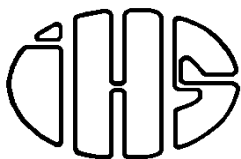


**Projektbericht**  
**Research Report**

# **Soziale Aspekte des Hochschulzugangs und Durchlässigkeit des Bildungssystems**

**Lorenz Lassnigg**  
**Martin Unger**  
**Stefan Vogtenhuber**  
**Margot Erking**



**eQUIHS**  
employment • qualification • innovation



**Projektbericht**  
**Research Report**

# **Soziale Aspekte des Hochschulzugangs und Durchlässigkeit des Bildungssystems**

**Lorenz Lassnigg**  
**Martin Unger**  
**Stefan Vogtenhuber**  
**Margot Erkingner**

**Mitarbeit:**  
**Gabriele Pessl**

Endbericht

Studie im Auftrag der Österreichischen Rektorenkonferenz

**November 2006**

**Institut für Höhere Studien (IHS), Wien**  
**Institute for Advanced Studies, Vienna**

**eQUIHS**  
employment • qualification • innovation

**Contact:**

Lorenz Lassnigg  
☎: +43/1/599 91-214  
email: lassnigg@ihs.ac.at

Martin Unger  
☎: +43/1/599 91-133  
email: unger@ihs.ac.at

Stefan Vogtenhuber  
☎: +43/1/599 91-136  
email: vogten@ihs.ac.at

---

**INHALTSVERZEICHNIS**

1	Vorbemerkung.....	2
2	Fragestellungen .....	4
3	Der Ansatz .....	6
3.1	Strukturelle, institutionelle und politisch-strategische Elemente.....	6
3.2	Strukturell-institutionelle Einbettung des Hochschulzuges.....	8
3.3	Individuelle Entscheidungsprozesse .....	10
3.4	Länderauswahl und Vergleichsansatz.....	10
4	Das Material.....	13
5	Ergebnisse.....	14
5.1	Konzeptionelle Grundlagen und Querschnitts-Ergebnisse zur sozialen Selektivität der Hochschulsysteme .....	14
5.2	Länderspezifische Betrachtung .....	33
6	Diskussion und Schlussfolgerungen für Österreich.....	49
7	Zusammenfassung .....	55
7.1	Fragestellung, Ansatz und Material .....	55
7.2	Ergebnisse.....	56
7.3	Schlussfolgerungen und Empfehlungen.....	60
8	Literaturverzeichnis.....	62
9	Anhang.....	69
9.1	DEUTSCHLAND.....	71
9.2	FINNLAND.....	81
9.3	SCHWEDEN.....	89
9.4	VEREINIGTES KÖNIGREICH / ENGLAND .....	97
9.5	AUSTRALIEN .....	107

## ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Übersicht 1: Dimensionen und Elemente der Gestaltung des Hochschulzuges.....	7
Übersicht 2: Die strukturell-institutionelle Einbettung der Zugangsregelungen („black box“) ..	8
Übersicht 3: Grundinformationen zu den ausgewählten Ländern.....	12
Übersicht 4: Entwicklungsphasen der Erweiterung des Hochschulzuges am Beispiel Vereinigtes Königreich und Vereinigte Staaten .....	17
Übersicht 5: Empfehlungen und Begründungen für ein Marktmodell im Hochschulwesen (Jacobs/van der Ploeg 2005) .....	26
Übersicht 6: Elemente des “Widening Access” Programmpaketes in U.K.....	30
Übersicht 7: Rangordnungen der untersuchten Länder nach Zugänglichkeit und Leistbarkeit des Studiums.....	34
Übersicht 8: Die einzelnen Indizes der Zugänglichkeit in den Vergleichsländern.....	35
Übersicht 9: Die beiden Elemente des Equity Index .....	36
Übersicht 10: Gestaltung des Hochschulzuges in Deutschland.....	37
Übersicht 11: Gestaltung des Hochschulzuges in Finnland .....	39
Übersicht 12: Der BewerberInnenüberhang 1995-2002 .....	40
Übersicht 13: Gestaltung des Hochschulzuges in Schweden.....	41
Übersicht 14: Vergleich der sozialen Herkunft der Studierenden mit der sozialen Verteilung der Eltern der gleichaltrigen Bevölkerung in Schweden 1993 und 2003 .....	42
Übersicht 15: Gestaltung des Hochschulzuges im Vereinigten Königreich/England .....	44
Übersicht 16: „Life-cycle“ Perspektive .....	46
Übersicht 17: Gestaltung des Hochschulzuges in Australien.....	47
Übersicht 18: Annäherung an die Referenzwerte bei den einzelnen Equity-Gruppen, 1997 und 2004 (in Klammer Referenzwerte für die einzelnen Gruppen abgeleitet von Zensus) .....	48

Übersicht 19: Design-Faktoren für den Hochschulzugang .....	58
Übersicht 20: Überblickstabellen .....	69
Tabelle 1: Bildungsbeteiligung der 17-18-Jährigen an weiterführenden Schulen (Klassenstufen 11-13) nach Schulbildung des Vaters .....	73
Tabelle 2: Bildungsbeteiligung der 17-18-Jährigen an weiterführenden Schulen (Klassenstufen 11-13) nach beruflicher Stellung des Vaters .....	74
Tabelle 3: Bildungsbeteiligung der 19 bis 24-Jährigen an Hochschulen nach Schulbildung des Vaters 2003 .....	79
Tabelle 4: Bildungsbeteiligung der 19- bis 24-Jährigen an Hochschulen nach sozialer Herkunft 2000 .....	79
Tabelle 5: Entwicklung der Zahl der StudienplatzbewerberInnen mit Matriculation Exam	84
Tabelle 6: Verteilung der 20-24-jährigen Studierenden nach Sektor und Bildung des Vaters, 2000 .....	87
Tabelle 7: Partizipationsrate von 20-24-jährigen Studierenden an Universitäten nach Bildungsniveau des Vaters, 2000 .....	88
Tabelle 8: Partizipationsraten der 16-Jährigen in Vollzeitausbildung (als Anteil an der 16- jährigen Gesamtbevölkerung) nach Geschlecht, Elternberuf und Elternbildung.....	99
Tabelle 9: Erstzugelassene in HE, England 2004/05 nach sozialer und regionaler Herkunft (First Degree und Subdegree AnfängerInnen in Vollzeitprogrammen).....	101
Tabelle 10: Studiengebühren in Großbritannien für Erstzugelassene ab dem Studienjahr 2006/07 .....	102
Tabelle 11: GCE/VCE A-Levels in England 2004/05 als Anteil an der 17-jährigen Bevölkerung.....	104
Tabelle 12: Partizipationsrate der Studierenden aus Equity-Gruppen 2004 .....	111
Tabelle 13: Performance Indikatoren für das Monitoring der Equity-Maßnahmen .....	112
Tabelle 14: Entwicklung der Partizipationsrate der Equity-Gruppen.....	114

## 1 Vorbemerkung

Der vorliegende Beitrag konzentriert sich auf die soziale Selektivität von verschiedenen Gestaltungsformen des Hochschulzuges. Soziale Selektivität wird v.a. auf den sozioökonomischen Hintergrund bezogen, der in Österreich in Forschung und Praxis stark vernachlässigt wird. Aber es werden auch andere Aspekte berücksichtigt, wie das Geschlecht, regionale Faktoren, Migration und Altersgruppen. Die Frage der Effekte von Migration stellt sich mit der Internationalisierung der Hochschulsysteme auf neue Weise, indem in manchen Ländern die Hochschulbildung bereits als Exportgut gesehen wird. Die bisherigen Forschungsergebnisse sind für eine ausreichende Behandlung dieser Fragen sicher unzureichend und eine eingehende Behandlung würde den Rahmen der vorliegenden Arbeit sprengen.

Es war nicht die Aufgabe dieses Projektteils, einen umfassenden Review der sozialen Selektivität der Hochschulsysteme insgesamt zu leisten, und auch nicht eine umfassende Beschreibung der Hochschulzugangsformen anzufertigen – dafür wäre schon allein aufgrund der Fülle des Materials ein viel breiterer Ansatz erforderlich gewesen. Wir haben versucht, unsere Thematik so weit wie möglich einzugrenzen, und Überschneidungen zu anderen Projektteilen soweit wie möglich zu vermeiden.

Insbesondere haben wir uns auf die institutionellen und organisatorischen Aspekte des Hochschulzuges konzentriert und diese von den ökonomischen Aspekten getrennt betrachtet. Obwohl diese beiden Dimensionen im Ergebnis der realen Zugänge natürlich zusammenspielen, gehen wir davon aus, dass es sich um zwei unabhängige Gestaltungsdimensionen im Zusammenhang mit dem Hochschulzugang handelt, die konzeptionell nicht vermischt werden sollten.

Es hat sich bei unseren Recherchen auch herausgestellt, dass – im Unterschied zu den ökonomischen Aspekten, die in den letzten Jahren sehr viel Aufmerksamkeit bekommen haben – die spezifischen institutionell-organisatorischen Aspekte des Hochschulzuges in ihren sozialen Auswirkungen erstaunlich wenig analysiert worden sind.

## 2 Fragestellungen

Soziale Selektivität im Zusammenhang mit der Beteiligung in Hochschulsystemen ist ein seit Jahrzehnten bekanntes und bewiesenes Phänomen. Es gibt auf verschiedenen Betrachtungsebenen und mit verschiedenen Perspektiven eine Menge an sozialwissenschaftlicher Forschung zu diesem Phänomen. Ebenfalls seit Jahrzehnten gab und gibt es - im Zusammenhang mit der Hochschulexpansion - Bestrebungen, diese soziale



Selektion zu verringern. Auch zu dieser Frage gibt es eine Menge Forschung, die im Haupttrend auf die Persistenz der sozialen Selektion in Hochschulsystemen hinweist.

Je nach Herangehen und theoretischer Perspektive werden vielfältige Verursachungsmechanismen und -faktoren gesehen, die von komplexen gesellschaftstheoretischen Ansätzen zur sozialen Reproduktion, über individualistische entscheidungsorientierte Modelle, bis zu verschiedenen strukturellen Gestaltungsformen der Bildungs- und Hochschulsysteme reichen. *Die Organisation des Hochschulzuges ist in diesem Zusammenhang nur ein spezifisches Element, das in einen umfassenden kausalen oder systemischen Zusammenhang eingebettet ist.* Entsprechend ist es eine wesentliche Aufgabe dieses Berichtes, dieses Element zu definieren und in seinen Wirkungen von anderen Faktoren abzugrenzen.

Weiters ist im Zusammenhang mit politischen Lösungen und Strategien für die Verringerung sozialer Selektivität im Hochschulwesen davon auszugehen, dass die institutionell-organisatorische Gestaltung des Hochschulzuges ebenfalls nur ein Element unter vielen anderen darstellt. Unter Gesichtspunkten der Wirksamkeit und Effizienz von Lösungen ist die Frage nach dem (erwarteten) Gewicht dieses spezifischen Elementes für die Zielerreichung eine wichtige Frage, deren Beantwortung jedoch Ansprüche an die vorhandene Wissensbasis stellt, die diese nur sehr begrenzt erfüllen kann.

Die wesentliche Fragestellung dieses Projektteils besteht darin, aus vorhandenen Forschungsergebnissen und Datenkörpern den Einfluss der Gestaltung des Hochschulzuges in den sozialen Selektionsprozessen einzuschätzen. Insbesondere geht es darum, herauszufinden, in welcher Weise unterschiedliche Gestaltungsformen des Hochschulzuges mit sozialen Selektionseffekten verbunden sind. Schlussendlich soll auch herausgearbeitet werden, welche sozialen Auswirkungen bestimmte Veränderungen des österreichischen Hochschulzuges haben könnten.

Der methodische Zugang ist vergleichend: Es wird ein Forschungsüberblick über vergleichende Studien und über das Material in ausgewählten Ländern mit unterschiedlichen Gestaltungsformen des Hochschulzuges erarbeitet. Die in den internationalen Indikatorensystemen verfügbare Datenbasis zu den Fragestellungen des Projektes ist nach unseren Recherchen zu schwach und zu uneinheitlich, um neue quantitative empirische Ergebnisse zur sozialen Selektivität verschiedener Formen des Hochschulzuges generieren zu können.

## **3 Der Ansatz**

### **3.1 Strukturelle, institutionelle und politisch-strategische Elemente**

Folgende wesentliche Dimensionen der Gestaltung des Hochschulzuges werden berücksichtigt:

- Strukturmerkmale der unmittelbaren Zugangsregelungen
- Prozessmerkmale im Übergangsprozess
- Begleitende bzw. unterstützende Maßnahmen im Hochschulzugang
- Systemischer Kontext (Einbettung der Gestaltung des Hochschulzuges in die gesamte „Bildungs-Pipeline“ und gesellschaftliche Rückkoppelungen)

**Übersicht 1: Dimensionen und Elemente der Gestaltung des Hochschulzuges**

<b>Strukturmerkmale der unmittelbaren Zugangsregelungen</b>	
Berechtigung	- Rechtsanspruch - Entscheidung/Effekt vorgelagerter Institutionen - Allgemeine/spezielle Berechtigungen
Auswahl im „Mainstream“	- Entscheidung aufnehmender Institutionen - Individuell oder standardisiert - Verschiedene Formen von Verfahren/Kriterien: Noten, Test (intern/extern), informale Verfahren (z.B. Interview), Portfolio - Wettbewerb um Studierende
Quantitative Studienplatzbewirtschaftung	- Rationierung nach vorhandenen Ressourcen oder nicht - Auslastungsgrad - Regelungen für Ungleichgewichte bei Studienplätzen/BewerberInnen
Alternative Zugangs-/Auswahlssysteme	- Institutionelle Regelungen oder nicht - Verschiedene Formen der Anerkennung und Auswahl (gleich wie „Mainstream“ oder nicht; s.o.)
Strategisch-politische Prioritäten	- Vorgaben über angestrebte Studienbeteiligung oder nicht (z.B. „widening access“-Politik) - Allgemein, oder spezifisch nach Studienbereichen bzw. Zielgruppen - Gewichtung von Equity und Efficiency
<b>Prozessmerkmale im Übergangsprozess</b>	
Studienvorbereitung	- Geplante Vorbereitung - Differenziell oder allgemein - Durch Schule, Hochschule, in Kooperation
Übergänge	- Brüche, Mobilität (regional, institutionell) - Organisation, Unterstützung durch Institutionen, Matching-Verfahren
Studieneingangsphase	- Laissez-faire oder Intervention - Betreuung/Unterstützung – Selektion
Empirischer Verlauf	- Zugangsquoten - Wechselquoten - Abbruchquoten
Steuerung	- Zielsetzungen und Interventionen von Management bzw. Politik für den empirischen Verlauf (z.B. Studiendauer, Abbruchquoten), „aktiver Übergang“ - Steuerungsformen (Regelungen, Anreize, Sanktionen)
<b>Begleitende bzw. unterstützende Maßnahmen im Hochschulzugang (Interventionen)</b>	
Information, Beratung, Orientierung	- Institutionalisierungsgrad - Ressourcen (Verfügbarkeit, Zugänglichkeit) - Verbindlichkeit (Pflichtberatung)
Gezielte Förderung von Zielgruppen	- Programme für Equity
<b>Systemischer Kontext</b>	
Selektivität des vorgängigen Bildungswesens	- Exklusion, Information
Investitionen in Hochschulstudien	- Verteilung der Kosten, soziale Kompensation
Erträge des Hochschulwesens	- Signalsystem
Zugänglichkeit der Hochschule im lebenslangen Lernen	- Empirisch - Fördersysteme, Teilzeitstudien
Politische Gesamtstrategien	- Politik für Chancengleichheit und sozialen Ausgleich - Zielsetzungen, Ressourcen, Monitoring

Quelle: Eigene Zusammenstellung.

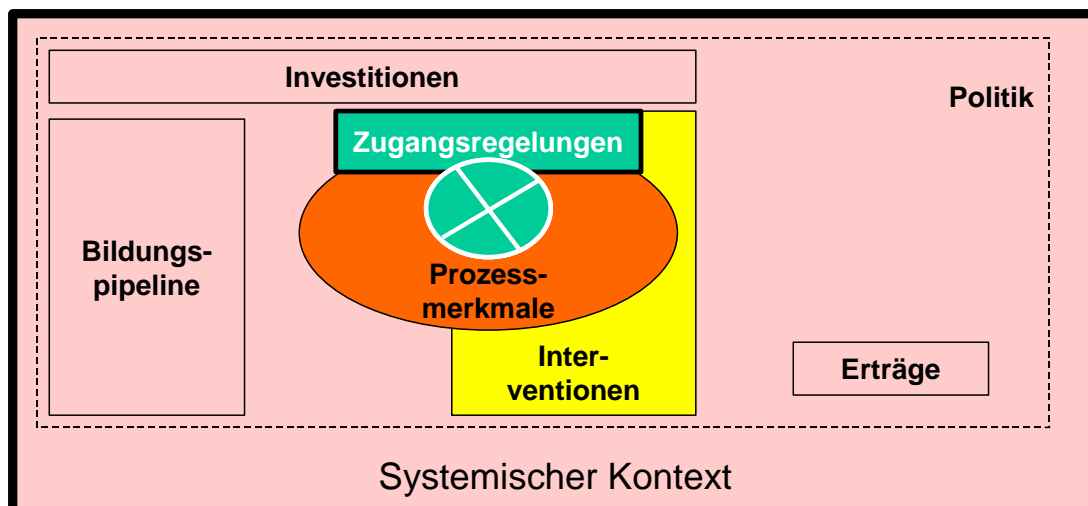
Diesen Dimensionen können spezifische Gestaltungselemente zugeordnet werden, die in ihrer Anordnung unterschiedliche Konfigurationen von Zugangssystemen und damit verbundenen politischen Strategien ergeben, von denen in ihrer Gesamtheit bestimmte soziale Auswirkungen erwartet werden können (siehe die Übersicht 1 zu den einzelnen

Elementen). Diese Elemente haben den Raum für die vergleichenden Analysen aufgespannt, wobei sie jedoch im verfügbaren Material nicht immer vollständig identifiziert werden konnten. Die sozialen Effekte der verschiedenen Elemente sind in ihrer Größenordnung nicht abzuschätzen.

### 3.2 Strukturell-institutionelle Einbettung des Hochschulzuges

Die strukturell-institutionelle Einbettung des Hochschulzuges wird in Übersicht 2 anhand der oben angeführten Dimensionen und Elemente der Gestaltung des Hochschulzuges systematisiert. Wir haben die Zugangsregelungen als „Filter“ in den Prozessmerkmalen in enger Verbindung mit Interventionen systematisiert, und diesen Zusammenhang vom „systemischen Kontext“ abgehoben, der wiederum aus dem vorgängigen Bildungswesen (der „Bildungspipeline“), den ökonomischen Investitionen und Erträgen und – übergreifend – dem politischen System besteht.

**Übersicht 2: Die strukturell-institutionelle Einbettung der Zugangsregelungen („black box“)**



Quelle: Eigene Darstellung.

Die einzelnen Elemente können unterschiedlich ausgeprägt sein und verschieden kombiniert werden. Daher ist es unwahrscheinlich, dass eine bestimmte Gestaltung einzelner dieser Elemente die Beteiligungschancen bestimmen kann und es können bestimmte Elemente in unterschiedlichen Zusammenhängen auch unterschiedlich wirken.

In den vorhandenen Analysen und Studien über die soziale Zugänglichkeit des Hochschulsystems werden diese Zusammenhänge meistens als „black box“ behandelt, bzw. selektiv manche davon herausgegriffen:

- In den *soziologischen Analysen* über ungleiche Beteiligung im Bildungswesen wird vor allem auf die Bildungspipeline geschaut und es werden die Selektionsprozesse in der Grundbildung in Zusammenhang mit dem sozialen Hintergrund in den Vordergrund gerückt.
- In den *ökonomischen Analysen* spielen die Verteilungen und Interaktionen von Investitionen und Erträgen, sowie in den elaborierteren Modellen auch die Wahrnehmung dieser Aspekte durch die AkteurInnen (Informationsproblem) die wesentliche Rolle.
- In den *bildungs- und organisationswissenschaftlichen Analysen* stehen meistens (einzelne) spezifische Aspekte der Zugangsregelungen und der damit zusammenhängenden Prozesse im Vordergrund, ohne jedoch die Zusammenhänge mit dem systemischen Kontext zu berücksichtigen.
- In den *psychologischen Analysen* stehen die individuellen Leistungs-, Persönlichkeits- und Motivationsfaktoren im Vordergrund, wobei die sozialen und institutionellen Umgebungsfaktoren in unterschiedlichem Ausmaß berücksichtigt – und oft vernachlässigt – werden.

Es ist auch zu betonen, dass der strukturell-institutionelle Zusammenhang von den AkteurInnen beeinflusst und gestaltet wird. Je nach der Gestaltung der Organisationsstrukturen und der Governanceformen haben die verschiedenen Typen von AkteurInnen in der Politik und in den Institutionen des Hochschulwesens unterschiedlichen Einfluss auf die Funktionsweise des Systems. In diesem Zusammenhang ist vor allem die Spannung von Zentralisierung und institutioneller Autonomie und das Mischungsverhältnis von Regulations-, Partizipations- und Marktstrukturen wesentlich, wodurch die Handlungsspielräume der verschiedenen AkteurInnengruppen innerhalb und außerhalb der Hochschulen bestimmt und beeinflusst werden. Auch die Verteilung zwischen formellen und informellen Einflussmöglichkeiten ist ein wichtiger Gesichtspunkt. Ein oftmals hinter dem Blick auf die formellen Regelungen verborgener und vergessener Einfluss auf die soziale Selektivität der Systeme ergibt sich aus dem täglichen Umgang der Lehrenden und AdministratorInnen mit den Studierenden. Diese Aspekte sind in der vergleichenden Forschung nicht oder nur sehr schwer zu erfassen, da sie überwiegend im „stillschweigenden Wissen“ der verschiedenen AkteurInnen und in ihren geteilten Hintergrundüberzeugungen gespeichert sind. Bei der Auswahl und Interpretation des Materials haben wir versucht, diese Dimension mitzulesen.

