechstunden, Lerngruppen, Peer-Mentoring.
- **Ziel: Die Kommunikationslücke zwischen Studierenden und Lehrenden aktiv schließen.**

Fazit: Erwerb und Anwendung hochschulischer Kulturtechniken sind kontextspezifisch und abhängig von Rahmenbedingungen

(1) Kontextspezifisch

- Homogene Rahmenbedingungen und Einengung des Begriffs der Studierfähigkeit vernachlässigen die Heterogenität der Studierenden
- Bedarf eines umfassenderen und differenzierteren Verständnisses der Studierfähigkeit

(2) Implizite Erwartungen

- Implizite Erwartungen wirken oft als unsichtbare Barriere.
- Die Spielregeln des akademischen Feldes müssen korrekt interpretiert werden.

(3) Rahmenbedingungen

- Hochschulen sollten keine einseitige Anpassung erzwingen.
- Verantwortung darf nicht allein dem Individuum übertragen werden.

Fazit

Inklusion bedeutet, die impliziten Codes des akademischen Feldes explizit zu machen.

Studierfähigkeit ist kein Merkmal von Personen, sondern das Ergebnis einer Beziehung zwischen Individuum und Institution.

Literaturverzeichnis (Auswahl, 1/2)

- Assulaimani, T., & Althubaiti, H. A. (2021). Cultural Capital and Learning in EFL. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 10(4), 77.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit*. Stuttgart: Ernst Klett.
- Braun, V., & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis: a practical guide*. Los Angeles: Sage.
- Dahm, G., & Kerst, C. (2016). Erfolgreich studieren ohne Abi? In A. Wolter et al. (Hrsg.), *Zielgruppen lebenslangen Lernens* (S. 225–265). Münster: Waxmann.
- Fellner, M. (2025). *Studierfähigkeit als soziales Konstrukt*. Frankfurt, New York: Campus.
- Krebs, A. (2000). *Einführung: Die neue Egalitarismuskritik*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Lareau, A. (2011). *Unequal childhoods* (2nd ed.). University of California Press.
- Lea, M., & Street, B. (1998). Student writing in higher education. *Studies in Higher Education*, 11(3), 182–199.
- Lewin, D., & Lischka, I. (2004). *Passfähigkeit beim Hochschulzugang*. Wittenberg: HoF.
- Merkt, M., & Kerner, J. (2018). Orientierungen und Studierfähigkeit. In C. Damm et al. (Hrsg.), *Wissenschaftliche Weiterbildung*. Bielefeld: wbv.

Literaturverzeichnis (Fortsetzung, 2/2)

- O'Shea, S. (2016). First-in-family students, cultural capital and higher education. *Higher Education*, 72(1), 59–78.
- Quinn, J. (2013). Drop-Out and Completion in Higher Education in Europe. European Commission DG Education and Culture.
- Solga, H. (2005). Ohne Abschluss in die Bildungsgesellschaft. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Statistik Austria (2025). Bildung in Zahlen 2023/24. Wien: Statistik Austria.
- Stephens, N. M. et al. (2014). Closing the social-class achievement gap. *Psychological Science*, 25(4), 943–953.
- Witzel, A. (1989). Das problemzentrierte Interview. In G. Jüttemann (Hrsg.), *Qualitative Forschung in der Psychologie*. Heidelberg: Roland Asanger.
- Wolter, A. (1989). Von der Elitenbildung zur Bildungsexpansion. Oldenburg.
- Wolter, A., Kamm, C., & Otto, A. (2020). Selektion und Selbstselektion. In O. Doerner (Hrsg.), *Wissenschaftliche Weiterbildung*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.