Weiters ist zu berücksichtigen, dass der Hochschulzugang ein komplexes soziales Phänomen ist, das durch die gesellschaftlichen und politischen Diskurse mit konstruiert wird. Gerechtigkeitsvorstellungen und geteilte Bilder von sozialen Hierarchien und Unterscheidungen spielen hier ebenso eine Rolle wie die Vorstellungen und Erwartungen darüber, was akademische Leistung und Leistungsfähigkeit bedeutet.

### 3.3 Individuelle Entscheidungsprozesse

Neben den strukturellen und institutionellen Faktoren spielen die individuellen Entscheidungsprozesse beim Hochschulzugang bzw. im Übergangsprozess eine wesentliche Rolle. Es ist davon auszugehen, dass hier eine Interaktion zwischen Gelegenheitsstrukturen und sequentiellen individuellen Entscheidungen vorliegt, die durch die sozialen Hintergrundfaktoren in mehrfacher Hinsicht beeinflusst wird. „Another crucial point when comparing access policies is that changes in participation in HE must be analyzed both from the perspective of the individual and the institution. Access is dependent both on student’s “choice” and on the “selection” carried out by the admission procedure (be it competitive or not). Often these problems are analysed only from one angle. The matching of “choice” and “selection” has remained a black box in research on participation to higher education“ (Johansson et al. 2005, 13, vgl. auch Kim 2004).

Wesentliche Aspekte sind dabei (vgl. Gambetta 1987, insbes. 177ff):

- Eine differentielle *Bildungsneigung* in verschiedenen sozialen Gruppen, die auf unterschiedlichen Wahrnehmungen und Bewertungen der verschiedenartigen Informationen und Signale im Zusammenhang mit dem Studium beruht.
- Differentielle *Erfahrungen bzw. Wahrnehmungen* seitens der Angehörigen der verschiedenen sozialen Gruppen, die sie bei ihren Karrieren durch die dem Hochschulzugang vorgelagerten Bereiche des Bildungswesens gemacht haben.

Diese Faktoren und Interaktionen sind in quantitativen empirischen Studien schwer zu erfassen, insbesondere wenn es um Vergleiche zwischen verschiedenen Ländern mit unterschiedlichen Bildungstraditionen und „akademischen Kulturen“ geht. Für Einzelstudien in spezifischen Ländern bzw. Systemen über diese Zusammenhänge stellt sich die Frage der Generalisierbarkeit, da der Kontext in diesen Studien sozusagen unsichtbar wird. Bei Vergleichsstudien ist der erfasste Variablenkranz wesentlich. Vorhandene internationale Vergleichsdaten in den vergleichenden Indikatorensystemen (OECD, EU) sind in Bezug auf den Hochschulzugang so weitmaschig, dass eine Auswertung keine wesentlichen zusätzlichen Ergebnisse erbringen kann.

### 3.4 Länderauswahl und Vergleichsansatz

Um die sozialen Wirkungen unterschiedlicher Systeme des Hochschulzuganges zu studieren, wurden Länder mit unterschiedlichen Zugangssystemen ausgewählt: Deutschland, Finnland, Schweden, United Kingdom, Australien (vgl. Übersicht 3 zu Grundmerkmalen und Auswahlkriterien; ausführliche Informationen zu den einzelnen Ländern werden im Anhang präsentiert).

Damit sind erstens verschiedene Grundtypen von Zugangssystemen an die Universitäten mit bestimmten Modifikationen bzw. Variationen erfasst:

- „QUALIFIZIERENDE BERECHTIGUNGSSYSTEME“; *Zugang überwiegend gesteuert durch abgebende Institution, Berechtigung und Schulnoten, kombiniert mit unterschiedlichen zentralisierten Selektions- und Kompensationsverfahren (aufnehmende Institution hat – bisher – keinen oder geringen Einfluss):* Deutschland, Schweden, Österreich. Berechtigung heißt jedoch sehr verschiedenes in den unterschiedlichen Ländern. In Deutschland gibt es die verfassungsmäßig verbrieftete Berechtigung, die jedoch aus Rationierungsgründen de facto eingeschränkt ist; in Schweden heißt Berechtigung v.a. die Berechtigung sich um einen Hochschulzugang zu bewerben, der dann nach bestimmten Regeln verteilt wird.

- „KOMPETITIV-SELEKTIVE VERFAHREN“; *Zugang überwiegend gesteuert durch aufnehmende Institution, basiert auf unterschiedlichen Gewichtungen von Minimalvoraussetzungen (v.a. Leistungen im vorgängigen Bildungswesen) und Aufnahmeverfahren (mit indirektem Einfluss der abgebenden Institutionen durch oft hohes Gewicht der Schulergebnisse):* Finnland, Vereinigtes Königreich, Australien, v.a. in Australien auch Erfahrungen mit ausgeprägter Equity-Politik. In diesem Typus ist die Aufnahme formell von den vorgängigen Abschlüssen getrennt, die Hochschulen entscheiden über die Aufnahme. Die vorgängigen Leistungen können aber in diesem Typus teilweise eine größere Rolle spielen als in den Berechtigungssystemen (wie dies beispielsweise bei den britischen A-Levels der Fall ist).

Ein zweites Merkmal, das die Länder unterscheidet, ist das Bestehen eines einheitlichen (unified) Hochschulsystems (Schweden, Vereinigtes Königreich, Australien) oder eines binären Systems mit zwei Grundtypen von Hochschulen (Universitäten und Fachhochschulen oder Polytechnics), mit jeweils ähnlichen oder unterschiedlichen Zugangssystemen (Deutschland, Finnland, Österreich). Im Unterschied zu Österreich, wo Universitäten und FHs unterschiedlichen Zugangstypen zuzuordnen sind, sind in den beiden anderen binären Systemen die formellen Zugangssysteme jeweils ähnlicher (auch wenn sie sehr unterschiedlich „selektiv“ angewendet werden können, wie z.B. in Finnland).

Drittens besteht ein unterschiedlicher (De)-Zentralisierungsgrad der Zugangssysteme mit Schweden, Deutschland und Österreich (Universität) eher auf dem zentralisierten Ende und U.K., Australien und Finnland (Universitäten) am dezentralisierten Ende des Spektrums. Diese Dimension befindet sich von beiden Seiten stark im Fluss, in den zentralisierten Systemen gibt es großen Druck in Richtung Dezentralisierung, in den dezentralen Systemen entstehen zunehmend zentrale Kontroll- und Beeinflussungsmechanismen, ohne dass jedoch die dezentrale Entscheidungskompetenz der Institutionen in Frage gestellt wird. Es geht eher um die Etablierung von indirekten Beeinflussungsmechanismen wie Förderungen und Anreizen.

**Übersicht 3: Grundinformationen zu den ausgewählten Ländern**

Staat	Zugangssystem	Studiengebühren und -förderungen
Deutschland	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sekundarschulabschluss (Abitur)</li> <li>- 6 bundesweite NC-Fächer (WS 05/06), weitere regionale und institutionelle Zulassungsbeschränkungen für viele Fächer (versch. Aufnahmeverfahren)</li> <li>- Shift von bundesweiten zu institutionellen Zulassungsverfahren (Studienplatzbewirtschaftung)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Keine allgemeinen Studiengebühren (WS 05/06), Einführung in sechs Bundesländern in Höhe von 500 EUR beschlossen</li> <li>- Bundeseinheitliche Förderung nach sozialen Kriterien (zu 50% als Kredit)</li> </ul>
Finnland	<ul style="list-style-type: none"> <li>- "Matriculation Examination": spezielle Prüfung, die zwei Mal jährlich an Sekundarschulen abgehalten wird</li> <li>- Zugangsbeschränkungen in allen Studienrichtungen (Studienplatzbewirtschaftung)</li> <li>- unterschiedliche institutionelle Auswahlkriterien (Noten, Aufnahmetests)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Keine Studiengebühren</li> <li>- Einheitliche Studienbeihilfen nach sozialen Kriterien</li> <li>- Kredite</li> </ul>
Schweden	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sekundarabschluss, Abschluss Erwachsenenbildung oder Berufserfahrung</li> <li>- Zentrales Auswahlssystem, Mischung aus Schulnoten, externem Studierfähigkeitstest, Berufserfahrung bei Erw.</li> <li>- Institutionen dürfen bei der Auswahl geringfügig mitbestimmen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Keine Studiengebühren</li> <li>- Einheitliche Studienbeihilfen nach sozialen Kriterien</li> <li>- Kredite</li> </ul>
Vereinigtes Königreich/ England	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Institutionen legen ihre Aufnahmekriterien eigenständig fest</li> <li>- Minimalvoraussetzungen (je nach Prestige der Institution unterschiedlich) müssen erfüllt sein (v.a. GCE/VCE-A Levels)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Studiengebühren seit 1998, ab 2006 variabel (max. 3.000 GBP/Stj. in England, max. 1.200 GBP in Wales im Stj. 2006/07)</li> <li>- Einheitliche Studienbeihilfen nach sozialen Kriterien</li> <li>- Kredite (seit 1990 einkommensabhängig und rückzahlbar über das Steuersystem)</li> <li>- Reform des Kredit- und Förderwesens 2006</li> </ul>
Australien	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Institutionen legen ihre Aufnahmekriterien eigenständig fest (meist aufgrund des individuellen "Higher Education Ranking"-Score basiert auf Schulnoten)</li> <li>- Minimalvoraussetzungen müssen erfüllt sein (Sekundarabschluss)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Studiengebühren abhängig vom Status (Commonwealth-geförderter Studienplatz oder nicht)</li> <li>- Höhe der Gebühren können seit 2005 von den Institutionen innerhalb eines Limits festgelegt werden</li> <li>- Staatliches Kreditsystem (einkommensabhängig rückzahlbar über das Steuersystem)</li> </ul>

Quelle: Eigene Zusammenstellung.

Die Auswahl der Länder erfolgte einerseits aus Überlegungen, die den Vergleich für die österreichische Entwicklung interessant machen, und andererseits aus der (erwarteten) Verfügbarkeit von Forschungsergebnissen zu unserem Gegenstand. Die Analyse geht davon aus, dass die vergleichende Betrachtung das Verständnis der Problematik vertiefen kann und auch Anregungen wie Gefahren im Hinblick auf neue Lösungen im Sinne des „Policy Learning“ erbringen kann. Im Hinblick auf „Policy Transfer“ wird allein schon aufgrund der Komplexität der Zugangssysteme, aber auch aufgrund der Schwäche an Daten und abgesicherten Ergebnissen eine vorsichtige Position eingenommen. Die untersuchten Länder werden auf dem Hintergrund der konzeptuellen Ergebnisse nicht als „Vorbilder“, sondern als Kontrastfolie für Entwicklungen in Österreich verwendet.



## 4 Das Material

Die Recherchen<sup>1</sup> haben im wesentlichen vier Typen von Forschungsarbeiten ergeben:

- Umfassende theoretisch und materialbasierte Konzeptualisierungen und Entwürfe zur Aufarbeitung und Definition der Problematik.
- Longitudinale Einzel-Länderstudien (bzw. Vergleiche von zwei oder drei Ländern) über die Entwicklung der sozialen Selektion im Hochschulsystem. Diese Studien gehen manchmal hinsichtlich der Variablen stärker ins Detail, sind jedoch zwischen Ländern bestenfalls sehr global vergleichbar.
- Breite internationale Vergleichsstudien, die den gesamten Bildungsprozess umfassen, jedoch eher über einen schmalen Variablenkranz verfügen, so dass das Gewicht der unterschiedlichen Systeme des Hochschulzugangs nicht erfasst wird.
- Qualitative und Policy Analysen, die sich direkt auf Fragen des Hochschulzuganges bzw. der Equity und Chancengleichheits-Politik beziehen.

Die Mehrzahl der recherchierten Einzelstudien sind auf den Nachweis sozialer Selektivität in den Bildungssystemen gerichtet, wobei eher holistische Perspektiven auf die Bildungssysteme und die Sozialstruktur eingenommen werden, d.h. die verschiedenen von uns identifizierten Elemente der Zugangssysteme werden nicht berücksichtigt und Effekte von spezifischen Faktoren oder institutionellen Konfigurationen werden in diesen Studien meistens nicht erfasst oder thematisiert.

Es gibt einige Policy-orientierte Studien, die auf die Wirksamkeit von Interventionen gerichtet sind. Diese beruhen jedoch weniger auf direkter empirischer Evidenz, sondern nutzen diese eher in Form von Reviews und Sekundärzitataten als Wissensbasis. Teilweise werden vergleichende Indikatoren und qualitative Untersuchungsmethoden (Interviews etc.) herangezogen.

Insgesamt ist zu sagen, dass im recherchierten Material erstaunlich wenig international vergleichendes belastbares Material zu diesem spezifischen Aspekt des sozialen Selektionsprozesses im Bildungswesen verfügbar ist, also zu der Frage, *wie unterschiedliche Zugangsformen in das Hochschulwesen die Zugänglichkeit verschiedener sozialer Gruppen beeinflussen.*

---

<sup>1</sup> Für die Recherche wurden neben anderen Quellen insbesondere auch folgende wissenschaftliche Journale herangezogen: Canadian Journal of Higher Education, Higher Education, Higher Education in Europe, Higher Education Policy, Higher Education Quarterly, Journal of Higher Education Policy and Management, Oxford Review of Education, Studies in Higher Education, Tertiary Education and Management.

Als Ausgangspunkt unserer Analysen und als repräsentative inhaltliche Plattform für die weiteren Analysen wurden die Beiträge in der *Encyclopedia of Higher Education* (Clark/Neave 1992) gewählt, insbesondere der Beitrag von Oliver Fulton, der den Wissensstand am Anfang der 1990er sehr klar und pointiert zusammengefasst und auch auf politische Strategien bezogen hat. Viele der Ansätze und Argumentationslinien dieses Beitrags haben die weitere einschlägige Forschung und Diskussion beeinflusst und sind entsprechend weiterhin in der Literatur zu finden.

## 5 Ergebnisse

In diesem Abschnitt werden erstens die Forschungsergebnisse zum Stand der sozialen Ungleichheit in den Hochschulsystemen pointiert und thesehaft v.a. im Hinblick auf konzeptionelle Aspekte zusammengefasst. Zweitens werden aus den ausführlicheren Informationen zu den Länderbeispielen Grundinformationen über die Vergleichsländer und wesentliche Merkmale bzw. Probleme der einzelnen Systeme pointiert charakterisiert.

### 5.1 Konzeptionelle Grundlagen und Querschnitts-Ergebnisse zur sozialen Selektivität der Hochschulsysteme

*1. Soziale Ungleichheit ist in den Hochschulsystemen der verschiedenen Länder und Regionen nach wie vor gravierend vorhanden und wurde in den letzten Jahrzehnten etwas, aber nicht wesentlich abgebaut.*

Der Stand von zwei Jahrzehnten wird in den folgenden Aussagen auf den Punkt gebracht: "In the words of the OECD (1983) 'no ... [member countries] have come anywhere near the kind of equality of achievement which would make expenditure on higher education economically redistributive or neutral'." (Fulton 1992, 911) Zehn Jahre später klingt es nicht viel anders. „... major inequalities of access, opportunities, achievement and attainment remain among students from different socioeconomic, cultural, racial and ethnic backgrounds. ... considerable disparities remain within all countries, to varying degrees, along the major lines of social cleavage" (Hutmacher 2001, 7) Einerseits wird zurecht die verwirrende Datenlage moniert: „Anyone surveying the literature in this area will become aware of its confused nature.“(Gayle/Berridge/Davis 2002, 5) Andererseits wird die Persistenz der Ungleichheit festgestellt: „Overall, the literature on access to higher education sends the message that there is social inequality.“ (Gayle/Berridge/Davis 2002, 6) Es gibt verschiedene größere internationale Vergleichsstudien über soziale Mobilität im Zusammenhang mit den Bildungssystemen, die insbesondere die Persistenz der sozialen

Ungleichheit trotz der bedeutenden Expansion ergeben haben. In einem laufenden Projekt werden diese Fragen neu analysiert (Shavit/Arum/Gamoran 2004).<sup>2</sup>

Nach den aggregierten Analysen war die Entwicklung der sozialen Zugänglichkeit der Hochschulsysteme teilweise in den gleichen Typen von Zugangssystemen sehr unterschiedlich: Schweden ist (mit den Niederlanden) eines der wenigen Länder, wo die breiten Vergleichsstudien eine deutliche Verbesserung der Chancengleichheit ergeben haben. Deutschland und U.K. sind nach diesen Studien Länder mit ausgeprägt persistenter Ungleichheit (Shavit/Blossfeld 1993; Benadusi 2001).

Neuere Studien in Schweden zeigen, dass sich zwischen den 1970ern und den 1990ern die Ungleichheit nicht mehr reduziert hat (Johansson et al. 2005, 29-32). Eine Kohortenstudie in England und Wales der 1969-70-Geborenen hat versucht, die „Netto“-Effekte der verschiedenen Variablen zu erfassen (Gayle/Berridge/Davis 2002). Nach diesen Ergebnissen hat das Geschlecht einen gleich hohen „Netto“-Effekt wie der sozioökonomische Hintergrund, bei letzterem kommen jedoch viele andere Faktoren dazu „...class, gender and ethnicity are important but there are a complex and inter-related set of factors that influence young people’s entry into higher education.“ (Gayle/Berridge/Davis 2002, 16) Diese Zusammenhänge werden durch eine australische Studie näher unterstrichen. In dieser Studie wurden neben den „objektiven“ Faktoren wie sozialer Hintergrund, Region etc. auch die begünstigenden und hemmenden Faktoren in der „subjektiven“ Perspektive analysiert. Es zeigt sich, dass mit benachteiligtem sozialem Hintergrund die begünstigenden Faktoren (elterliche Unterstützung, Karriereerwartungen etc.) negativ und die hemmenden Faktoren (Einschätzung von Lebenshaltungskosten, Trennung von den Freunden etc.) positiv korreliert sind. Im Einklang mit der Literatur spielen auch die Selbsteinschätzungen über Leistungen und bisherige Lernerfolge eine wichtige Rolle für die Studienentscheidung.

„The degree of socio-economic equality in education is for the most part the same in Finland as in Sweden. Sweden in turn, is seen to be in the vanguard of those countries, which have brought about equality in education. It must, however, be remembered that educational equality in Finland has not (...) been realized, but the upper social groups are proportionately over-represented at all stages of education. This overrepresentation is, however, in Finland lower than in most other countries.“(Nevala 2002, 268)

*2. In der Entwicklung der wissenschaftlichen und politischen Diskurse der letzten Jahrzehnte können die folgenden wichtigen Meilensteine zum Verständnis der Problematik herausgearbeitet werden:*

---

<sup>2</sup> Shavit Y./ Arum R./ Gamoran A. (2004): Expansion, Differentiation and Stratification in Higher Education: A comparative Study in 15 countries. Abstract and outline (Teilergebnisse verfügbar).

- „Entdeckung“ der sozialen Unterschiede und ungleichen Zugangschancen in der Reform- und Expansionsphase der 1960er und frühen 1970er Jahre.
- Anschließend „naive“ Ausgleichserwartungen im Zusammenhang mit der ersten internationalen Welle der Expansion der Hochschulsysteme.
- Ende der 1970er „Entdeckung“ des Übergangs von Elite- zu Massensystemen<sup>3</sup> und Systematisierung und Problematisierung der Zugangsformen (kompetitiv-selektiv; qualifizierend durch Berechtigung; offen).
- Doppelter Pessimismus in der Stagnationsperiode der 1980er Jahre: ökonomische und soziale Effekte der Expansion in Frage gestellt – „Sättigungshypothese“ (die Erweiterung der Beteiligung von „niedrigeren“ sozialen Gruppen erfolgt aufgrund von Rationierungsmechanismen jeweils sukzessive dann, wenn die Beteiligung der höheren gesättigt ist).
- Neue expansive Sicht in den 1990ern mit den Konzepten der wissensbasierten Ökonomie und neue Thematisierung der sozialen Zugänglichkeit aus Rekrutierungs- und Gerechtigkeitsgründen – stärkere Policyorientierung bzw. radikale Marktlösungen mit entsprechender Abfederung.

Dies sind die Hauptstadien der Entwicklung nach der einschlägigen Hochschulforschung. Als Beispiel für die Sättigungsthese kann die Entwicklung im U.K. herangezogen werden, wo sich die Partizipation der wohlhabenden Schichten bedeutend rascher ausweitet (trotz der doppelt so hohen Ausgangsquote auf das 2,5-fache) als die der ärmeren Schichten (Ausweitung nur auf das 1,5-fache). „So for example between the early 1980s and the late 1990s the proportion of children from the richest quarter of families who had completed a degree by the age of 23 went up from 20 per cent to almost 50 per cent. During the same period the number of graduates among the poorest quarter of families edged up from 6 per cent to 9 per cent.“ (Johansson et al. 2005, 17) Im Ergebnis ist die Abschlussquote im reichsten Viertel mehr als fünf mal höher als im ärmsten Viertel der Familien.

Die neue Hinwendung zu den Fragen der sozialen Ungleichheit wird von Johansson et al. (2005, 10) unterstrichen. „Social mobility and equality in education have once again become issues of political and social concern after a period of “despair” in the 1980s. The issue of under-representation in post compulsory education of children from low socio-economic families is now high on the equity agenda in many countries. Expansion and diversification do not seem to have had the desired impact on the relative chances of the worst-off, even in those countries that have tried hard to create more equal learning opportunities for all.“ (vgl. auch OECD 2001) Vor allem die Europäische Kommission hat in ihrer jüngsten Mitteilung auf Basis eines Reviews der neuesten sozialwissenschaftlichen und vor allem ökonomischen

---

<sup>3</sup> "Martin Trow verweist auf die wachsende Studierquote als Triebkraft für den Strukturwandel des Hochschulsystems: Wenn der Anteil der Studierenden an der entsprechenden Altersgruppe 15 Prozent überschreitet, ist ein Charakterwandel des Hochschulwesens unvermeidlich, und 'mass higher education' wird neben dem zuvor bestehenden 'Eliten'-Sektor entstehen. Ein weiterer Sektor, 'universal higher education' wird schließlich entstehen, wenn die Hochschulbesuchsquoten 50 Prozent überschreiten." (Teichler 1990, 48).

Ergebnisse das Verhältnis von Efficiency und Equity deutlich auf die politische Agenda gesetzt (Europäische Kommission 2006a,b; Wößmann/Schütz 2006).

Douglass (2005, 89-90) hat in einer vergleichenden Analyse der Entwicklung von U.K und US sieben Phasen der Erweiterung des Zuganges und der Schaffung von zusätzlichen Möglichkeiten identifiziert (siehe Übersicht 4). Diese kann als Hintergrundfolie für die Entwicklung von Maßnahmen zur Förderung des Zuganges von benachteiligten Gruppen gesehen werden.

#### **Übersicht 4: Entwicklungsphasen der Erweiterung des Hochschulzuges am Beispiel Vereinigtes Königreich und Vereinigte Staaten**

<p><b>„Build it and they will come“</b> (Kapazitätserweiterung und Minimierung von Studienkosten und Verschuldung)</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Erweiterung des ursprünglichen Elite Netzwerkes</li> <li>2. Schaffung von neuen öffentlichen Universitäten und Hochschulen</li> <li>3. Erweiterung von Stipendien-Programmen und staatlicher finanzieller Hilfe</li> </ol> <p><b>Equal Opportunity bis Affirmative Action</b> (1960er bis 1990er)</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>4. Interventionismus zur Beeinflussung und Horizonterweiterung von „under-served groups“</li> <li>5. Systemischer Ansatz für das Zugangsmanagement („Redirection“ und Matching Studierende-Studienplätze)</li> <li>6. Institutionelle Aufnahmeverfahren für benachteiligte Gruppen (Vereinigte Staaten: Affirmative Action; Vereinigtes Königreich: Deliberate Action)</li> </ol> <p><b>Aktuelle Phase</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>7. Politisierung der Aufnahmepraxis und neue „policy regimes“ von Regierung und Gerichtsbarkeit</li> </ol> <p><i>Zukünftig 8. Entstehung eines (globalisierten) Marktes von privaten und For-Profit-Anbietern in Nischen?</i></p>
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Quelle: Deutsche Zusammenfassung nach Douglass 2005, 89-90, 113.

Österreich könnte man in diesem Schema etwa bei der Phase 3 bis 4 einstufen. Aber auch in anderen europäischen Ländern hat beispielsweise die Phase 5 mit der Schaffung von einheitlicheren Zugangsregelungen auf US-Bundesstaaten-Ebene und Umverteilung von BewerberInnen, die in Kalifornien mit 1964 angesetzt wird, erst sehr viel später eingesetzt, wenn es überhaupt schon so weit ist.

*3. Es bestehen unterschiedliche Grundkonzepte der Wahrnehmung und Erklärung der sozialen Ungleichheit in den Hochschulsystemen, die in den wissenschaftlichen und politischen Gemeinschaften unterschiedlich gewichtet werden und von essentieller Bedeutung für die Entwicklung politischer Strategien sind: Eine „liberale“ Deutung der Ungleichheit als „temporäre Anomalie“ vs. eine „konflikttheoretische“ Deutung der Ungleichheit als Statusreproduktion der privilegierten, wohlhabenden und einflussreichen Schichten.*

Die *erste (liberale) Position* bestimmt die soziale Selektivität als eine sekundäre Nebenerscheinung oder Anomalie in einem grundsätzlich auf meritokratischen Prinzipien

aufgebauten Bildungswesen. Von dieser Position aus werden sozial (oder durch andere Faktoren) bestimmte Unterschiede im Zugang grundsätzlich nicht erwartet, treten sie dennoch auf ist dies sozusagen „überraschend“, und erklärungsbedürftig. Den Forschungen in diesem Ansatz ging und geht es immer wieder darum, die Existenz sozialer Ungleichheit immer wieder neu nachzuweisen (bzw. zu widerlegen), und immer wieder überrascht zu sein, dass sie immer noch existiert. Es wird (implizit) davon ausgegangen, dass es sich um eine temporäre Anomalie handle, daher sollte sie mehr oder weniger von selbst verschwinden. Diese Grundposition hat im politischen Raum überwiegenden Einfluss, so dass man grundsätzlich davon ausgeht, Chancengleichheit wäre vorhanden – solange nicht das Gegenteil bewiesen ist (aber warum soll man diesen Beweis suchen?). Insbesondere im Zusammenhang mit der Expansion der weiterführenden Bildung und Hochschulbildung wurde dieses spontane Verschwinden im „naiven“ Verständnis auch grundsätzlich erwartet. In den österreichischen politischen und bildungspolitischen Diskursen ist diese Position ganz klar vorherrschend; so sehr, dass eigentlich auch ein nationaler Forschungsbedarf darüber nicht oder kaum gesehen wird und internationale Befunde (z.B. aus der PISA-Studie) dazu mehr oder weniger ignoriert werden.

Die *zweite (konflikttheoretische) Position* geht davon aus, dass der normale und ausreichend bewiesene Zustand der Bildungssysteme darin besteht, dass eine mehr oder weniger stark ausgeprägte soziale Selektivität existiert. Die Begründungen dafür sind im Detail unterschiedlich, der wesentliche Punkt besteht darin, dass die Bildungssysteme einen aktiven Beitrag zur Reproduktion des sozialen Status der bessergestellten Schichten leisten und im Interesse dieser Schichten auch leisten sollen. Je nach Ausprägung werden die Mechanismen dieser Reproduktion unterschiedlich interpretiert: Wesentliche Dimensionen dieser unterschiedlichen Interpretationen liegen in eher strukturellen oder (individualistischen oder kollektiven) akteurs-theoretischen Aspekten, bzw. in eher vordergründigen interessenbezogenen Handlungstheorien oder in eher komplexen, auf gesellschaftliche Tiefendimensionen bezogenen Theoretisierungen. Fulton (1992) hat diese Position auf einfache Weise zusammengefasst. „As far as stratification is concerned, higher education is expected to transmit middle-class status to the children, or at least the sons, of the existing middle-class, and also to bestow middle-class status to some of the children of members of the working class and other socially disadvantaged groups.“(Fulton 1992, 907) Wesentlich bei dieser Grundposition ist, dass eine Abnahme der sozialen Selektivität nicht automatisch erwartet wird, und auch wenn eine solche empirisch zu beobachten ist, wird sie eher als Ausnahme von der Regel interpretiert – die Erwartung besteht auch dann darin, dass neue Mechanismen entstehen werden, die die soziale Selektivität wieder etablieren bzw. verstärken. Auf politischer Ebene resultiert aus dieser Grundposition, dass eine Verringerung der sozialen Selektivität nur durch aktive politische Gegensteuerung möglich ist; je nach den zugrundeliegenden theoretischen Positionen wird die Erfolgswahrscheinlichkeit (und auch die nötige Massivität) dieser Interventionen unterschiedlich eingeschätzt.

In der Stellung zu diesen beiden Positionen gibt es grundsätzlich Unterschiede zwischen Forschung und Politik: Die überwältigende Evidenz und auch Überzeugung im Bereich der Forschung spricht für die zweite Position, während die (Mainstream) Politik der ersten Position zuneigt.

*4. Folgerungen aus diesen beiden Grundpositionen betreffen die Forschungsstrategien, die Interpretation und Diskussion der Forschungsergebnisse und vor allem auch die Herangehensweise an die Entwicklung politischer Interventionen. Daraus ergibt sich auch zu einem großen Teil die in der These 1 angeführte „Verwirrung“ bei der Interpretation der Forschungsergebnisse.*

Aus der ersten (liberalen) Position folgt grundsätzlich bei jedem „negativen“ Ergebnis die Erwartung der spontanen Rückkehr zur „Normalität“ der Gleichheit. Der Nachweis der Ungleichheit muss daher immer wieder neu erbracht werden, ist immer wieder „überraschend“, und wird auf der Ebene der Politik kontroversiell umkämpft – die Energien reiben sich bereits im Vorfeld zu Maßnahmen an diesen Kontroversen auf (typisches Beispiel: die Diskussionen um die Gesamtschule). Aus der zweiten (konflikttheoretischen) Position wird Ungleichheit als die durch die Strukturen unterstützte „Normalität“ erwartet. Auch wenn es eine Verringerung von Ungleichheit an bestimmten Aspekten oder Merkmalen gibt, wird eine Verschiebung zu bzw. ein Wiederauftauchen an anderen Aspekten oder Merkmalen erwartet. An die Politik bestehen von dieser Position widersprüchliche Erwartungen bzw. Forderungen. Einerseits wird Legitimation bzw. aktive oder versteckte Verteidigung der besseren Positionen erwartet, andererseits werden massive gezielte Interventionen als für eine nachhaltige Verringerung der Ungleichheit erforderlich angesehen.

Als typische Anpassungsreaktionen im Falle von tendenziell verringerter sozialer Selektivität werden entsprechend den Erwartungen der konflikttheoretischen Position Verschiebungen der Selektivität ins vorgängige Bildungswesen einerseits und in die Verteilungen zwischen erfolgversprechenderen und weniger erfolgversprechenden Studienrichtungen (z.B. Medizin vs. Sozialwissenschaften), Institutionen (z.B. prestigereiche Eliteinstitutionen vs. Masseninstitutionen) und Studienphasen (z.B. Baccalaureat vs. PhD) im Hochschulwesen herausgearbeitet. Für alle diese Verschiebungen gibt es empirische Belege:

- Der *Zusammenhang zwischen dem Hochschulzugang und den vorgängigen Institutionen der Sekundarstufe* wurde von Kallen (1992, 1551) herausgearbeitet: “Policies for admission to higher education have always been influenced by the degree of selectivity of secondary education” und “...there is a curious paradox: mass higher education now requires a selective function from upper-secondary education, which is itself no longer elitist”. Diese Verschiebung der Selektionsproblematik in die vorgängige “Bildungspipeline” wurde bereits vor mehr als 10 Jahren insbesondere für die sogenannten Systeme des “offenen

Hochschulzugangs" herausgearbeitet. "Many systems are now torn between the principle of open admission and market pressures to increase the numbers of college graduates in various fields on the one hand, and inadequate resources for the task on the other." (Kallen 1992, 1554)<sup>4</sup> In vielen Systemen wurde der ursprünglich "offene" Zugang durch verschiedene Formen von zusätzlichen Selektionsmechanismen auf staatlicher oder institutioneller Ebene – teilweise gradual in einer kleineren oder größeren Zahl von Studienrichtungen bzw. Institutionen, oder generell – ergänzt.<sup>5</sup> "The distinction between open and selective entry systems has gradually been attenuated." (Kallen 1992, 1555)

- Für die sozial unterschiedliche Zugänglichkeit von höher vs. niedriger bewerteten Studien gibt es viele Beispiele. Typisch und auch in unseren Vergleichsländern belegt ist die mehr oder weniger starke geschlechtsspezifische Verteilung auf Studienrichtungen bei genereller Verringerung der Benachteiligung von Frauen (bzw. ihrem gesamten Übergewicht an den Hochschulen). Ein weiteres Beispiel ist die unterschiedliche soziale Zusammensetzung von unterschiedlichen Hochschultypen in den binären Systemen. Fachhochschulen oder Polytechnics zeigen immer eine geringere soziale Selektivität als Universitäten.

Aus der konflikttheoretischen Position folgt auch die Bedeutung der akteursbezogenen Betrachtung. Nicht nur die Studienentscheidungen sind zu betrachten, sondern auch die Entscheidungen der anderen AkteurInnengruppen: die Ressourcenentscheidungen in Politik, Verwaltung und Management; die Auswahlentscheidungen in den Hochschulen, die alltägliche Praxis der Lehrenden und Prüfenden, die verfügbaren Unterstützungs- und Servicesysteme etc. Dazu einige Beispiele:

- Fulton (1992, 912) hat die Auseinandersetzung um die soziale Reproduktion im Zusammenhang mit der Spannung zwischen Expansion und Ressourcenanspannung verallgemeinernd als Nullsummenspiel bezeichnet: "(...) new opportunities for the underprivileged involve visible costs for those previously advantaged, increasing numbers of whom now find higher education necessary for themselves." (Fulton 1992, 912) Zusätzliche verbindliche leistungsorientierte Auswahlverfahren an den Hochschulen bedeuten (auch wenn sie sozial verzerrend sind) gleichzeitig auch zusätzliche Kosten für die Privilegierten (die eben ihre erforderlichen Noten oder Testwerte erreichen müssen).

---

<sup>4</sup> Besonders bezeichnend für die Probleme sind die angeführten Beispiele aus dem französischen "offenen" System: "Finally, the open admission to the universities is often blatantly circumvented: the gates are closed on the day of enrollment once a predetermined number of candidates has entered; or the registration date(s) are announced in obscure places and at the last moment. These and other selective subterfuges are regularly denounced and just as regularly, new ones are invented." (Kallen 1992, 1554).

<sup>5</sup> In Deutschland wurde 1967 mit den zentral gelenkten Selektionsverfahren begonnen, in Schweden wurde 1977 eine radikale Selektion eingeführt, in Spanien wurde 1983 eine Zugangprüfung errichtet, die zunehmend verlangt wurde (1988/89 von 70% der Einrichtungen), auch in den Niederlanden wurde für bestimmte Disziplinen ein zentrales Büro eingerichtet (Kallen 1992).



- Mit Blick auf die Lehrenden in den Hochschulen wird auch immer wieder herausgearbeitet, dass der Prozess der „Massification“, und damit eine breitere soziale Streuung der Studierenden, für sie zusätzliche Kosten mit sich bringen kann, bzw. erwartet werden. Programme für die Erweiterung des Zuganges werden daher oft nicht mit äußerster Kreativität vorangetrieben. Dies zeigen beispielsweise die Realisierungen universitätsspezifischer Aufnahmeverfahren in Deutschland wie auch in Schweden, wo häufig lediglich die gegebene Praxis verdoppelt wird. In Großbritannien und Australien wird diesem Umstand dadurch Rechnung getragen, dass institutionsspezifische Aktionspläne zur gezielten Förderung von sozial benachteiligten Gruppierungen im Gegenzug zu zusätzlichen Mitteln verlangt werden.
- Es ergibt sich damit auch die Wichtigkeit der Diskursebene und der Auseinandersetzung um die Definitionen der zentralen Begriffe wie Gerechtigkeit oder akademische Leistung, die als verhaltensbeeinflussende Faktoren für die verschiedenen Gruppierungen gesehen werden. Die folgenden zwei aktuellen Beispiele können aufgrund unseres Materials angeführt werden: Im U.K. wurde die Auseinandersetzung bezüglich des Zentralbegriffes „Merit“ explizit in den einflussreichen neueren Policy Dokumenten vorangetrieben (vgl. Schwartz Report 2004). Johansson et al. (2005, 11) haben die unterschiedlichen politischen Sichten/Definitionen von Gerechtigkeit in Schweden und dem Vereinigten Königreich gegenübergestellt. Schweden: „a decrease in the uneven social recruitment to higher education“; Vereinigtes Königreich: „to provide opportunity of higher education to all those who could benefit from it.“

*5. Ausgleich von Ungleichheit, Chancengleichheit und Gerechtigkeit sind vielschichtige Phänomene und werden unterschiedlich interpretiert.*

Ebenso wie die Begriffe von Chancengleichheit oder Chancengerechtigkeit Zentralbegriffe der bildungspolitischen Diskussion sind, die keine politische Partei ablehnen kann, so sind die damit verbundenen Bedeutungen unterschiedlich. In der Forschung wie in der konzeptionellen Diskussion spiegelt sich diese Ambiguität ebenso wider, es hat sich aber eine Differenzierung in unterschiedliche Bedeutungen herauskristallisiert. Der Begriff Equity hat „Equality“ ersetzt, und hat in der deutschen Übersetzung vielschichtige Bedeutungen, von Gleichheit über Gerechtigkeit und Fairness zu Billigkeit und Eigenkapital.

„There are four basic understandings of equity which can be applied to educational policy and practice (OECD 2003):

- Equity of access or equality of opportunity
- Equity in terms of learning environment or equality of means (treatment)
- Equity in production or equality of achievements (or results)
- Equity in using the results of education

Rawls (1973) in his Theory of Justice argued that to achieve society's equity goals

institutions should be biased in favour of the disadvantaged in terms of resource allocation. Special actions in the favour of the so called unprivileged groups of students are interventions based on these principles, which is contrary to the idea of equal treatment. The difficult question is how to decide the extent of the available resources that should be provided for students with special needs and what treatment will have the desired effects.“(Johansson et al. 2005, 11)

Diese Spannung von Gleichbehandlung bei ungleichen Ausgangsbedingungen ist ein Grundproblem das auch vor dem idealen Markt nicht halt macht und letztlich der politischen Entscheidung überantwortet wird. In der politischen Diskussion werden aber diese Begriffe nicht geklärt, sondern eher vernebelt. Equity ist nicht beobachtbar und wird in den verschiedensten Formen operationalisiert. Zur Messung sind abstrakte Konzepte und Modelle erforderlich, die wiederum meistens in der politischen Diskussion nicht hilfreich sind. Wie wir gesehen haben, geht es bei der Frage auch wesentlich nicht um Zustände, sondern um Entwicklungen (es gibt Ungleichheit, aber hat sie sich verringert?), dabei geht es auch um Zeithorizonte und um Mess- und Datenprobleme (in welchen Zeiträumen können Maßnahmen zu sichtbaren Veränderungen führen?).

Eine sinnvolle vereinfachende Definition von Chancengleichheit hat John Roemer (2000, vgl. auch Betts/Roemer 2005) entwickelt, die vom Wettbewerb in einem Spielfeld ausgeht und im wesentlichen zwischen Ausgangsbedingungen und Einsatz (Effort) unterscheidet, die in Kombination das Ergebnis bestimmen. Chancengleichheit bedeutet gleiche Ausgangsbedingungen im Wettbewerb, und die Politik hat insbesondere durch kompensierende Ressourcenbereitstellung für gleiche Ausgangsbedingungen zu sorgen. Der Einsatz bleibt den Individuen überlassen. Bereits bei diesem einfachen Modell zeigt sich jedoch bereits die Schwierigkeit der Abgrenzung zwischen Ausgangsbedingungen und Effort, die für die empirische Identifikation, und abgeleitet davon auch für die Schätzung der erforderlichen ausgleichenden Ressourcen, unabdingbar ist. Vereinfachend kann der öffentliche Ressourceneinsatz für die verschiedenen sozialen Gruppierungen geschätzt werden und zur Erreichung der Chancengleichheit wären die Unterschiede auszugleichen; die verbleibenden Unterschiede im Ergebnis wären dann dem Effort zuzurechnen. Für Österreich ist bereits eine derartige Berechnung des differentiellen Ressourceneinsatzes im Bildungswesen nicht verfügbar, und auch nicht auf einfache Weise zu schätzen.

Die neuere Bildungsökonomie geht nun einen Schritt weiter und schätzt die Kosten und Erträge für einen derartigen ausgleichenden Ressourceneinsatz. Das politische Ziel der Gerechtigkeit kann somit auf den Markt geworfen werden, mit (kurzfristig) wahrscheinlich negativen Netto-Erträgen für die Hochschulbildung, und positiven Netto-Erträgen für wirksame frühe vorschulische Förderung – mit Sicherheit eine langfristige Perspektive, deren Effekte erst weitere Generationen von ForscherInnen analysieren werden.

Ein zweiter Zentralbegriff in diesem Zusammenhang ist die Leistung (Merit), oder in bildungspolitischer Hinsicht relevanter, die Leistungsfähigkeit. Dies steht in direkter Verbindung mit dem Hochschulzugang, wenn jede/r die Möglichkeit bekommen soll, „der oder die davon profitieren“ kann. Wie kann man das bestimmen? Eine Möglichkeit ist die Prognose der Abschlusswahrscheinlichkeit und der späteren Erträge. Vor allem um Ersteres kreist die Debatte über Aufnahmeverfahren, gesellschaftlich ist der zweite Aspekt genauso relevant.

Douglass (2005, 97-99) beschreibt die „debate over merit“: „Particularly in the UK, and to a lesser extent in the US, merit has historically been defined by narrow academic criteria. In the UK, written A-level examinations ... constitute the coin of the realm.“ (Douglass 2005, 98) In den USA sind die wesentlichen akademischen Kriterien die durchschnittlichen Punktwerte der erforderlichen Fächer und der standardisierten Tests (SAT-Varianten), wobei es die Debatte um Grades vs. Tests gibt. Nach neuen Ergebnissen seien Grades bessere Prediktoren von Erfolg, Tests schlechter und hoch korreliert mit sozialer Herkunft; eine zweite Frage betrifft die Verwendung der Scores vs. einer Threshold in Verbindung mit einem Satz anderer Kriterien (circumstances: academic, social, civic, athletic; representation: geographic, lower income, race, ethnicity).

*6. Es gibt verschiedene gesellschaftliche Gruppenzugehörigkeiten und Merkmale, die nachgewiesenermaßen im Hochschulzugang benachteiligend wirken: Geschlecht, sozioökonomischer Hintergrund, Behinderung und spezielle Bedürfnisse, Zugehörigkeit zu Minderheiten, sowie regionale Herkunft und Migrationshintergrund. Ein spezieller Faktor, der im Zusammenhang mit der Hochschulexpansion wirksam wurde, ist die Generationszugehörigkeit und damit das Alter.*

- Ein erstes Merkmal ist das *Geschlecht*, das in der Vergangenheit in Form der Benachteiligung der Frauen gravierende Effekte hatte; bei diesem Faktor hat es die stärksten ausgleichenden Entwicklungen gegeben, wobei hier aber insbesondere eine Verschiebung der Ungleichheit zu den Fächerwahlen bzw. den nachfolgenden Berufsaussichten und Erträgen stattgefunden hat.
- Der *sozioökonomische Hintergrund* wird durch verschiedene Merkmale gemessen, die unterschiedliche Aspekte des Zuganges zu Ressourcen im umfassendsten Sinn des Wortes (ökonomisch, sozial, symbolisch etc.) repräsentieren (typischerweise Berufspositionen, Einkommen, Bildungsstand, sozialer Status und Reputation). Dieser Faktor ist in sich vielschichtig und hat auch Beziehungen zu vielen anderen Faktoren. Daher ist der sozioökonomische Hintergrund am hartnäckigsten hinsichtlich seiner Wirkungen, und er entzieht sich auch am deutlichsten einer politischen Interventionsstrategie (u.a. wegen Messproblemen, aber auch wegen Tabuisierungen und mangelnder Repräsentation der benachteiligten Gruppen im politischen System).

- *Behinderung und spezielle Bedürfnisse* sind klarer abgrenzbar und es hat bei diesem Faktor größere Fortschritte gegeben.
- Zugehörigkeit zu *Minderheiten und Migrationshintergrund* wirken differentiell, so dass zwar im Durchschnitt aller Minderheiten-Gruppen zusammengenommen oft keine (gravierende) Benachteiligung zu beobachten sein kann, wobei dieser Durchschnitt jedoch große dahinterliegende positive und negative Abweichungen einzelner Gruppierungen ausmittelt. Hier geht es einerseits darum, die benachteiligten Gruppen speziell zu identifizieren, was oft aufgrund fehlender Datengrundlagen (beispielsweise bei Migrationshintergrund, Illegalität) schwierig und unzureichend geschieht. Andererseits wird die Hochschulbildung in manchen Ländern (z.B. Australien und Vereinigtes Königreich) bereits als „Exportgut“ gehandelt, was ebenfalls eine Internationalisierung der Studierenden mit sich bringt, die in sozioökonomischer Hinsicht meist mit einer „positiven“ Selektion verbunden ist (vgl. Australia 2000).
- *Regionale Herkunft* wird oft gar nicht als Faktor genannt und hängt in ihren Wirkungen von der differentiellen regionalen Räumlichkeit (Distanzen, Zusammenhang mit landschaftlichen, wirtschaftlichen und sozialen Strukturmerkmalen) verschiedener Länder ab.
- Bei *erwachsenen Studierenden* gibt es seit langem ziemlich übereinstimmende Befunde, dass diese sowohl im Studienfortgang als auch in der Verwertung der Studien gute Erfolge aufweisen. Die Zugänglichkeit für Erwachsene ist in verschiedenen Systemen sehr verschieden, beispielsweise schon seit langem hoch in Australien<sup>6</sup> oder in Schweden. Oft sind die späteren Studierenden Frauen, die frühere Benachteiligungen dadurch zu kompensieren versuchen.

Bereits bei vielen Reformen der 1960er und 1970er standen Fragen der Erweiterung des Zuganges von benachteiligten Gruppen im Mittelpunkt. Teilweise haben sich die Gewichte im Laufe der Zeit verschoben.<sup>7</sup> Cerych/Sabatier (1992) haben in ihrer vergleichenden Analyse von großen Reformvorhaben in verschiedenen Ländern bereits die Schwierigkeiten herausgearbeitet, Wirkungen speziell bei der sozioökonomischen Benachteiligung zu erzielen. „Empirical findings show that in general, reforms aimed at widening higher education access to adults and to geographically disadvantaged students (mainly younger ones) were slightly more successful than policies favouring students with inadequate educational backgrounds; these in turn are considerably more successful than those aimed at students from lower social classes.“(Cerych/Sabatier 1992, 1008) Beispielsweise wurden

<sup>6</sup> Bereits Anfang der 1990er Jahren waren lt. Morey (1992) an Universitäten die „mature students“ (Erstzugänge mit über 25 Jahren) mit 36% und an den Colleges mit 26% vertreten.

<sup>7</sup> „Although as suggested equality of access to HE is not a new concern, the forms that it has taken have certainly changed over time. One early focus was on the participation of women and gender inequality within HE. In the '80s mature students were a target. The 1990s saw a shift of policy to learners with a disability and minority ethnic groups. Over recent years the emphasis has been on younger students (18-30 year olds) from lower socio-economic groups, low participation neighbourhoods and schools with low rates of progression to HE.“ (Johansson et al. 2005, 17)

große Mitnahmeeffekte bei der britischen Open University und beim schwedischen 25/5 Programm sichtbar. 60% bzw. 50% der TeilnehmerInnen "(...) did not need them". (Cerych/Sabatier 1992,1008)

Die beiden Autoren, die zu den Pionieren der Implementationsforschung und später auch des "Policy Learning" (Paul Sabatier) wurden, haben auch schon vor mehr als einem Jahrzehnt speziell betont, dass die benachteiligenden Faktoren zwar gut bekannt sind, aber in den Implementationsstrategien unzureichend berücksichtigt wurden: "Reasons why social equalization policies so often lead to modest results are well-known from the vast existing literature on problems of equality of educational opportunity. (...) What seems more surprising is that rarely, and then to a limited extent, were these well-known constraints considered in implementation strategies."(Cerych/Sabatier 1992, 1008)

In der neueren Forschung, insbesondere angeregt durch die PISA-Resultate wurde die Frage nach dem Zusammenhang zwischen Efficiency und Equity mit großem Impetus verfolgt. Während noch vor einigen Jahren, vor allem in der neo-konservativen US-Diskussion, der Trade-off zwischen den beiden Zielsetzungen, teilweise in Verbindung mit neuen Vererbungsdiskussionen zur Leistungsfähigkeit, fast schon als Glaubenshintergrund feststand hat sich dies in der Zwischenzeit stark verändert. Wößmann/Schütz (2006) haben den Forschungsstand zu dieser Frage zusammengefasst und kommen zu differenzierten Ergebnissen entlang der Bildungspipeline: Bei der frühen (vorschulischen) Förderung ist ziemlich klar ein komplementärer Zusammenhang gegeben: Equity fördert Efficiency. Je weiter man entlang der Bildungspipeline geht, desto eher werden Widersprüche wahrscheinlich. Dies hängt damit zusammen, dass aufgrund der früheren Ungleichheiten in den benachteiligten Gruppierungen oft auch die Fähigkeiten und Voraussetzungen nicht ausreichend entwickelt wurden, um von den höheren Bildungsangeboten entsprechend zu profitieren. Für eine wirksame Gegensteuerung muss daher mit vergleichsweise hohen Kosten gerechnet werden.

#### *7. Den Hochschulinstitutionen und ihren MitarbeiterInnen kommt eine wichtige Rolle bei der Erhaltung und Bekämpfung von Ungleichheit zu.*

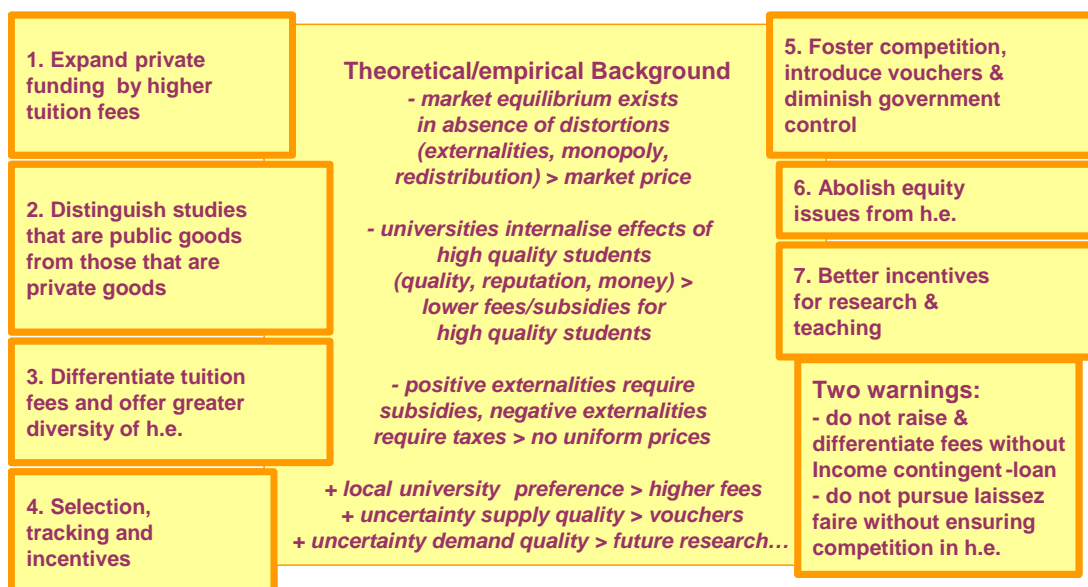
Die Mikro-Betrachtung der Zugangsprozesse wird oft auf die Entscheidungsprozesse der potentiellen StudienbewerberInnen beschränkt, so als ob diese es nur mit anonymen Systemen und Institutionen zu tun hätten. Oliver Fulton (1992, 916) betont, wie viele andere, bereits die Wichtigkeit der MitarbeiterInnen in den Hochschulinstitutionen für die Gestaltung der Zugangsprozesse. "(...) changes [in access policies; d. Verf.] or refusals to change, have ultimately been adopted in response to the weight of pressures from different interest groups. At the center of these groups are academic staff, who still hold much of the power over access policy and practice in their own hands, but frequently are divided, weighting their traditional concerns for meritocracy, for status, for the kind of teaching to which they are

accustomed, against their search for new roles, for a fresh supply of students, and so on.”(Fulton 1992, 916)

Am Beispiel der Analysen der Zugangspolitik im U.K. werden beispielsweise die großen Unterschiede zwischen den einzelnen Hochschulen in vielen Aspekten deutlich. „There are large variations among institutions in the relative success rates of applications from groups with low overall representation in higher education. Some institutions have low participation by these groups because they do not attract many applications from them, while the problem for other institutions is a high failure rate of applications from these groups.“ (Johansson et al. 2005, 18) Es wird auch betont, dass der Schwartz Report (2004) „(...) notes that many institutions are not conversant with vocational and level 3 qualifications other than A levels. (...) Whilst the report recognises that diversity benefits staff and students alike, it also makes the point clear that institutions do not make achieving diversity a strategic objective of their admissions procedures. (Johansson et al. 2005, 22) Im völlig anders organisierten schwedischen System werden sehr ähnliche Erscheinungen herausgearbeitet, indem die Institutionen ihre Freiheiten bei der Auswahl einer begrenzten Zahl an BewerberInnen nicht oder nicht sehr kreativ für die Förderung der sozialen Zugänglichkeit genutzt haben.

Die U.K. Strategie legt daher großen Wert darauf, die Lehrenden und Verantwortlichen im Hochschulwesen selbst aktiv einzubeziehen. “(...) WP in English HE (...) encourages serious questions to be asked about the responsibilities of HEIs and also the types of relationships needed between HEIs, other education providers and communities of learners currently under-represented in HE.” (Johansson et al. 2005, 16)

### Übersicht 5: Empfehlungen und Begründungen für ein Marktmodell im Hochschulwesen (Jacobs/van der Ploeg 2005)



Quelle: Jacobs/van der Ploeg (2005).

Ein Vorschlag für die Bewältigung der Rationierungsprobleme im Hochschulwesen durch eine radikale Marktlösung beim Zugang setzt ebenfalls bei den Interessen der InsiderInnen und der PolitikerInnen an, die aufgrund ihrer Monopolstellung die Rationierungsprobleme als Basis für Machtspiele nutzen könnten. Daher sollten viel größere Spielräume für Preisbildung in Kombination mit wirksamen sozial abfedernden Maßnahmen gegeben werden (Jacobs/van der Ploeg 2005, siehe Übersicht 5 als Zusammenstellung ihrer Hauptaussagen). In diesem Papier, das stark von der Funktionsweise des US-Hochschulsystems inspiriert ist, wird der radikale Einsatz von Marktmechanismen als Mittel für die konsequente Mobilisierung zusätzlicher Ressourcen für das Hochschulwesen und zur Lösung des Rationierungsproblems gesehen. Die Leistungsfähigkeit soll als wesentliches Kriterium dienen und die Rahmenbedingungen und Anreize sollen so gesetzt werden, dass die Leistungsfähigkeit aus allen Bevölkerungsgruppen voll ausgeschöpft werden kann, es wird ausdrücklich empfohlen, dass Equity an sich als politisches Ziel im Hochschulwesen fallengelassen werden soll.

*8. Begünstigende und benachteiligende institutionelle und organisatorische Elemente im Hochschulzugang im engeren Sinne werden teilweise widersprüchlich benannt und interpretiert. Die Erklärung dieser Unterschiede ist nicht eindeutig (möglicherweise bestehen kontextuelle Wirkungen, d.h. je nach dem systemischen Umfeld könnten unterschiedliche Wirkungen auftreten).*

Insgesamt wurde bereits eingangs die Erwartung formuliert, dass die unmittelbaren Zugangsmechanismen allein vermutlich wenig Einfluss auf die realen Prozesse haben dürften. Kallen (1992, 1548) hat in einem zusammenfassenden Review zu diesem Thema bereits die relative Bedeutung der Zugangsmechanismen, wie auch die Schwierigkeit der Analyse für die aggregierte Entwicklung herausgearbeitet. "It is difficult to assess the role played in (...) stagnation (...) and (...) revival of enrollments by the changed conditions for admission, but their effects were probably marginal. Changes made in this area were not in themselves trendsetting, but rather followed emerging groundswell movements."(Kallen 1992, 1548)

Die drei Formen von Zugangssystemen werden im Zusammenhang mit der Entwicklung von Elite- über Massen- zu universeller Beteiligung gesehen (Fulton 1992). *Kompetitiv-selektive Verfahren* stammen aus den Elitesystemen und wirken beschränkend für die Beteiligung; *qualifizierende Berechtigungssysteme* führen unweigerlich zu Massenbeteiligung; *offener Zugang* in der Bedeutung eines allgemeinen Zuganges („open for anyone“) ist die einzige Zugangsform die zu universeller Beteiligung führt. Im Zusammenhang mit sozialen Auswirkungen werden vor allem die folgenden Gesichtspunkte von Zugangssystemen betont:

- a) *Vergangene Leistungen (v.a. Schulnoten) oder standardisierte Tests*; hier sind die Einschätzungen für die soziale Selektion widersprüchlich und es gibt offensichtlich

Untersuchungen, die beide Sichtweisen unterstützen. Fulton (1992, 913) betont (u.a. aufgrund von früheren eigenen Analysen im U.K.) die größere soziale Selektivität der Schulerfolge gegenüber Tests. "(...) blanket testing with aptitude measures always reveals substantial numbers of people, disproportionately from underrepresented groups, with the capacity to benefit from higher education but who would not qualify by achievement measures." Von US Studien wird eher die soziale Selektivität der Tests betont (siehe unten).

- b) *Norm- oder kriterienbezogene Referenz bei der Auswahl*; hier geht es um die Verteilung der Testwerte und Notendurchschnitte, die bei der Normreferenz von oben nach unten als qualifizierend bewertet werden, ein besserer Wert bedeutet ganz klar eine höhere Wahrscheinlichkeit aufgenommen zu werden; kriterienbezogene Referenz bedeutet, dass ein Trennwert überschritten werden muss, um aufgenommen zu werden, die genauen numerischen Werte zählen nicht direkt. Hier geht die Diskussion um die Frage, wie aussagekräftig die numerischen Werte sind, und insbesondere auch, wie gut sie den späteren Studienerfolg voraussagen können. Douglass (2005, 98-99) betont (aufgrund von US Studien) dass "(...) research (...) shows that grades are still the best indicator of collegiate success, and that standardized test scores (... SAT ...) are generally marginal indicators of a student's collegiate success, and highly correlated with social class." Es besteht aber Einigkeit über die insgesamt niedrige Voraussagekraft der Prüfungen und Tests. Daher erscheint eine kriterienbezogene Referenz mit zusätzlichen Auswahlkriterien als sinnvolle Lösung, die auch die Berücksichtigung von sozialen Kriterien ermöglicht. Dies ist jedoch in ein streng meritokratisches Denken nicht gut integrierbar. Erstens: "The evidence of low correlations between entry and exit scores seem counterintuitive to most academics (...)"(Fulton 1992, 914). Zweitens: "(...) intuitively, pure meritocratic competition looks more defensible."(Fulton 1992, 913) und hat daher teilweise mehr Legitimation. Douglass (2005, 99) plädiert insbesondere in öffentlichen Hochschulsystemen für eine kriterienbezogene Zulassung aufgrund von akademischen Leistungen über einem transparenten Trennwert, in Verbindung mit einer Vielzahl von anderen Auswahlfaktoren, die einerseits die persönliche Situation und die nicht-akademischen Leistungen (social, civic, athletic) und andererseits die sozialen Repräsentationskriterien (geographic, lower income, race, and ethnicity) berücksichtigt. "Under this rubric, individual merit is balanced with the larger social purpose of a public university." (Douglass 2005, 99)
- c) *Schulbasierte oder schulexterne nationale Testung bzw. Referenz*; auch wenn norm-referenziert vorgegangen wird, kann die Auswahl aufgrund einer nationalen Rangliste erfolgen, wo beispielsweise die obersten 10% oder 30% – oder wo auch immer der Trennwert gesetzt wird – ausgewählt werden, oder es können schulspezifisch die obersten xx% ausgewählt werden. Wenn die Verteilung der



Schulen sozial korreliert ist, und auch die Chancen bessere Leistungen zu erzielen von diesem Umfeld abhängen, so würde die schulspezifische Auswahl automatisch zu einer besseren Repräsentation der verschiedenen sozialen Gruppen führen.

Es besteht zunächst eine Affinität zwischen den Grundtypen von Zugangssystemen und der Verwendung dieser Verfahren. Berechtigungssysteme aufgrund der Sekundarschule werden eher auf den Noten aufbauen, kompetitiv-selektive Systeme werden eher zusätzliche Verfahren (z.B. Tests verwenden). In der Realität werden diese Verfahren gemischt: Teilweise erfolgt die Auswahl gestuft indem zunächst eine Berechtigung für die Zulassung zum Selektionsverfahren erworben werden muss, das dann in einer zweiten Stufe vor sich geht; teilweise sind die Verfahren alternativ, und werden oft auch nach Quoten verwendet. Tests können normalerweise jedenfalls freiwillig absolviert werden, und können dann manchmal auch schlechte Notenergebnisse kompensieren etc.

Ein wichtiges Argument für die Entwicklung und Verwendung von Tests ist die generationenspezifische Ungleichheit, indem die Tests den Zugang ermöglichen können, auch wenn vorher keine (selektive) Sekundarschule abgeschlossen wurde. Bei dieser Gruppe konkurrieren die Tests mit Verfahren der Anerkennung von nicht-formal oder informell erworbenen Kompetenzen.

*9. Gezielte und massive Interventions- und Förderungsstrategien sind – unabhängig von der Art des Zugangssystems – unabdingbar, wenn die Zugänglichkeit der Hochschulsysteme für benachteiligte Gruppen erhöht werden soll. Dies gilt vor allem auf dem Hintergrund der konflikttheoretischen statusreproduktiven Interpretation sozialer Ungleichheit und Selektivität im Hochschulsystem.*

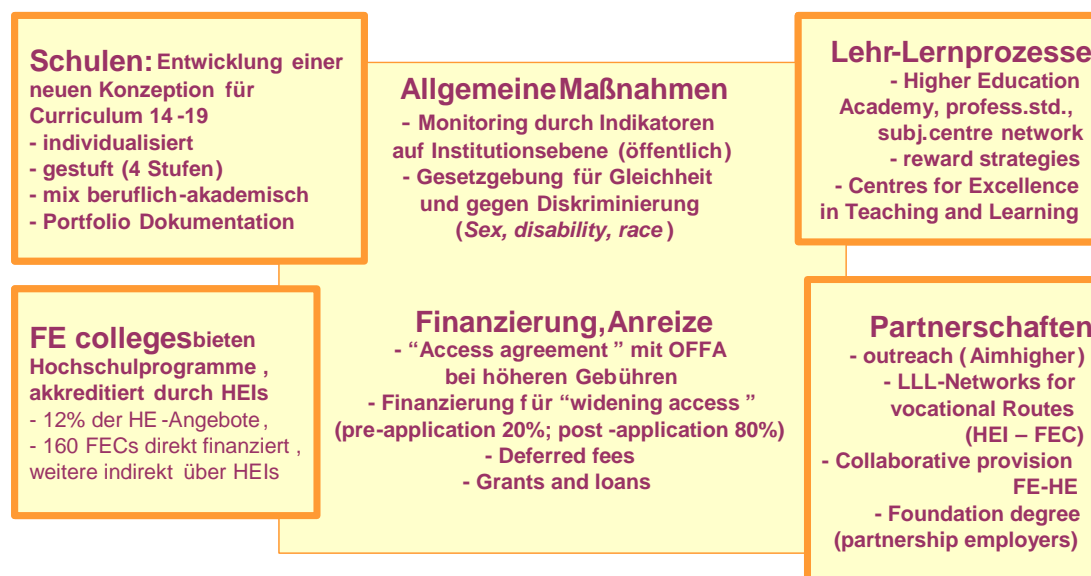
Im Zusammenhang mit den Aussichten auf Verbesserung der Chancengleichheit für benachteiligte Minderheiten – die Aussage kann aber sicherlich auch auf die sozial schlechtergestellten Schichten ausgedehnt werden – hat Morey (1992) seine zusammenfassende Einschätzung der Schwierigkeiten, und dabei insbesondere die Abwägung zwischen Gerechtigkeit und Exzellenz auf den Punkt gebracht: „Policy makers and others have struggled with this issue, and it is obvious that no short-term solution will be found, given the depth of change necessary in the students, the educational system, and the society at large.“(Morey 1992, 1528) Eine Grundfrage ist daher also die Herstellung eines offenen und gerechtigkeitsorientierten Klimas im politischen Diskurs.

Eine Variante einer möglichen Lösung der Rationierungs- und Selektionsprobleme wird in einem diversifizierten Hochschulsystem nach dem Beispiel der USA gesehen, wo die drei Formen der Hochschulexpansion in unterschiedlichen Institutionen bzw. Sektoren nebeneinander bestehen: Ein *Elitesektor* im Bereich der großteils privaten großen

Forschungsuniversitäten mit hochsektivem<sup>8</sup> Zugang, ein *Massensektor* in Form der Vielzahl an State Universities und ein offener *universeller Sektor* in Form der Community Colleges mit ihrem breiten Angebot an unterschiedlichsten Programmen und Kursen, die in Europa meistens nicht dem Hochschulwesen zugeordnet werden. In diesem System verschiebt sich die soziale Ungleichheit zum differentiellen Zugang in die verschiedenen Institutionen und Bereiche des Systems. Ein wichtiger Hebel für die Chancengleichheit wäre die Durchlässigkeit zwischen den verschiedenen akademischen Graden bzw. Stufen des Systems, die jedoch nur teilweise gegeben ist.

Eine weitere Politikvariante, die in verschiedenen europäischen Ländern gegenwärtig vorangetrieben wird, sind Vorgaben für die Erweiterung des Zuganges (Widening Participation - WP), wobei teilweise direkt auch die soziale Chancengleichheit erhöht werden soll. Vor allem im Vereinigten Königreich gibt es in den letzten Jahren ein breites Policy Programm in dieser Richtung, das auch auf die Erweiterung des Zuganges von unterrepräsentierten Gruppen abzielt. "It is interesting to note that the span of widening participation interventions is considerable and by no means confined to the higher education sector alone." (Johansson et al. 2005, 16)

#### Übersicht 6: Elemente des "Widening Access" Programmpaketes in U.K.



Quelle: Johansson et al. (2006), 16-25.

Der Umriss des gesamten Programmpaketes wird in Übersicht 6 beschrieben. Es umfasst in seinem Kern an den Hochschulinstitutionen (HEIs)<sup>9</sup> erstens Gesetzgebung für Gleichheit und gegen Diskriminierung sowie ein öffentlich verfügbares Monitoring der Zugänglichkeit auf der Ebene der Institutionen und zweitens eine Reihe von finanziellen Anreizen, die durch

<sup>8</sup> In UC Berkeley konkurrieren mehr als 30.000 AnwärterInnen um 4.000 Studienplätze.

<sup>9</sup> Higher Education Institutions (HEIs).

die entsprechenden Institutionen<sup>10</sup> organisiert und begleitet werden. Es betrifft weiters das Schulwesen (einerseits durch verschiedenste Formen von Partnerschaften und "Outreach"-Aktivitäten und andererseits durch eine längerfristig geplante Reform der oberen Sekundarschule in Richtung einer ausgewogeneren Mischung von Berufs- und Allgemeinbildung), die Colleges der Erwachsenenbildung (FECs)<sup>11</sup> (v.a. durch gemeinsame Durchführung von Hochschulprogrammen), und ein weites Netz von anderen Institutionen und AkteurInnen über Partnerschaften ("A key component in thinking about how to widen participation and reach groups of potential students that have hitherto not considered higher education is partnership working between higher and further education, schools, employers, advice and guidance networks, parents, community groups and training providers." Johansson et al. 2005, 23). Schließlich sind auch eine Reihe von Aktivitäten zur Verbesserung und Weiterentwicklung der Lehr-Lernprozesse im Hochschulwesen darauf ausgerichtet, der steigenden Vielfalt an Bedürfnissen durch die Lehrenden besser gerecht zu werden.

Dieses Politikpaket knüpft an frühere Ansätze an (v.a. am Dearing Report 1997) und beruht auch auf einer Analyse der Faktoren, die zu geringeren Zugangsquoten aus ärmeren Haushalten führen: "Individuals from poorer backgrounds face a range of disadvantages to HE participation. The main obstacles, identified from cohort studies and focus groups, are:

- Early disengagement from education, making these groups less likely than others to obtain the entry qualifications for higher education;
- Poorer educational opportunities prior to higher education, making these groups less likely to obtain high grades in entry qualifications or demonstrate other qualities that higher education providers seek;
- Concerns about completing and benefiting from higher education, making these groups less confident that higher education would be the right choice for them;
- Difficulties in securing financial support, where groups with low representation face greater uncertainty and complexity than others, including limited entitlement to loans or help with fees if they study part time." (Johansson et al. 2005, 19)

Ein Kernbereich der Politik besteht darin, die Variation der Gebühren an Bedingungen für einen erweiterten Zugang von benachteiligten Gruppen zu binden. OFFA "(...) will require all publicly funded providers of higher education in England who decide to charge tuition fees above the standard level to submit an access agreement. This agreement should set out how they will safeguard and promote fair access - in particular for students from low income groups - through bursary and other financial support and outreach work. Access agreements

---

<sup>10</sup> HEFCE, Office for Fair Access (OFFA): "The Office for Fair Access (OFFA) is an independent, non departmental public body which aims to promote and safeguard fair access to higher education for under-represented groups in light of the introduction of variable tuition fees in 2006-07." (Johansson et al. 2005, 20); Action on Access: "Action on Access is the national co-ordination team appointed by the HEFCE and the Learning & Skills Council (LSC) to support their Widening Participation strategies for England for the three years up to December 2005." (Johansson et al. 2005, 23).

<sup>11</sup> Further Education Colleges (FECs).

regulate fees for fulltime, home/EU, undergraduate students only. Without an access agreement approved by the Director, an institution will not be able to charge tuition fees for full-time students above the standard level.“ (Johansson et al. 2005, 20)

Ein wichtiges Element der Strategie ist die Verbindung zwischen dem Hochschulsektor und den Further Education Colleges (FECs), die in Partnerschaft mit Universitäten bereits etwas über 12% der Hochschulstudien durchführen. “The 2003 White Paper made it clear that the government sees FECs as being significant in delivering their HE widening participation objectives, mostly in terms of sub-degree and foundation degree provision, organized through structured relationships between FECs and HEIs.” (Johansson et al. 2005, 21)

Die geplanten Maßnahmen im Schulbereich würden längerfristig zu einer wesentlichen Veränderung der Sekundarschule führen, die insbesondere auch die bisherige Kultur der A-Levels unterminieren würden. Unmittelbar sind die folgenden Maßnahmen geplant: “Some changes, such as a reduction in the assessment burden, reforms to A’ level and improvements in vocational programmes could be achieved within five years.” (Johansson et al. 2005, 22)

Ein wesentlicher spezieller Aspekt der Beteiligung von sozial benachteiligten Gruppen ist die Frage der finanziellen Anreize und Erwartungen. “The relationship between educational attainment and family income is crucial to understanding the challenges faced by policies designed to widen participation to HE. The ‘Intergenerational Mobility in Europe and North America’ (Blanden et al, 2005) report makes precisely this point in examining the overall impact of New Labour’s education policies. The report says, ‘The strength of the relationship between educational attainment and family income, especially for access to higher education is at the heart of Britain’s low-mobility culture.’”(Johansson et al. 2005, 17)

Im Zusammenhang mit den Fragen der Einführung von Gebühren gibt es viele Erwägungen über den Einfluss der Finanzierungsmodelle auf den Hochschulzugang. Insbesondere auch mit den Relationen zwischen Investitionen und Erträgen wird seit langem argumentiert, dass es nicht unbedingt gerechtfertigt ist, wenn die öffentliche Hand die Aufwendungen finanziert, die dann individuell zu höheren Erträgen führen.<sup>12</sup> Diese Diskussionen stehen in starkem Zusammenhang mit einer marktmäßigen Bereitstellung der Bildungsleistungen, und werden

---

<sup>12</sup> Hier besteht auch eine direkte Verbindung zur Steuerpolitik und zur Frage der Bewertung und Abschätzung der Verteilungswirkungen der öffentlichen Haushalte. In den bildungsökonomischen “Mainstream“-Studien wird davon ausgegangen, dass das progressive Steuersystem als Instrument der Umverteilung zur Erreichung gesellschaftlicher Ziele und zur Absicherung der Marktwirtschaft zu sehen ist. Zu diesem Zweck müssen die Wohlhabenden eben progressiv höhere Steuern zahlen. In dieser Interpretation haben die öffentlichen Ausgaben für das sozial selektive Hochschulwesen Umverteilungswirkungen zu den wohlhabenden Schichten. Es fragt sich, ob die alternative Bewertung einer Umdefinition der bezahlten progressiven Steuern als “stille Refundierung für erhaltene Leistungen” mit den Grundannahmen des progressiven Steuersystems vereinbar ist (auch wenn dies rechnerisch natürlich möglich ist) – in der “Mainstream“-Ökonomie ist diese Interpretation jedenfalls nicht erkennbar.

auch insgesamt im Zusammenhang mit der Entwicklung von Lifelong Learning Strategien stark diskutiert.

Im Zusammenhang mit unserer Fragestellung ist seit langem klar, dass für die ökonomisch benachteiligten Gruppen die Klärung der Finanzierung des Studiums eine absolut notwendige Bedingung darstellt. "While there is evidence that financial considerations are important to some students, especially those from working-class or disadvantaged backgrounds, they are of secondary importance to most students in the decision to stay or leave an institution. Further, economic considerations are addressed at the point of college entry, and students who are satisfied with their institutions accept financial burdens in order to continue their education" (Morey 1992, 1528).

In der neueren Diskussion (vgl. Wößmann/Schütz 2006) werden im Zusammenhang mit dem Hochschulzugang von benachteiligten Gruppen zwei Aspekte unterschieden, erstens die fehlenden monetären Ressourcen und das damit verbundene Marktversagen der Kreditrestriktion und zweitens mangelnde nicht-monetäre Ressourcen (Voraussetzungen der Vorbildung im weitesten Sinne, mangelndes Sozialkapital etc.), die wesentlich durch Versäumnisse in der vorgängigen "Bildungspipeline" verursacht sind. Teilweise wird nun davon ausgegangen, dass der zweite Aspekt im Aggregat schwerer wiegt, und dass hier kompensierende Maßnahmen viel schwieriger und kostenintensiver sind. Es geht hier auch um Fragen der Risikoaversion bei Darlehen, und darum, welche Signale durch bestimmte Lösungen ausgesendet werden und wie diese wahrgenommen werden.

In den Grundzügen ähnliche Maßnahmen wie die ausführlich dargestellten britischen Programme, wenn auch teilweise mit anderen Schwerpunktsetzungen, wurden auch in Schweden und in Australien aufgelegt, wobei Australien eine Vorreiterrolle innehatte.

## 5.2 Länderspezifische Betrachtung

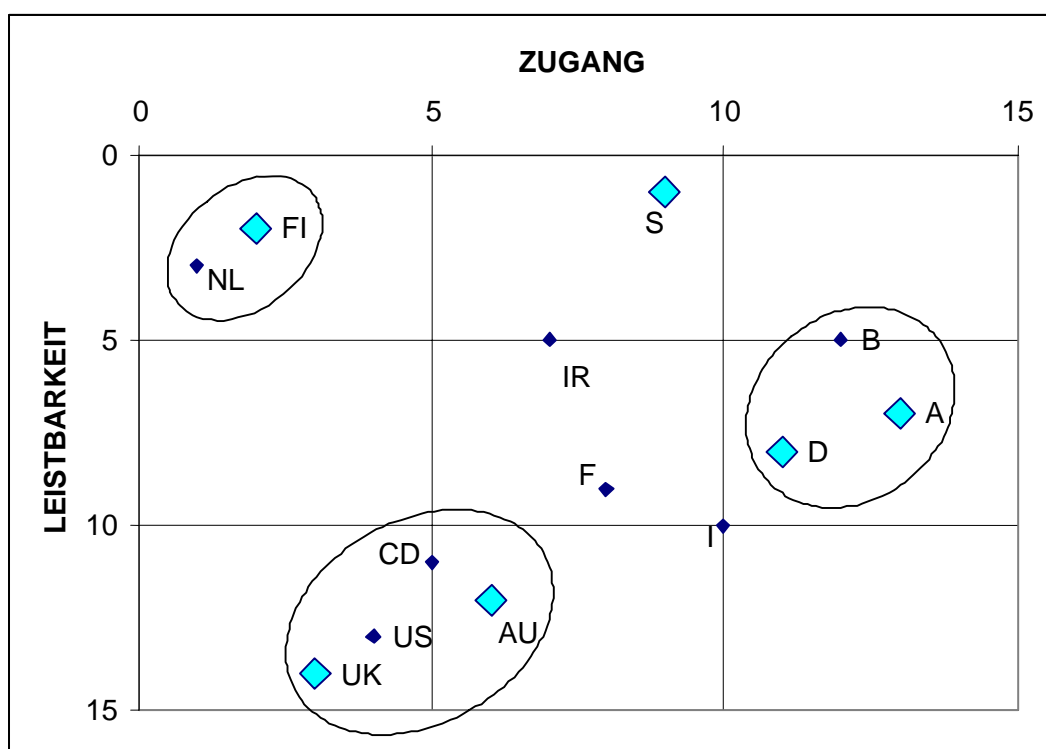
Für die länderspezifische Betrachtung können zunächst die Ergebnisse einer pionierhaften Vergleichsstudie über die Zugänglichkeit und Leistbarkeit der Hochschulsysteme auf der Basis von quantitativen Indikatoren herangezogen werden (Usher/Cervenán 2005). Alle unsere Vergleichsländer, und einige andere mehr, sind in dieser Studie repräsentiert. Sie ist pionierhaft, weil ein elaborierter und durchdachter Vorschlag für Indikatoren zu diesen beiden Aspekten entwickelt wurde, und diese auf Basis von Aufbereitungen und Auswertungen verfügbarer Daten umgesetzt wurden.<sup>13</sup>

---

<sup>13</sup> Pionierhaft ist diese Studie auch im wörtlichen Sinne, indem von einer Gruppe von ForscherInnen versucht wird, dieses Unterfangen mit Hilfe von verfügbaren Daten in einem offenen Prozess voranzutreiben, in dem die Forschungsszene aus den jeweiligen Ländern direkt aufgefordert ist, durch Kommentare und Beiträge zum Prozess der Weiterentwicklung der Indikatoren beizutragen.

Vier Indikatoren wurden für die *Zugänglichkeit* herangezogen und für die Gesamtauswertung gewichtet: Beteiligungsquote (25%), Abschlussquote (25%), ein einfacher Equity-Index (40%), und die Geschlechterparität (10%). Für die *Leistbarkeit* wurden verschiedene Kostenindikatoren auf das BIP pro Kopf bezogen. Die Kostenindikatoren umfassen Studienkosten, Lebenshaltungskosten, sowie direkte und steuerliche Unterstützungen und Darlehen.

### Übersicht 7: Rangordnungen der untersuchten Länder nach Zugänglichkeit und Leistbarkeit des Studiums.



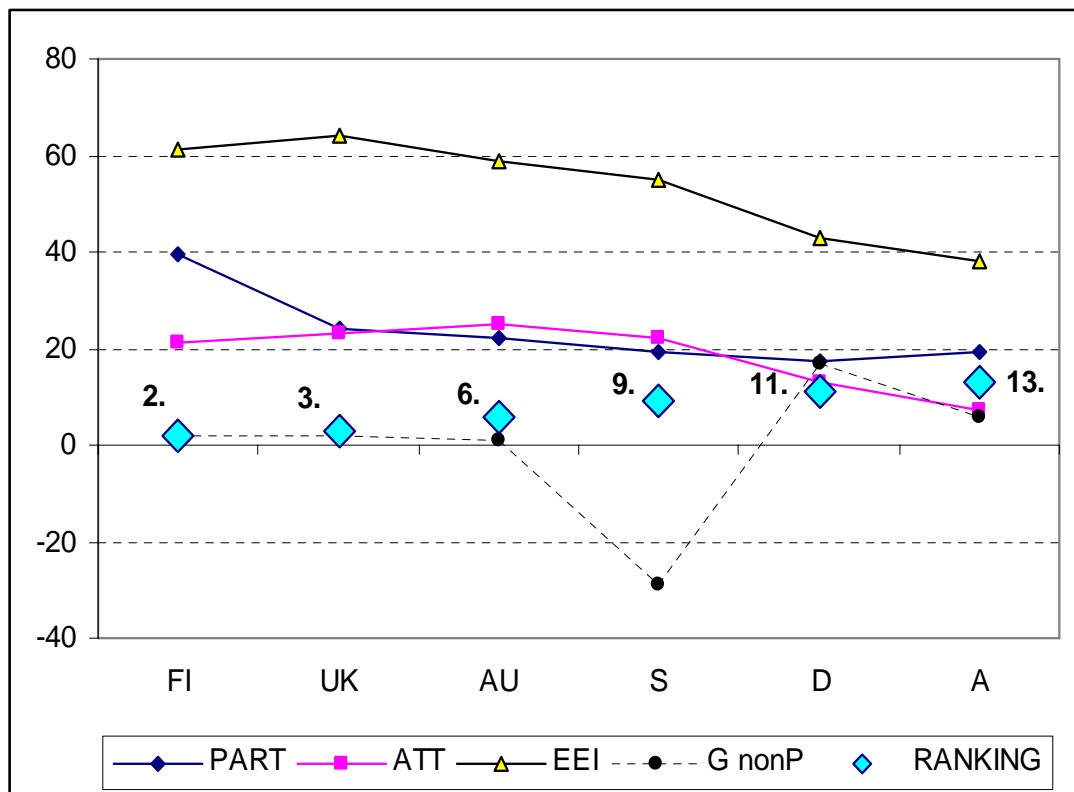
Quelle: Eigene Aufbereitung aufgrund von Usher/Cervenak 2005.

Übersicht 7 zeigt zunächst das Ranking der Vergleichsländer auf den beiden Dimensionen aufgrund der Summenindikatoren. Es werden drei Gruppen von Ländern sichtbar: Finnland und die Niederlande sind am besten leistungsfähig und zugänglich. Die angelsächsischen Länder (mit Ausnahme von Irland) sind mittel bis gut zugänglich, aber schlecht leistungsfähig. Österreich bildet mit Deutschland und Belgien eine Gruppe die am schlechtesten zugänglich und mittel leistungsfähig ist. Schweden hat eine gewisse Ausnahmestellung mit sehr hoher Leistbarkeit aber nur mittlerer Zugänglichkeit. Zwischen den Gruppen liegen Frankreich, Italien und Irland. Unsere Vergleichsländer sind hier also gut gestreut.

Betrachtet man die Elemente der Zugänglichkeit näher (Übersicht 8), so ist die Partizipationsquote in den Vergleichsländern mit Ausnahme von Finnland sehr ähnlich. Die Abschlussquote liegt vor allem in Deutschland und Österreich niedriger als in den anderen

Ländern, ebenso der Equity-Index. Schweden bekommt seine geringe Zugänglichkeit aufgrund eines etwas verringerten Equity-Index und aufgrund einer sehr großen Geschlechterungleichheit, die in einer weiblichen Überrepräsentation besteht. Deutschland und Österreich haben hier sehr positive Werte, die eine ausgeglichene Zusammensetzung abbilden (in den anderen Ländern sind Frauen leicht überrepräsentiert).

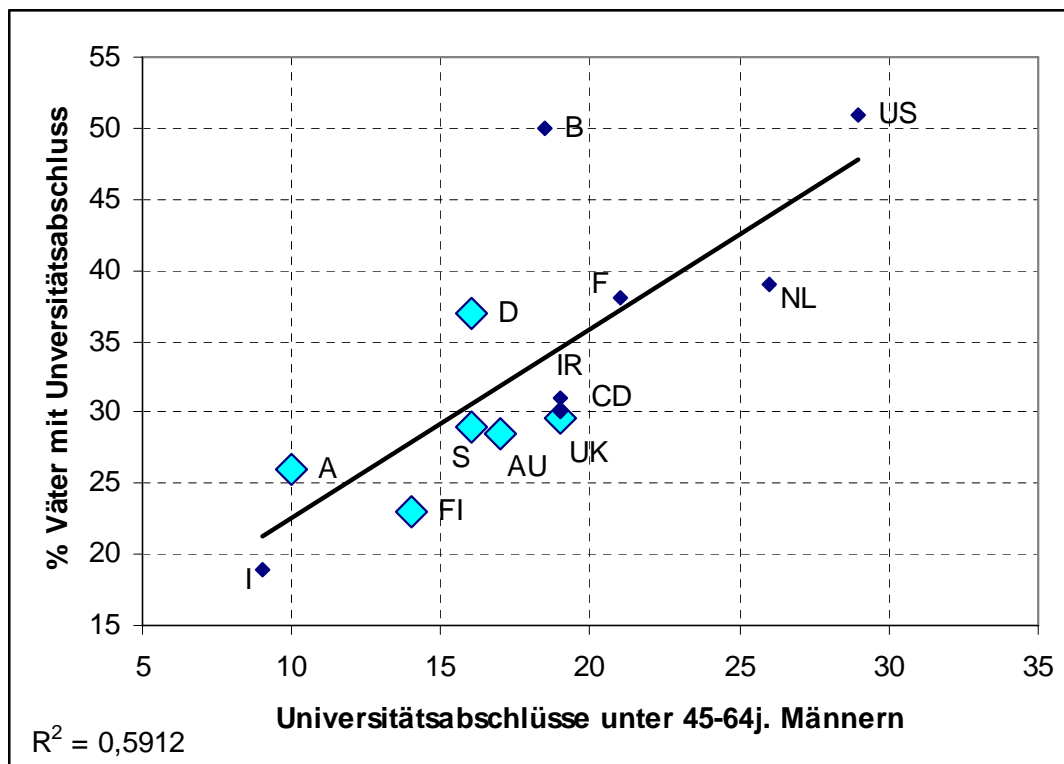
**Übersicht 8: Die einzelnen Indizes der Zugänglichkeit in den Vergleichsländern**



Quelle: Eigene Aufbereitung aufgrund von Usher/Cervenak 2005.

Der Equity-Index setzt sich zusammen aus dem Anteil der Väter mit akademischer Bildung unter den Studierenden bezogen auf den Anteil der AkademikerInnen in der Altersgruppe der Väter der Studierenden (45-64-Jährige). Die Übersicht 9 zeigt den Zusammenhang zwischen diesen beiden Variablen. Die Vergleichsländer liegen hier eher nahe beisammen, Deutschland und Österreich liegen über der Regressionslinie, haben also eine stärkere Repräsentation von akademischen Vätern als die der jeweilige Anteil der AkademikerInnen in der potentiellen Väterpopulation erwarten lässt (ähnlich oder stärker gegenüber den USA), Schweden liegt sehr nahe bei der Regressionslinie, die anderen Länder sind nach diesem Indikator weniger sozial selektiv.

## Übersicht 9: Die beiden Elemente des Equity Index



Quelle: Eigene Aufbereitung aufgrund von Usher/Cervenak 2005.

Auf diesem Hintergrund werden im Folgenden nähere Charakteristiken der Vergleichsländer einerseits in Übersichtstabellen, andererseits in Form von pointierten „Blitzlichtern“ aus der Literatur dargestellt. Die Übersichtstabellen beschreiben die Merkmale des Hochschulzuges im engeren Sinn, wie sie in Übersicht 1 als Ausgangspunkt der Analyse dargelegt wurden. Diese Bilder sollen bewusst kontrastierend sein, und vielleicht die Situation in einem grelleren Licht darstellen, als dies in den offiziellen Darstellungen normalerweise der Fall ist. Es geht dabei darum, auszuloten, welche Phänomene und Entwicklungen und auch welche möglichen Schwächen in den anderen Systemen angelegt sind.

Die Länderprofile werden im Anhang ausführlich deskriptiv dargestellt, hier geht es um eine Übersicht über die wesentlichen Charakteristika der Vergleichsländer und zweitens um die Hervorhebung von besonders beachtenswerten Phänomenen im Zusammenhang mit dem Hochschulzugang.



## 5.2.1 Deutschland

### Übersicht 10: Gestaltung des Hochschulzuges in Deutschland

<b>Strukturmerkmale der unmittelbaren Zugangsregelungen</b>	
- Berechtigung	- Studienberechtigung durch Allgemeine Hochschulreife (alle Studiengänge) und Fachgebundene Hochschulreife (bestimmte Studiengänge) - Entscheidung/Effekt vorgelagerter Institutionen groß - Bundesweiter Numerus Clausus in sechs Fächern (STJ 2005/06) und weitere Beschränkungen auf regionaler/institutioneller Ebene aufgrund von Aufnahmekapazitäten (Kapazitätsverordnung)
- Auswahl („Mainstream“)	- Allgemeines Auswahlverfahren für bundesweite NC-Fächer nach Abitur-Noten (20% der Studienplätze), Wartezeit (20%) und Auswahlverfahren der Hochschulen (60%) - Zusätzlich zum bundesweiten NC gibt es zahlreiche örtliche Zulassungsbeschränkungen an Hochschulen, gemäß ihrer Aufnahmekapazitäten; Auswahl durch Eignungstests ("Eignungsfeststellungsverfahren")
- Quantitative Studienplatzbewirtschaftung	- Aufnahmekapazitäten werden einmal jährlich an allen Hochschulen festgesetzt. In Studiengängen mit höherer BewerberInnenzahl gibt es Auswahlverfahren (bundesweiter oder örtlicher NC)
- Alternative Zugangssysteme	- Möglichkeiten der Abiturprüfung für NichtschülerInnen und besonders befähigte Berufstätige. - Auswahl gleich wie "Mainstream"
- Strategisch-politische Prioritäten	- Keine besondere Equity-Politik - Wettbewerb und Differenzierung soll durch Deregulierung und Leistungsorientierung erreicht werden.
<b>Vorgängiges Bildungssystem &amp; Lifelong Learning</b>	
	- Schulpflicht beträgt je nach Bundesland 9 bis 12 Jahre - Schulsystem gekennzeichnet durch sozial selektive Bildungsschwellen - alternative Zugänge zum Hochschulsystem quantitativ unbedeutend - Tertiärsektor derzeit kein wichtiger Player im Lebenslangen Lernen

Quelle: Eigene Zusammenstellung.

*Soziale Selektivität:* Das deutsche Schul- und Hochschulsystem ist durch vier wesentliche Bildungsschwellen gekennzeichnet, die sozial selektiv und weitgehend irreversibel sind (für detaillierte Informationen zu diesen Bildungsschwellen siehe die Beschreibung im Anhang). Weitgehend übereinstimmend mit der internationalen Entwicklung haben neuere Untersuchungen für Deutschland ergeben (Müller und Pollak 2004; Mayer, Müller und Pollak in press), dass die Selektivität der Bildungswege bis zum Abitur leicht abnimmt, sie beobachteten hingegen eine Zunahme der sozialen Selektivität bei der Bildungsentscheidung nach dem Abitur (berufsbildende nichttertiäre Ausbildung vs. Studium an Universität und Fachhochschule), wobei auch bei der sozialen Zusammensetzung der Studierenden Unterschiede zwischen Universität und Fachhochschule konstatiert werden.

Nur 11% der 19-24-Jährigen aus der unteren sozialen Herkunftsgruppe besuchte im Jahr 2000 eine Universität oder Hochschule, während dieser Wert bei der höchsten Herkunftsgruppe bei 81% liegt. Ähnliches gilt für den Bildungshintergrund (Wolter et al. 2004, 113ff). Müller und Pollak kommen zu dem Ergebnis, dass für die Bildungsentscheidung der Männer die soziale Klassenzugehörigkeit der Väter einen sogar zunehmenden Einfluss hat

und die Vaterbildung dagegen weniger stark wirkt. Umgekehrt ist bei den Frauen die Vaterbildung entscheidend während die soziale Klassenzugehörigkeit weniger Einfluss hat.

#### *Blitzlichter*

*Berechtigung aus Kapazitätsgründen eingeschränkt.* Im deutschen binären System konstituiert das Abitur grundsätzlich ein Recht auf den Hochschulzugang, für den FH-Sektor gibt es zusätzlich die FH-Reife, die von berufsbildenden Bildungsgängen her erworben werden kann. Es gibt jedoch verschiedenste Formen von Zugangsbeschränkungen aus Kapazitätsmangel auf nationaler Ebene (NC-Fächer), aber auch auf regionaler und Institutionenebene, sowohl für Universitäten als auch für FHs. De facto sind Zugangsbeschränkungen bereits eher die Regel als die Aufnahme. Aufgrund der besonderen Rechtssituation ist die hochschulspezifische Kapazitätsberechnung für die Rechtmäßigkeit von Zugangsbeschränkungen essentiell. Diese Berechnungen sind höchst komplexe Regelwerke.

*Realisierte Zugangskriterien:* Das Abitur ist die wichtigste Qualifikation für die Universität (90% der Zugänge) aber auch an FHs kommen 40% vom Abitur (Ertl 2005, 219).

*Verfahren:* Der Numerus Clausus wurde aufgrund des Urteils des Verfassungsgerichtshofes standardisiert, Kriterien sind grundsätzlich Abiturnoten und Wartezeit seit Abitur oder FH-Reife (bei gleichen Noten zählt die längere Wartezeit). Seit 2005/06 besteht eine neue Regelung: 20% der Plätze Abiturnoten, 20% nach Wartezeit und 60% nach hochschuldefinierten Kriterien, aber: „most institutions seem not to have developed such procedures as yet“ (Ertl 2005, 221). Von diesen neuen Kriterien wird ein besseres Matching und ein besserer Studienerfolg erwartet (bisher: 25% AbbrecherInnen, 25% WechslerInnen).

*Hohe Selektivität der Sekundarschule:* Als Restriktion für eine weitere Expansion des Hochschulwesens wird die Abitur- und FH-Reifequote (40%) genannt, die 2002 der AnfängerInnenquote entspricht. „This potential restriction of the expansion of HE in Germany is entrenched within the schools system, which is more selective than almost all secondary school systems in other European countries.“(Ertl 2005, 222)

## 5.2.2 Finnland

### Übersicht 11: Gestaltung des Hochschulzuges in Finnland

<b>Strukturmerkmale der unmittelbaren Zugangsregelungen</b>	
- Berechtigung	- Grundvoraussetzung: Sekundarabschlusszeugnis oder Äquivalent bzw. nationale „ <i>Matriculation Examination</i> “ - Grundsätzlich gibt es Zugangsbeschränkungen in allen Studienfächern
- Auswahl („Mainstream“)	- Universitäten sind bei der Auswahl ihrer Studierenden unabhängig. Die Universitäten verwenden unterschiedliche Auswahlkriterien: + Noten der Matriculation-Examination in Kombination mit den Resultaten von Aufnahmetests + nur die Resultate von Aufnahmetests + nur die Noten der Matriculation-Examination - Die Aufnahmetests werden von den Institutionen selbst erstellt. Es können auch Interviews oder praktische Prüfungen angewendet werden.
- Quantitative Studienplatzbewirtschaftung	Die Zahl der zu vergebenden Studienplätze richtet sich nach Zielvorgaben, die zwischen dem Bildungsministerium und den Universitäten für jede Studienrichtung ausverhandelt werden.
- Alternative Zugangssysteme	- Personen, die über einen Polytechnic-Abschluss, einen postsekundären beruflichen Abschluss oder eine zumindest 3-jährige berufliche Qualifikation verfügen, können an Universitäten aufgenommen werden. Diese Personen werden meist auf Basis von Aufnahmetests ausgewählt.
- Strategisch-politische Prioritäten	- Sehr selektive Aufnahme an Universitäten führten zu großem BewerberInnenüberhang - Polytechnics wurden zur Erweiterung des Hochschulzuges eingerichtet - Der BewerberInnenüberhang an Universitäten soll gezielt abgebaut werden
<b>Vorgängiges Bildungssystem &amp; Lifelong Learning</b>	
	- Die 9-jährige Schulpflicht beginnt ab dem 7. Lebensjahr und wird in der Gesamtschule absolviert - Mehr als 90% besuchen im Anschluss Höhere Schulen, wobei SchülerInnen mit besseren Leistungen eher Allgemein Bildende Schulen besuchen (hier können die Matriculation Examinations abgelegt werden) und leistungsschwächere eher Berufsbildende Schulen. An dieser Schwelle wird auch eine soziale Selektivität wirksam, die sich im Tertiärsektor fortsetzt (Universitäten vs. Polytechnics) - Tertiärsektor in Weiterbildung und Lebenslangem Lernen sehr engagiert

Quelle: Eigene Zusammenstellung.

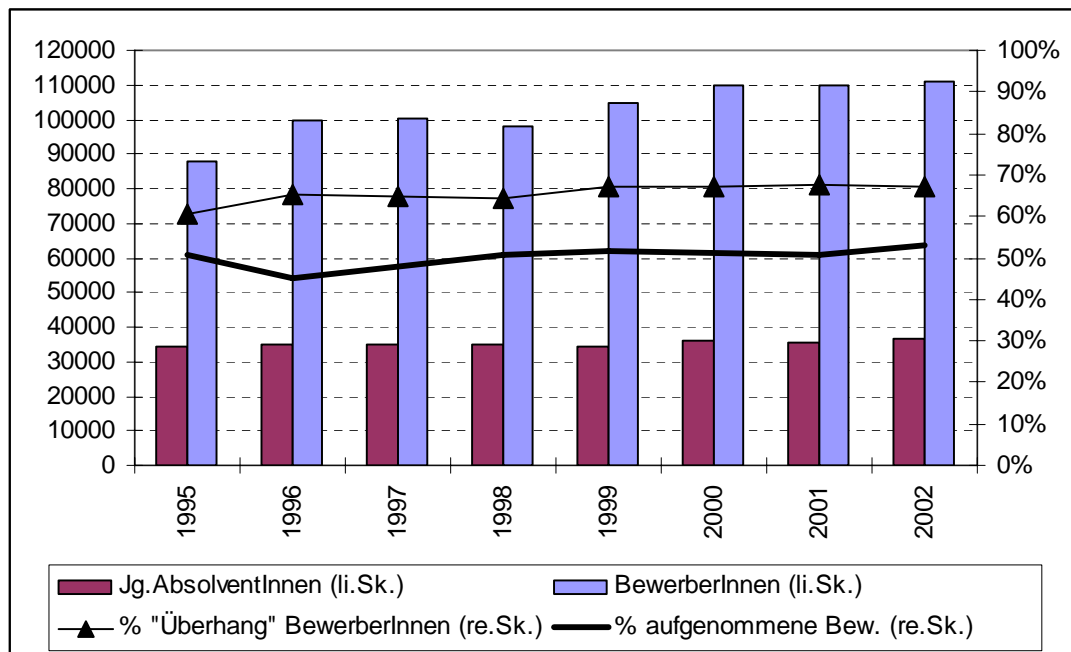
*Soziale Selektivität:* Trotz des weitgehend egalitären und auf Chancengleichheit ausgerichteten Schulwesens bis zum Beginn der Sekundarstufe II kann in Bezug auf den Hochschulzugang und die Bildungsbeteiligung im Tertiärsektor nicht von Chancengleichheit gesprochen werden. In Finnland besteht seit einigen Jahren ein Binary System mit eher offenen Polytechnics (AMKs) und stärker selektiven Universitäten. Die Polytechnics sind (bisher) im Wesentlichen nur auf Baccalaureats-Ebene (nicht auf Master-Ebene) angesiedelt.

Studierende aus der Mittel- und Oberschicht sind im Hochschulwesen deutlich überrepräsentiert, wobei Studierende aus höheren Schichten ein deutliches Übergewicht in den prestigeträchtigeren Universitäten haben, während Kinder aus Arbeiterfamilien, wenn sie zu tertiärer Bildung gelangen, viel eher an Polytechnics unterkommen (siehe im Anhang Punkt 8.3.4).

*Blitzlichter*

*Getrennte Aufnahmesysteme:* „In Finland, the university sector and the AMK sector have separate admission systems“ (Ahola/Kokko 2001, 193). Diese Autoren weisen als Beispiel für 1999 im Universitätssektor 61.600 BewerberInnen aus, davon wurden 31% akzeptiert; im AMK-Sektor werden 84.000 BewerberInnen ausgewiesen, davon wurden 39% akzeptiert. Aufgrund des selektiven Systems hat sich ein großer Überhang an BewerberInnen aufgebaut, die jedes Jahr wieder die Aufnahme versuchen. 1999 konnten 63% der AbsolventInnen der „*Matriculation Examination*“ dieses Jahres ihre Ausbildung nicht im gleichen Jahr fortsetzen.

*Spezielles Problem Warteschlange an BewerberInnen:* „In order to clear the jam of tens of thousands of undergraduates who had gathered, in the course of years, at the gates of higher education institutions, a radically new system of vocational higher training was urgently needed.“ (Rinne 2004, 100) Diese Problematik wird als ein Grund für die Entwicklung der Polytechnics angeführt.

**Übersicht 12: Der BewerberInnenüberhang 1995-2002**

Quelle: Eigene Darstellung aufgrund Opetusministeriö 2005 (Tabelle 5 im Anhang).

*Aufnahme an Universitäten autonom, Bestrebungen zur Zentralisierung:* „(...) Finland's admission system (...) – in contrast to many other European countries – is based on quite heavy and expensive entrance examinations“; „(...) the traditional right of a university to select its students has been retained in government legislation (...)“ (Ahola/Kokko 2001,

191). Es gab mehrfach Anläufe zu Reformen, ein Vorschlag 1994 „suggest a centralised applications system (...) universities were strongly opposed to this.“ (Ahola/Kokko 2001,194)

*Lösung: BewerberInnen-Register und Vermeidung von Mehrfachbewerbungen:* „In 1998 a special register of applicants was introduced in order to facilitate more effective allocation of scarce study places. (...) the new University Act [1997] states that students may accept only one offer of a study place.“(Ahola/Kokko 2001, 192) Vorher bestand das Problem von erfolgreichen Mehrfachbewerbungen: „(...) some applicants won several study places while others were left without a place.“ (Ahola/Kokko 2001,194)

### 5.2.3 Schweden

#### Übersicht 13: Gestaltung des Hochschulzuganges in Schweden

<b>Strukturmerkmale der unmittelbaren Zugangsregelungen</b>	
- Berechtigung	- Grundvoraussetzung: Sekundarschulabschluss oder Abschluss einer Erwachsenenbildung plus diverser spezifischer Voraussetzungen für bestimmte Studiengänge, die von der nationalen Hochschulagentur festgelegt werden. - Auswahl durch Zentralstelle aufgrund von Numerus Clausus, wenn Nachfrage das Angebot an Studienplätzen übersteigt
- Auswahl („Mainstream“)	- Reihung der BewerberInnen nach folgenden Kriterien (Numerus Clausus): + ein Drittel der Plätze auf Basis der Schulnoten + ein Drittel nach Studierfähigkeitstests ("Swedish Scholastic Aptitude Test") in Kombination mit Berufserfahrung + das restliche Drittel wird zur Hälfte ausschließlich nach dem Studierfähigkeitstest vergeben und zur anderen Hälfte aus einer Kombination von Test und Schulnoten - Bei Punktegleichstand entscheidet das Geschlecht, um eine ausgewogene Verteilung in den einzelnen Studiengängen zu erreichen. - Die Universitäten haben das Recht bei 10% der Plätze selbst die Auswahlkriterien festzulegen (eine Ausweitung wird angestrebt)
- Quantitative Studienplatzbewirtschaftung	- Die Zahl der Studienplätze wird von den Institutionen festgelegt. - Indirekt bestimmt die Regierung die Zahl der Plätze, indem eine Obergrenze pro Institution eingezogen wird, ab der keine weiteren finanziellen Mittel mehr fließen. - Nachfrage übersteigt in der Regel das Angebot, Zahl der BewerberInnen schwankt stark (WS 2004 wurde die Hälfte der BewerberInnen aufgenommen).
- Alternative Zugangssysteme	- Die Grundvoraussetzung für ein Studium kann auch durch Berufserfahrung erreicht werden: ab dem Alter von 25 Jahren ist mit 4 Jahren Berufserfahrung die Grundvoraussetzung erfüllt (25:4 Regel).
- Strategisch-politische Prioritäten	- "Widening access"-Politik: Ziel ist es, dass 50% jeder Alterskohorte ein Hochschulstudium bis zum Alter von 25 Jahren beginnen.
<b>Vorgängiges Bildungssystem &amp; Lifelong Learning</b>	
	- Die Schulpflicht dauert 9 Jahre (6/7 bis 15/16 Jahre) und wird in Form einer Gesamtschule absolviert (single structure in der Primär- und Sekundarstufe I) - Fast alle SchülerInnen setzen nach der Pflichtschule mit einer Allgemeinbildenden oder Berufsbildenden Höheren Schule fort. Dieser Übergang ist sozial selektiv, die Übertrittsraten von der Berufsbildung in den Tertiärsektor sind geringer. - Gute Anbindung des Tertiärsektors an Weiterbildung und Lebenslanges Lernen (Zugang für Personen mit Berufserfahrung und AbsolventInnen einer nichttertiären Erwachsenenbildung).

Quelle: Eigene Zusammenstellung.

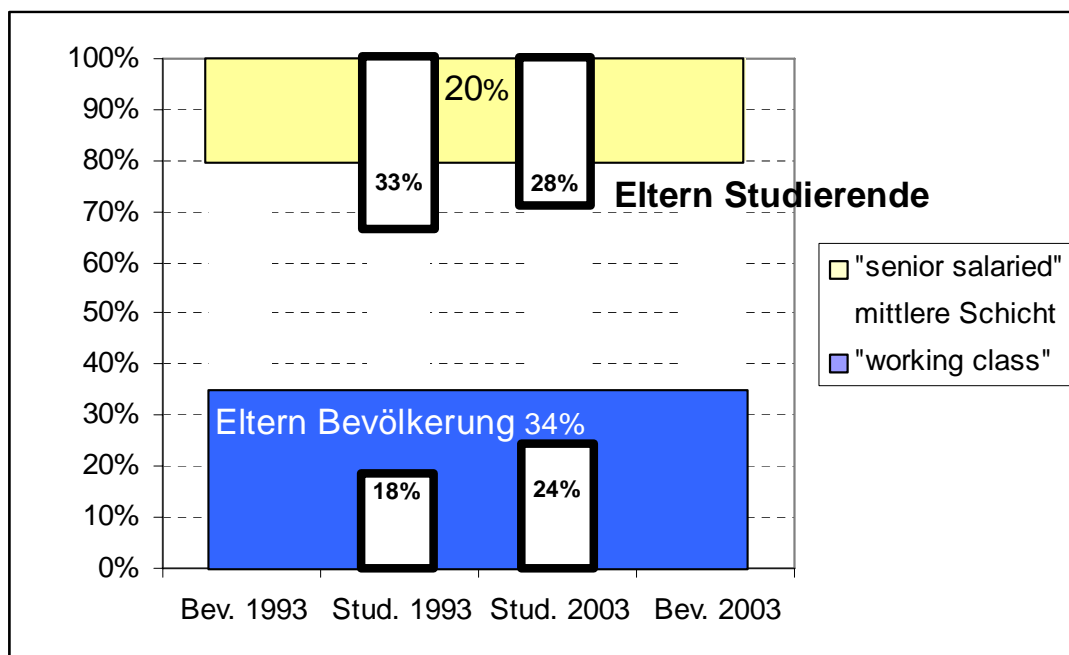
*Soziale Selektivität:* Schweden hat aufbauend auf einem egalitären Schulsystem mit verdeckten Unterscheidungen in der Sekundarstufe II im Hochschulbereich ein *Unified*

System mit extrem kompetitiven zentralisierten Aufnahmeverfahren, das durch politische Vorgaben gesteuert wird. Die soziale Selektivität ist im Hochschulwesen nach wie vor ausgeprägt. Zwischen 1993 und 2003 stieg der Anteil der StudienanfängerInnen aus der Arbeiterklasse von 18% auf 24%, während der Anteil der Studierenden mit besserverdienenden Eltern von 33% auf 28% zurückging.

Die Besserverdienenden sind unter den StudienanfängerInnen deutlich überrepräsentiert, denn in der Gesamtbevölkerung zählen 34% der Eltern von 20-25-Jährigen zur Arbeiterklasse und 20% zu den Besserverdienenden (siehe Übersicht 14).

Eine Spezialität in Schweden ist die Zugänglichkeit des Hochschulwesens für Erwachsene mit einem hohen Anteil an den StudienanfängerInnen. Für die BewerberInnen mit Berufserfahrung wurde der Studierfähigkeitstest (SweSAT) ursprünglich entwickelt (der nun auch zur Verbesserung der Ergebnisse von SchulabsolventInnen dient).

**Übersicht 14: Vergleich der sozialen Herkunft der Studierenden mit der sozialen Verteilung der Eltern der gleichaltrigen Bevölkerung in Schweden 1993 und 2003**



Quelle: Högskoleverket (Swedish National Agency for Higher Education) (2005), 12.

### Blitzlichter

*Hochschulbildung wird als „zu verteilendes Privileg gesehen“:* Pointiert wird verwiesen auf „(...) the Swedish way of looking at higher education as a ‚privilege‘ to be distributed equally by admission rules among its citizens (...)“ (Kim 2004, 224); es wird eine grundlegende

Spannung zwischen „enhetlighet“ (politisch stark konnotierter Begriff von Einheitlichkeit und Verrechtlichung) und „mångfald“ (Vielfältigkeit; Kim 2004, 238-239).

*Einheitlichkeit des Systems und der Aufnahmeverfahren:* „More than any other European country, Sweden went furthest in establishing a unified system of tertiary education, Britain and Australia have followed in recent years.“ (Kim 2004, 218) Es wird aber auch auf versteckte Hierarchisierungen hingewiesen „(...) a ‚hidden‘ binary system with common entry requirements and staffing conditions (...)“ (Kim 2004, 219) „The notion of uniformity has manifested itself most distinctly in the Swedish admission system. The same admission rules are applied to practically all higher education programmes. Admission is based on two parameters only, either the average grade from secondary school or the SweSAT-test. No individual assessment is made of the applicant and the whole process is administered by a computerized admission system.“ (Kim 2004, 223-224) Teilweise gibt es Ausnahmen für Kunst, und einige Medizin- und Journalismus-Programme. Hinsichtlich der Grundstruktur des Aufnahmesystems besteht eine Bindung von grundlegenden Veränderungen an Veränderungen im Schulwesen: „The present system is expected to remain unchanged until the year 2008, when a new grading system in secondary schools will be instituted.“ (Kim 2004, 225)

*Tendenz zu Lockerungen und Dezentralisierung:* In den letzten Jahren gab es gewisse Lockerungen, die den Universitäten mehr Entscheidungsfreiheit zuschreiben (10% der Plätze aufgrund universitärer Kriterien, eine Ausweitung auf 20% oder 30% wird ins Auge gefasst bzw. diskutiert und gefordert). Eine Admissions Agency (VHS) verwaltet die Aufnahmen, es werden „up to 12 choices“ von den BewerberInnen bei dieser Agentur abgegeben, die die Zuordnungsverfahren zu den Studienplätzen durchführt (Ahola/Kokko 2001, 193). Trotz der relativ niedrigen Aufnahmequote im selektiven Verfahren „In recent years just over 50 per cent of applicants have been offered places.“ (Kim 2004, 223) gibt es einen beträchtlichen Anteil nicht wahrgenommener Plätze: 1999: „(...) of them about 75% actually enroll“ (HSV 1999, zit. nach Ahola/Kokko 2001, 193).

In Schweden wird ein Programm für Widening Access durchgeführt und weiterentwickelt, das stark auf Förderungen und Anreizen für die Institutionen (Pilotprojekten) aufbaut. Evaluierungen haben kein besonders starkes Engagement der Hochschulen erbracht. Ähnlich wie in England ist das Ziel, dass 50% jeder Alterskohorte ein Hochschulstudium bis zum Alter von 25 Jahren beginnen. 2003/04 lag dieser Anteil bei 47,3% (Männer 40,5% und Frauen 54,5%). Da der Anteil der 20-Jährigen an der Gesamtbevölkerung bis 2010 um ein Drittel zunehmen wird, ist für die Erreichung des Zieles eine beträchtliche Expansion des Studienplatzangebotes erforderlich (vgl. Högskoleverket 2005).

## 5.2.4 Vereinigtes Königreich

### Übersicht 15: Gestaltung des Hochschulzuges im Vereinigten Königreich/England

<b>Strukturmerkmale der unmittelbaren Zugangsregelungen</b>	
- Berechtigung	- Keine Berechtigung - Als Mindestvoraussetzung für den oberen Tertiärsektor (degree-level) sind zwei oder mehr erfolgreiche Examen auf dem A-level erforderlich
- Auswahl („Mainstream“)	- Entscheidung liegt bei aufnehmenden Institutionen - Mindestvoraussetzungen sind je nach Institution unterschiedlich, zunehmend werden Zusatzqualifikationen verlangt - Universitäten haben ihre eigenen Zulassungs- bzw. Zugangskurse, die Zulassung ist je nach Institution eine Mischung aus individuellen und standardisierten Verfahren: + Testscores + Portfolio + Auswahlgespräche - Die Institutionen stehen im Wettbewerb um Studierende und die Studierenden stehen im Wettbewerb um die Studienplätze an ihrer Wunschuniversität
- Quantitative Studienplatzbewirtschaftung	- Die Zahl der Studienplätze wird im Rahmen von Finanzierungsabkommen mit jeder Institution festgelegt: es handelt sich eher um grobe Planungszahlen als um fix einzuhaltende Maximalplätze - Eine fixe Quotenregelung gibt es einzig in Medizin und Zahnmedizin
- Alternative Zugangssysteme	- Den A-level Exams sind eine Reihe von Qualifikationen des angewandten beruflichen Bereichs gleichgestellt. Die Universitäten entscheiden eigenständig über die Anerkennung dieser Qualifikationen.
- Strategisch-politische Prioritäten	- Ziel des "Widening participation and fair access"-Programmes: weitere Expansion des Hochschulsektors und Förderung der Partizipation der unteren sozialen Schichten. Es soll keine Unterschiede hinsichtlich der sozialen Zusammensetzung der Studierenden zwischen den Institutionen geben. - Das "Aimhiger programme" soll 13 bis 19-Jährige ermutigen, eine hochschulische Bildung anzustreben. - Institutionen müssen darlegen, wie sie einen fairen Zugang gewährleisten und vorantreiben.
<b>Vorgängiges Bildungssystem &amp; Lifelong Learning</b>	
	- Die 11-jährige Schulpflicht wird in Primarschulen (6 Jahre) und in Sekundarschulen absolviert. - Die meisten staatlichen Sekundarschulen sind Gesamtschulen, neben Modern Schools gibt es in England nach wie vor selektive Grammar Schools. - 73% sind nach der Pflichtschule weiter in Vollzeitausbildung, die nachfolgenden Bildungswege sind sozial selektiv - SchülerInnen von Grammar Schools und von den ebenfalls selektiven Privatschulen haben bessere Chancen auf Beteiligung im Sekundarbereich II, gute Noten und die für den Hochschulzugang wichtigen A-level Exams. - ein beträchtlicher Teil des Tertiärsektors besteht aus Weiterbildung, die hauptsächlich im unteren Tertiärsektor stattfindet und dessen Zugang zunehmend sozial egalitär ist.

Quelle: Eigene Zusammenstellung.

*Soziale Selektivität:* Wie bereits weiter vorne dargestellt ist die soziale Selektivität sehr hoch und hat sich auch nicht reduziert: „So for example between the early 1980s and the late 1990s the proportion of children from the richest quarter of families who had completed a degree by the age of 23 went up from 20 per cent to almost 50 per cent. During the same period the number of graduates among the poorest quarter of families edged up from 6 per cent to 9 per cent.“ (Johansson et al. 2005, 17)



Im U.K. wurde vor einigen Jahren von einem Binary System zu einem Unified System übergegangen, und es wurde der gesamte institutionelle Kontext umgebaut, mit konsequenzenreichen nationalen Evaluierungsmaßnahmen als zentralem Element. Die Aufnahme liegt dezentral bei den Hochschulinstitutionen, es wurden aber in den letzten Jahren im Zusammenhang mit einem weitgefächerten politischen Programm zur Erweiterung des Zuganges (widening access) eine Reihe von öffentlichen Steuerungsmechanismen (Auflagen, Anreize, Finanzierung, Förderung) aufgebaut, die durch unabhängige „Buffer“-Organisationen wahrgenommen werden. Bei den Aufnahmekriterien haben die Institutionen hohe Autonomie, es haben aber die A-Levels der Allgemeinbildenden Schulen bisher eine hohe Priorität.

Das System ist auch offen zu den Further Education Colleges, die Degree Courses in Zusammenarbeit mit den Universitäten und unter ihrer Kontrolle durchführen. Die Öffnung gegenüber der Berufsbildung ist eine wichtige Priorität der Politik.

#### *Blitzlichter*

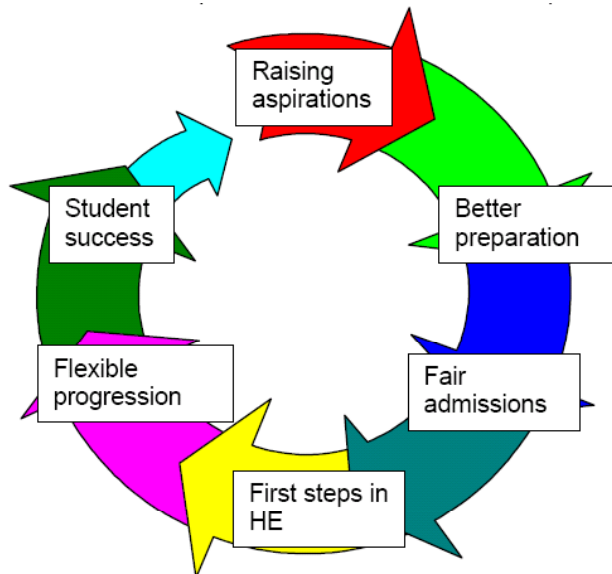
*Zuständigkeit für den Zugang:* „It is important to note that in English HE admissions is almost entirely a matter for each HEI to manage for themselves.“ (Johansson et al. 2005, 14)

*Zugangskriterien:* „Most offers depend on predicted grades, not confirmed examination results (...) Admissions offers are mostly based on predicted examination grades that are confirmed later. Overall, half of predictions are accurate and half are not (although the accuracy of predictions varies by school/college and by subject). Several reviews have recommended that the education sector adopt a post-qualification applications system (PQA) in which admissions decisions are made after examination grades are known.“ (Schwartz Report, 28) Es gibt eine deutlich geringere Wahrscheinlichkeit des Überganges von berufsbildenden Abschlüssen: Level 3 vocational qualifications, 40-50% Übergangsquote gegenüber 90% bei 2 oder mehr A-Levels. (Johansson et al. 2005, 18)

*Soziale Zugänglichkeit:* „The single most significant factor in the social class division in HE participation is differential attainment in schools and colleges.“ (Johansson et al. 2005, 18)

*Policy for „widening participation“:* Wie bereits angesprochen gibt es einen breiten Ansatz für die Erweiterung des Hochschulzuganges und die Verringerung der sozialen Selektivität. „It is interesting to note that the span of widening participation interventions is considerable and by no means confined to the HE sector alone.“ (Johansson et al. 2005, 16) Dabei wird auch eine „Life Cycle Perspective“ verfolgt: Die Förderung des Zuganges erfolgt auf Basis einer Perspektive, die den gesamten Studienzyklus im Auge hat.

### Übersicht 16: „Life-cycle“ Perspektive



Quelle: HEFCE 2005a, 12.

Das in England verfolgte politische Ziel sieht – ähnlich jenem Schwedens – vor, dass bis zum Jahr 2010 die Hälfte aller jungen Menschen an höherer Bildung teilhaben soll, und dass im Speziellen die Partizipation von Personen aus den unteren sozialen Gruppen erhöht werden soll. Die Beteiligung wird mit der Higher Education Initial Participation Rate (HEIPR) gemessen, die derzeit bei 42% liegt. Diese Quote ist allerdings nicht mit Österreich und Deutschland vergleichbar ist, da sie sehr viele Subdegree- und Teilzeitprogramme einschließt. Die Expansion im Hochschulbereich ist hauptsächlich auf die Ausweitung tertiärer Studienplätze in Colleges und Further Education Institutions zurückzuführen, während die akademischen Studiengänge an Universitäten (degree programs) nach wie vor sehr sozial selektiv sind (vgl. Clark 2006, Douglass 2005, Galindo-Rueda et al. 2004, Cheung and Egerton in press)

### 5.2.5 Australien

#### Übersicht 17: Gestaltung des Hochschulzuges in Australien

<b>Strukturmerkmale der unmittelbaren Zugangsregelungen</b>	
- Berechtigung	Keine Berechtigung, Voraussetzungen sind je nach Institution unterschiedlich
- Auswahl („Mainstream“)	Entscheidung liegt bei aufnehmenden Institutionen Wichtigstes Kriterium ist der "Tertiary Entrance Score", der sich aus den Noten des Sekundarabschlusses errechnet. Neben diesem Ranking gibt es je nach Studienfach und Universität/College weitere Voraussetzungen. Wichtig ist dabei die Auswahl der Fächer der letzten beiden Schuljahre.
- quantitative Studienplatzbewirtschaftung	Die staatlich geförderten Studienplätze (Commonwealth supported) werden den Institutionen vom zuständigen Ministerium zugewiesen (auf Basis des Higher Education Support Act 2003). Darüber hinaus können die Universitäten weitere Studienplätze für "full-fee-paying students" anbieten. Dies ist zahlenmäßig eher gering.
- alternative Zugangssysteme	Ein alternativer Hochschulzugang ist über Kurse an Colleges, Bridging Kurse oder "Foundation Studies" möglich, die zu einem sekundären Bildungsabschluss führen. Die Zulassung zum Tertiärbereich gestaltet sich wie beim "Mainstream".
- Strategisch-politische Prioritäten	Equity-Politik ab 1990 mit dem Regierungsdokument "A Fair Chance For All". Equity-Zielgruppen: sozioökonomisch Benachteiligte, indigene Bevölkerung, Frauen, Behinderte, Menschen aus ländlichen und isolierten Gebieten. Universitäten müssen seit 1991 über ihre Equity-Pläne berichten.
<b>Vorgängiges Bildungssystem &amp; Lifelong Learning</b>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Die Schulpflicht dauert 10 Jahre; nach der 6-7-jährigen Primarschule erfolgt der nicht selektive Übertritt in die Sekundarstufe I.</li> <li>- 75% setzen ihre Schulbildung nach der Schulpflicht bis zum 12. Schuljahr fort</li> <li>- Soziale und regionale Herkunft wirken sich auf das Erreichen und die Noten des Sekundarschulabschlusses (Year 12, Tertiary Entrance Score) aus.</li> <li>- Weiterbildungsangebote nehmen einen wichtigen Stellenwert im australischen Tertiärsystem ein; Technical and Further Education Colleges bieten eine Reihe von Programmen auf Subdegree-Niveau für Erwachsene und Berufstätige an.</li> </ul>

Quelle: Eigene Zusammenstellung.

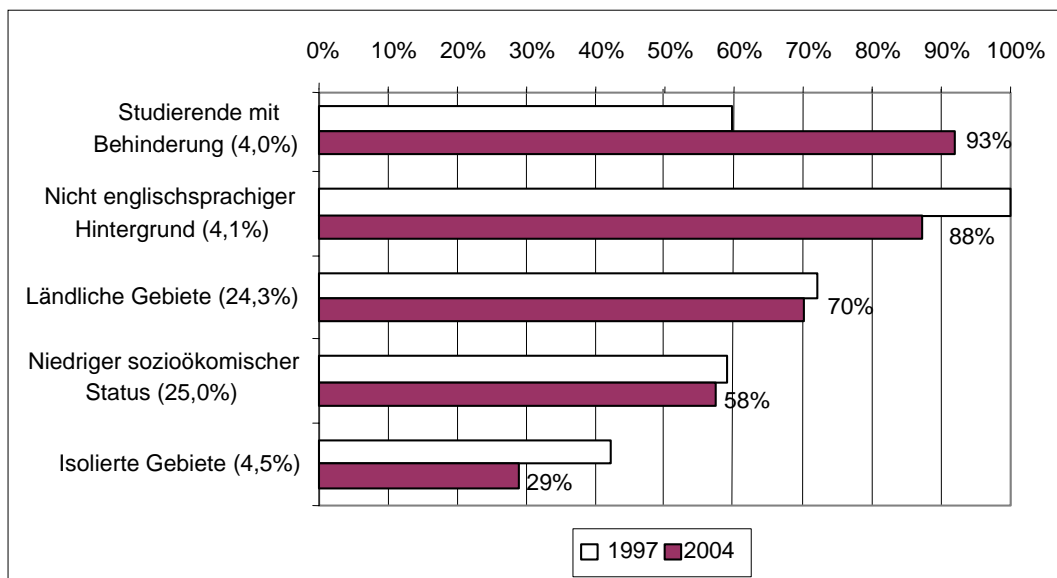
*Soziale Selektivität:* Das Australische Universitätssystem hat aufgrund der gemeinsamen Geschichte aber auch aufgrund späterer Politik viele Gemeinsamkeiten mit dem Britischen System. Nach neueren Studien (Andrews 1999, Marks/McMillan 2003) ist der Effekt der beruflichen Stellung der Eltern auf die Beteiligungschancen an tertiärer Bildung zurückgegangen, d.h. die relativen Chancen von Personen aus niedrigeren sozioökonomischen Gruppen auf ein Universitätsstudium haben sich im Vergleich zu den höheren Gruppen verbessert. Nicht reduziert hat sich der Effekt im Zeitverlauf allerdings unter denjenigen, die das Vorbereitungsjahr für ein Universitätsstudium erfolgreich abgeschlossen haben (*Year 12 completion*). Während die Verteilung der Werte des für den Hochschulzugang entscheidenden *Tertiary Entrance Scores* nicht unabhängig vom sozialen Hintergrund ist, so zeigen sich keine bzw. geringe Unterschiede zwischen den sozialen Schichten hinsichtlich des realisierten Hochschulzuges wenn einmal die entsprechenden Punkte Kategorien erreicht sind.

### Blitzlichter

*Reform der Finanzierungsmechanismen:* Marks und McMillan (in press) kommen in ihrer Kohortenanalyse über den Wandel der sozioökonomischen Ungleichheit in Australien in Übereinstimmung mit anderen empirischen Befunden (z.B. Andrews 1999, Marks/McMillan 2003) zu dem Schluss, dass das 1989 eingeführte *Higher Education Contribution Scheme* (HECS)<sup>14</sup> nicht zu einer Verschärfung der sozioökonomischen Ungleichheit an den Universitäten beigetragen hat.

*Equity-Politik:* Es gibt einen besonderen Ansatz der Equity-Politik hervorzuheben, der Mitte der 1990er begonnen wurde: „The national approach to equity policy in Australia is unique“ (Coates/Krause 2005, 36). Es wurden sechs Gruppen definiert: sozial, regional, Behinderung, nicht-englischsprachig, Frauen in nicht traditionellen Studienbereichen, und Indigene). Für diese Gruppen wurden Beteiligungsziele definiert und vier Indikatoren für die Beobachtung entwickelt (Zugang, Beteiligung, Erfolg, Retention). Für die Beteiligungsziele kann die Beteiligung mit den festgelegten Referenzwerten verglichen werden.

### Übersicht 18: Annäherung an die Referenzwerte bei den einzelnen Equity-Gruppen, 1997 und 2004 (in Klammer Referenzwerte für die einzelnen Gruppen abgeleitet von Zensus)



Quelle: James et al. 2004, eigene Zusammenstellung.

In diesem Programm entwickeln die Universitäten Maßnahmen zur Verringerung der Ungleichheit für die Zielgruppen. Es gibt gesonderte Fördertöpfe für drei breitere

<sup>14</sup> HECS wurde eingeführt, um die privaten Beiträge zu Hochschulbildung anzuheben und besteht im Wesentlichen aus einkommensabhängig rückzahlbaren Krediten für die gleichzeitig (wieder) eingeführten Studiengebühren und Lebenshaltungskosten.

Gruppierungen (behinderte Menschen, Indigene, andere sozial benachteiligte Gruppen) und es gibt eine jährliche Berichterstattung. Trotz der Equity-Maßnahmen ist eine hohe Persistenz der Ungleichheit vor allem hinsichtlich der zwei großen Equity-Gruppen mit zu erreichenden Referenzwerten von etwa 25% der Bevölkerung – Studierende mit niedrigem sozioökonomischen Status sowie Studierende aus ländlichen und isolierten Regionen – festzustellen: Die Partizipationsraten beider Gruppen konnten zwischen 1997 und 2004 nicht erhöht werden und liegen nach wie vor deutlich unter dem Referenzwert ihres Anteils an der Gesamtbevölkerung (detaillierte Informationen im Anhang).

## 6 Diskussion und Schlussfolgerungen für Österreich

Es war im Rahmen dieser Studie nicht möglich und auch nicht angestrebt, die vorhandenen Ergebnisse zu den sozialen Unterschieden in den verschiedenen Ländern aufzuarbeiten und zu referieren. Zu unserer Fragestellung nach den Wirkungen der verschiedenen Formen von Hochschulzugangssystemen im engeren Sinne, mit der Referenz auf Österreich, ergibt sich erstens, dass die Gestaltung der Zugangssysteme ihre Wirkungen im Kontext des Gesamtsystems ausübt, wobei das Zusammenspiel mit der vorgängigen „Bildungs-Pipeline“ ein entscheidender Faktor ist. Eine ländervergleichende Studie, die direkt auf die Zugänglichkeit abstellt, zeigt eindrücklich – im Einklang mit den „stylized facts“ der Hochschulforschung der letzten Jahrzehnte – dass die *berechtigungsorientierten Systeme* in Deutschland und Österreich die schlechteste Zugänglichkeit aufweisen, wobei gerade auch die soziale Gerechtigkeit viel geringer ist als in den Vergleichssystemen (Usher/Cervenán 2005). In dem bereits klassischen Vergleich von neun Nationen<sup>15</sup> lautet einer der zusammenfassenden Befunde: „Germany appears to be the Nation in which class differentials in educational outcomes are the most pronounced among the set of nations analysed“ (Müller et al. 1989, 23-24). Hier von „offenem Hochschulzugang“ zu sprechen kann nur als Euphemismus interpretiert werden – diese Begrifflichkeit steht auch im Widerspruch zur Verwendung dieses Begriffs in der Hochschulforschung, wo „offener Zugang“ den wirklich offenen Zugang „for anyone“ in den universellen Systemen meint. Die Selektionsleistung erfolgt in den berechtigungsorientierten Systemen in der Sekundarschule, die bereits im frühen Alter der 10-14-Jährigen im Rahmen der Pflichtschule selektiv ist, was heute mit wissenschaftlichen oder rationalen Argumentationen nicht mehr nachvollzogen werden kann – man müsste genau genommen von einem „offenen Hochschulzugang für Privilegierte“ sprechen.

In fast allen anderen Systemen wurde die Selektionsleistung des Pflichtschulwesens zumindest bis zur Sekundarstufe I in den letzten Jahrzehnten zurückgeschraubt – damit einher ging aber auch die Entstehung von neuen Selektionssystemen, teilweise bereits im

---

<sup>15</sup> Neben Deutschland waren zwei unserer Vergleichsländer enthalten: Schweden und England/Schottland als jeweils eigene Nationen; weiters Frankreich, Irland, Nordirland, Polen und Ungarn.

Anschluss an die Pflichtschule in der oberen Sekundarschule und/oder eben direkt beim Hochschulzugang. Die Selektion wurde in der „Bildungspipeline“ nach hinten verschoben. Teilweise besteht eine Koinzidenz dahingehend, dass bei radikalerer Egalisierung der Pflichtschule auch die späteren Selektionsmechanismen besonders radikal sind, und auch sozial differentiell wirken (z.B. in Schweden oder im finnischen Universitätswesen), bzw. dass eine aktive Problematisierung sozialer Unterschiede und eine darauf aufbauende Förderung stillschweigend nicht stattfindet. Als Alternative zur zentralisierten radikalen Selektion fungiert in verschiedenen Formen die Diversifizierung der Systeme, die sich im US-Hochschulsystem paradigmatisch entwickelt hat und die vor langer Zeit in einem berühmten Artikel als „cooling out“ bezeichnet wurde (Clark 1960).

Die Schaffung unterschiedlicher paralleler Teilsysteme kann als implizite Inkorporation sozialer Distanzen interpretiert werden, wobei gleichzeitig zusätzliche Chancen und Zugangsmöglichkeiten geschaffen werden *und* zusätzliche Selektivität erzeugt und abgepuffert wird. Anstatt eines zeitlichen Ablaufes vom Elitesystem über das Massensystem zum universellen System – wie es sich noch der US Soziologe Talcott Parsons (1971) als langfristigen historischen Prozess der modernen Gesellschaft vorgestellt hat – hat sich ein System entwickelt, in dem Elite-, Massen- und universelle Teilsysteme nebeneinander existieren (Forschungsuniversitäten, State Universities, Community Colleges). Diese Entwicklung spiegelt sich in unterschiedlicher Weise in unseren Länderbeispielen. Es gibt die binären Systeme wo zwei unterschiedliche getrennte Teilsysteme sich die Selektion in unterschiedlicher Weise teilen (Deutschland, Finnland, Österreich), und es gibt die einheitlichen Systeme, in denen vielfältige andere Formen von Diversifizierung vorhanden sind und sich entwickeln, sei dies offen und formell, oder in Form von informellen Unterschieden (Australien, Schweden, Vereinigtes Königreich). Die Verbreitung der verschiedenen Subdegree- und Foundation Studien, sowie auch die Möglichkeit des Angebotes von Degree Studien in Institutionen, die nicht dem Higher Education Sektor im engeren Sinne zugerechnet werden, können als Ansatzpunkte für den „universellen Sektor“ gesehen werden, wenn dies auch in der Literatur umstritten ist (Brint/Karabel 1989).

Wenn wir uns nun der Frage zuwenden, welche Lösungen des Zugangsproblems sozial gerecht oder zumindest weitestgehend sozial verträglich sind, so stellt sich auf dem Hintergrund der einschlägigen Forschung eine zentrale interpretative Grundentscheidung: *Sind die unzweifelhaft vorhandenen, und (so ein Interesse daran besteht) immer wieder nachgewiesenen, sozialen Unterschiede und offensichtlichen Ungerechtigkeiten im Hochschulzugang – die in den verschiedenen Systemen unterschiedlich ausgeprägt aber überall (auch vielleicht überraschenderweise in den als egalitär angesehenen Systemen Schwedens und Finnlands) ziemlich deutlich sind, und sich im Zeitverlauf eher wandeln als verringern – die Ausnahme oder sind sie die Regel?*

Wir gehen davon aus, dass die überwältigende Evidenz von zumindest drei Jahrzehnten einschlägiger Forschung – empirisch und konzeptionell-theoretisch – nahe legt die

Hypothese anzunehmen, dass die soziale Ungleichheit im Hochschulwesen die Regel und nicht die Ausnahme ist. Es ist eine gesellschaftliche Funktion der Hochschulsysteme, soziale Vorteile zu schaffen, und es gibt viele Gründe anzunehmen, dass diese statusreproduktive Funktion mit der wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Entwicklung (Stichworte: Innovation, wissensbasierte Ökonomie, Wissensgesellschaft) an Gewicht gewinnt und weiter gewinnen wird. Mit anderen Worten: Es wird wichtiger werden einen (guten) Hochschulabschluss zu erwerben, um eine gute soziale Position zu erringen.

Die Funktion der Statusreproduktion ist in den gesellschaftlichen und sozialen Differenzierungen nicht neutral: Wer Vorteile hat, will diese erhalten und an die Nachkommen weitergeben und tut dies auch. Damit ist das Hochschulwesen in ein gesellschaftspolitisches Handlungs- und Interessengeflecht eingebunden, das die „statusreproduzierende“ Funktion zu nützen versucht. Im Hinblick auf Lösungen ergibt sich aus dieser Hypothese eine allgemeine Schlussfolgerung: Sozial gerechte Lösungen im Sinne einer Verringerung der Ungleichheit sind nicht (in erster Linie) durch die Schaffung von Strukturen zu finden, sondern durch ausreichende und nachhaltige Aktivitäten und Handlungen in diesen Strukturen, welcher Art sie auch immer sind. Diese Schlussfolgerung ergibt sich daraus, dass das sozial differenzierte und differenzierende Handlungs- und Interessengeflecht der beteiligten Akteurlnengruppen in jedweder Struktur das Übergewicht (in Form der Verteilung der verschiedensten erforderlichen Ressourcen) haben wird. Neutrale Strukturen reichen nicht aus, kompensierende Strukturen sind unwahrscheinlich, wie z.B. die US amerikanische Entwicklung der „Affirmative Action“ Programme zeigt, die aus verfassungsmäßigen Gründen gekippt bzw. stark abgeschwächt wurden. Ein weiteres Beispiel sind die zitierten Vorschläge für eine marktmäßige Steuerung, die mit der monopolistischen Anbieterstruktur nichts anderes meinen als das oben angeführte Handlungs- und Interessengeflecht, und die ebenfalls den Markt allein als strukturelle Lösung nicht als ausreichend erachten, sondern starke kompensierende Anreiz- und Sanktionsmechanismen verlangen. „Our policies come as a package deal and we want to warn policy makers that cherry picking from our list of recommendations may have disastrous and unintended consequences. Therefore, we end with two important warnings. (i) *Do not raise and differentiate tuition fees or select students without an income-contingent loan scheme ...* (ii) *Do not pursue laissez faire policies without ensuring competition in higher education*“ (Jacobs/van der Ploeg , 60-61).

Ein wesentlicher Unterschied zwischen diesen beiden alternativen Lösungswegen – Struktur- vs. Aktionsansatz – besteht darin, dass mit strukturellen Lösungen die Erwartung verbunden ist, dass durch diese die Problematik sozusagen prozessual, automatisch und in gewisser Weise „ein für allemal“ gelöst wird, während der Aktivitäts- oder Handlungsansatz die Problematik quasi ständig in Evidenz halten muss, ständig die Erfolge von Aktionen und Programmen prüfen und neu überdenken muss. Dies ist zwar im Hin und Her der Politik nicht angenehm, aber unvermeidlich, wenn die Analyse richtig ist.

Daraus folgen wiederum zwei wichtige Schlussfolgerungen: Erstens sind beim Handlungsansatz die AkteurInnen in den Hochschulen und in der Politik direkt gefragt (während sie beim Strukturansatz eher nur als Elemente in den Strukturen fungieren und gewissermaßen auch hinter diesen „verschwinden“, wie im klassischen Bürokratiemodell). Wie wird von den Lehrenden im Lehr- und Prüfungsbetrieb, vom Verwaltungspersonal, vom Management mit den verschiedenen Gruppen von Benachteiligten umgegangen, wie ordnen sie sich bei Regulierungs- und Ordnungsentscheidungen im konflikthaften Interessensgeflecht der sozialen Statusreproduktion ein etc.? Wer vertritt im politischen Aushandlungsprozess die benachteiligten Gruppierungen, insbesondere die sozial Benachteiligten? Zweitens sind beim Handlungsansatz die gesellschaftlichen und politischen Diskurse von großer Bedeutung. Wie wird die Problematik der Ungleichheit wahrgenommen, was wird darunter verstanden, wie wird Gerechtigkeit interpretiert, wie werden soziale Faktoren gegenüber der schwer zu fassenden und zu definierenden Leistungsfähigkeit abgewogen, welche Maßnahmen sollen getroffen werden, welche Ressourcen sollen eingesetzt werden etc.?

Auf dem Hintergrund der bisherigen Befunde und Überlegungen sind für Österreich zwei allgemeine Feststellungen zu treffen: Erstens ist der Forschungsstand zu dieser Thematik sehr gering, es gibt einzelne Studien, aber über längere Zeit keinen nennenswerten wissenschaftlichen Diskurs seit den großen Ungleichheitsstudien der späten 1970er Jahre, erst in den letzten Jahren sind einige Studien entstanden (vgl. Bacher 2005a). Österreich ist auch an den großen Vergleichsstudien nicht beteiligt (gewesen). Soweit in vergleichenden Studien Befunde zu Österreich verfügbar sind ist das Ausmaß der Ungleichheit vergleichsweise mittel bis groß, jedenfalls in nennenswertem Ausmaß vorhanden. Dies wird jedoch in den politischen Diskursen nicht entsprechend reflektiert. In der Haupttendenz wird das Thema nicht angesprochen, tabuisiert. Die offensichtlich benachteiligende Differenzierung in der Pflichtschule, durch die internationalen PISA-Ergebnisse in die Öffentlichkeit gebracht, wird teilweise thematisiert, teilweise verschwiegen oder der Status-quo verteidigt.<sup>16</sup> Zur Ungleichheit beim Hochschulzugang werden auf der einen Seite eher beschönigende Argumente zur Verteidigung des so genannten „offenen Hochschulzuges“ gebracht als problemorientierte Thematisierungen. Auf der anderen Seite wird immer wieder in der Einführung von (möglichst dezentralen) Selektionsmechanismen wenig reflektiert ein wesentliches Heilmittel für die Probleme des Hochschulwesens gesehen, ohne die sozialen Auswirkungen überhaupt zu thematisieren.

Von vorhandenen Studien wird die Selektionsleistung der „Bildungspipeline“ bestätigt. Bacher (2005a) zeigt aufgrund von zwei unterschiedlichen Datensätzen den differentiellen

---

<sup>16</sup> Für neuere Ergebnisse zu den Effekten des Tracking auf die Leistungen in Stufe 8 (etwa 14-Jährige) aufgrund der TIMSS-Daten vgl. Schuetz/Ursprung/Woessmann 2005: Um vier Jahre früheres Tracking verschlechtert den verwendeten Index sozialer Ungleichheit um ein Viertel des internationalen Mittelwertes (ebd. 23); vgl. auch die bemerkenswerten und teilweise alarmierenden Befunde aus der nationalen PISA-Auswertung (Haider/Schreiner 2006), sowie Spielauer et al. 2002, Bacher 2003, 2005b.



Besuch von Höheren Schulen (AHS/BHS) in Abhängigkeit vom Bildungsstand der Eltern: Matura/Uni 70-75%; Lehre/BMS: 35-40%; Pflichtschule: 27-28%. Anlässlich der Evaluierung des Aufbaues des FH-Sektors wurde ansatzweise eine Analyse der Entwicklung der sozialen Zugänglichkeit des österreichischen Hochschulsystems durchgeführt: "Es zeigt sich, dass die Hochschulen immer noch eine beträchtliche soziale Selektivität aufweisen. Diese ist beim Universitätszugang deutlich größer als beim Fachhochschulzugang: der Anteil der „Väter“ mit Matura oder höherer Ausbildung in der relevanten Bevölkerungsgruppe (40- bis unter 65jährige männliche Wohnbevölkerung) beträgt etwas über 20%, der Anteil der UniversitätsanfängerInnen mit Vätern dieses Bildungsstandes liegt jedoch mehr als doppelt so hoch (...). Die Fachhochschul-Studiengänge sind in dieser Hinsicht deutlich weniger selektiv als die Universitäten: Der Anteil an FH-AnfängerInnen, deren Väter über keine Matura verfügen, liegt um mehr als 10 Prozentpunkte höher als an den Universitäten." (Lassnigg et al. 2003, 83, vgl. auch Lassnigg/Unger 2006). Wroblewski/Unger (2002) haben festgestellt, dass trotz der 40-jährigen Expansion des Hochschulsystems Kinder von AkademikerInnen an den Universitäten im Vergleich zu Arbeiterkindern immer noch um den Faktor sechs überrepräsentiert sind.

Wenn man die Ergebnisse nun insgesamt auf die österreichische Situation bezieht, und den Gesichtspunkt der sozial gerechten Zugänglichkeit des Hochschulwesens in den Mittelpunkt stellt, so sind folgende Schlussfolgerungen zu ziehen. Diese Schlussfolgerungen sind als Empfehlungen unter der Voraussetzung formuliert, dass eine – auf Basis des vorhandenen Wissens – maximale Verwirklichung von sozialer Gerechtigkeit angestrebt wird (was natürlich im politischen Prozess eine offene Frage des Aushandelns darstellt):

1. *Die soziale Gerechtigkeit muss überhaupt erst wieder aktiv als Thema der Bildungspolitik adoptiert werden.* Es muss ein Diskurs darüber stattfinden, was unter sozialer Gerechtigkeit im Zusammenhang mit dem Hochschulzugang verstanden wird, welche Zielsetzungen verfolgt werden, wie diese operationalisiert werden etc. Dabei sollte der internationale Vergleich als Referenz herangezogen werden.
2. *Soziale Gerechtigkeit sollte als eine Qualitätsdimension in die Qualitätsindikatoren auf allen Systemebenen einbezogen werden.* Ein wesentlicher Gesichtspunkt besteht darin, dass eben Gerechtigkeit nicht gegen Effizienz oder Exzellenz ausgespielt werden darf. Dafür ist ein umfassendes Verständnis von Exzellenz erforderlich, das allen AkteurInnen – beginnend bei den stärksten und am besten remunerierten, bis zu den schwächsten und am wenigsten remunerierten, nicht umgekehrt! – im System ihren dokumentierten Beitrag zur Förderung der Exzellenz abfordert. An der Eintrittsschwelle zum System und bei den sozial Benachteiligten mit der Forderung nach Verwirklichung von Exzellenz zu beginnen wird diese mit Sicherheit nicht fördern.
3. *Es muss ein Beobachtungssystem auf der Basis von Indikatoren installiert werden, das die Erfassung der Situation und der Entwicklung der sozialen Ungleichheiten sowohl in den*

*Institutionen als auch auf aggregierter Ebene dokumentiert.* Dieses System sollte den Anforderungen eines Qualitätssicherungssystems entsprechen und öffentlich zugänglich sein.

4. *Die Ergebnisse dieser Beobachtung sollten ein Element in der Finanzierung der Institutionen darstellen,* wobei das Finanzierungssystem auch Anreize für die Erreichung sozialer Gerechtigkeit in einer bestimmten, auszuhandelnden und festzulegenden Gewichtung vorsehen sollte.

5. *Es muss der Vorlauf in der „Bildungspipeline“ berücksichtigt werden.* Hier bestehen offensichtlich unterschiedliche Anforderungen an die Bildungspolitik insgesamt (die nicht Gegenstand der vorliegenden Expertise sind) bzw. an den Hochschul- bzw. Universitätssektor. *Die AkteurInnen im Universitätssektor können die gravierenden Schwächen in den vorgelagerten Bildungsbereichen nicht verändern, sie können aber in ihrem Handeln und in ihren Anforderungen an das politische System von einer realistischen Betrachtungsweise dieser Relationen ausgehen und kompensatorische Maßnahmen setzen.* Wenn man davon ausgeht, dass das österreichische Bildungswesen im Vorlauf sehr stark sozial selektiv ist, so wäre eine erste Anforderung für den Hochschulzugang, an alternativen Zugangssystemen zu arbeiten, die jene Personen erreichen und identifizieren können, die trotz ihrer potentiellen Leistungsfähigkeit nicht die Hochschulberechtigung erworben haben. Teilweise gibt es Möglichkeiten dafür (im FH-Zugang, Studienberechtigungsprüfung), es gibt jedoch Spielräume für die Entwicklung weiterer Möglichkeiten, insbesondere mit der Anerkennung und Zertifizierung von nicht-formal bzw. informal erworbenen Kompetenzen.

6. *Bei der Entwicklung von dezentralen Selektionsverfahren muss erstens die soziale Selektivität beobachtet und dokumentiert werden, und zweitens sollen gemischte Verfahren angewendet werden, die hinsichtlich des geforderten Niveaus und der geforderten Kompetenzen transparent sind und gegenseitig kompensiert werden können. Drittens wäre eine Abwägung zwischen norm- und kriterienreferenzierten Verfahren zu treffen, die die Folgen für die soziale Zugänglichkeit explizit mit berücksichtigt* (Normreferenzierung in Verbindung mit ausreichender Förderung; Kriterienreferenzierung mit Berücksichtigung der zusätzlichen sozialen Kriterien). *Viertens sollte eine zentrale Koordination stattfinden.*

7. *Die Hochschulen müssen aktiver zum Abbau sozialer Disparitäten unter ihren Studierenden beitragen und zwar unabhängig von jedem Zulassungsverfahren.* Diese Verpflichtung beginnt mit der Sorgfalt bei der Erfassung der statistischen Daten von StudienanfängerInnen (wo es in den letzten Jahren immer wieder zu Unregelmäßigkeiten kam, weshalb die einzige amtliche Datenquelle zur Beobachtung der sozialen Selektivität im Hochschulsektor immer wieder Lücken aufweist) und umfasst die Beziehungen der Hochschulen zum Schulsystem, die Studienberatung, eine positive Einstellung gegenüber Studierenden mit nicht-traditionellem Hochschulzugang und älteren Studierenden sowie Unterstützungsangebote zur Vereinbarkeit von Studium und Beruf (Öffnungszeiten, Abend-,

Wochenend-, Blocklehrveranstaltungen, Fernstudienelemente). Wenn Hochschulen selber die Verantwortung für die Auswahl ihrer Studierenden tragen (Fachhochschulen, Universitäten der Künste, zulassungsbeschränkte Studienfächer an wissenschaftlichen Universitäten) steigt ihre Einflussmöglichkeit auf die soziale Selektion und damit auch ihre Verantwortung. Entsprechende institutionelle Maßnahmen sollen auch bei der Finanzierung der Hochschulen stärker berücksichtigt werden, z.B. in den Leistungsvereinbarungen und bei den Kriterien für die Bundesfinanzierung im FH-Sektor.

8. *Die Einführung von Selektionsverfahren muss mit der Entwicklung eines politischen Programms verbunden werden, das eine wirksame Förderung der sozial benachteiligten Gruppierungen ermöglicht.* Dieses Programm hat auf dem Beobachtungs- und Monitoring System (Pkt.3) aufzubauen und alle Stufen des Bereitstellungsprozesses zu berücksichtigen (Aspirationen, Vorbereitung, Aufnahme, Frühphase, Studienfortgang, Studienerfolg). Die Förderung ist so zu konzipieren, dass die verschiedenen AkteurlInnen im Hochschulwesen einbezogen werden und ihren Teil der Verpflichtung der Förderung sozialer Gerechtigkeit beizutragen haben.

## 7 Zusammenfassung

### 7.1 Fragestellung, Ansatz und Material

Der vorliegende Beitrag untersucht die soziale Selektivität von verschiedenen Gestaltungsformen des Hochschulzuges mit Schwerpunkt auf dem sozioökonomischen Hintergrund, der in Österreich in Forschung und Praxis stark vernachlässigt wird. Die spezifischen institutionell-organisatorischen Aspekte des Hochschulzuges sind in ihren sozialen Auswirkungen bisher erstaunlich wenig analysiert worden.

Soziale Selektivität im Zusammenhang mit der Beteiligung in Hochschulsystemen ist ein seit Jahrzehnten bekanntes und bewiesenes Phänomen. *Die Organisation des Hochschulzuges ist in diesem Zusammenhang nur ein spezifisches Element, das in einen umfassenden kausalen oder systemischen Zusammenhang eingebettet ist.* Entsprechend ist es eine wesentliche Aufgabe dieses Berichtes, dieses Element zu definieren und in seinen Wirkungen von anderen Faktoren abzugrenzen.

Der methodische Zugang ist vergleichend: Es wird ein Forschungsüberblick über vergleichende Studien und über das Material in ausgewählten Ländern mit unterschiedlichen Gestaltungsformen des Hochschulzuges erarbeitet. Folgende wesentliche Dimensionen der Gestaltung des Hochschulzuges werden berücksichtigt:

- Strukturmerkmale der unmittelbaren Zugangsregelungen
- Prozessmerkmale im Übergangsprozess
- Begleitende bzw. unterstützende Maßnahmen im Hochschulzugang

- Systemischer Kontext (Einbettung der Gestaltung des Hochschulzuges in die gesamte „Bildungs-Pipeline“ und gesellschaftliche Rückkoppelungen)

Um die sozialen Wirkungen unterschiedlicher Systeme des Hochschulzuges zu studieren, wurden Länder mit unterschiedlichen Zugangssystemen ausgewählt: Deutschland, Finnland, Schweden, Vereinigtes Königreich/England, Australien. Die Auswahl der Länder erfolgte einerseits aus Überlegungen, die den Vergleich für die österreichische Entwicklung interessant machen, und andererseits aus der (erwarteten) Verfügbarkeit von Forschungsergebnissen zu unserem Gegenstand.

## 7.2 Ergebnisse

Es gibt bisher keine rigorose vergleichende Untersuchung, die direkt quantifizierbare soziale Effekte von unterschiedlichen Zugangssystemen, bzw. deren Elementen erfasst.

Einige breite mittlerweile „klassische“ ländervergleichende Studien, haben die Differentiale der sozialen Ungleichheit und Mobilität sowie auch der Entwicklung der Mobilitätsdynamik untersucht (Shavit/Blossfeld 1993; Müller/Karle 1993). Vom Ergebnis her wurde meistens auf die gravierenden Effekte des vorgängigen Bildungswesens verwiesen. Beim Stadium des Hochschulbesuchs sind die Kohorten durch die vorgängigen Selektionsprozesse bereits homogenisiert. Ein wesentliches Ergebnis dieser Studien besteht darin, dass die Erweiterung der Partizipation in den Hochschulsystemen entgegen den vorherigen Hoffnungen und Erwartungen nicht automatisch zu einer wesentlichen Reduktion der sozialen Ungleichheiten geführt hat. Eine vergleichbare Entwicklung lässt sich für Österreich feststellen, wo trotz der 40-jährigen Expansion des Hochschulsystems Kinder von AkademikerInnen an den Universitäten im Vergleich zu Arbeiterkindern immer noch um den Faktor sechs überrepräsentiert sind (Wroblewski/Unger 2002). Gegenwärtig wird die „Sättigungshypothese“ untersucht, derzufolge von der Expansion nicht alle Gruppierungen gleichermaßen profitieren, sondern die Expansion selbst differentiell wirkt, indem die bessergestellten Gruppen zuerst profitieren (Shavit/Arum/Gamoran 2004).

Länderspezifische Untersuchungen geben größere Einsichten in die systemspezifisch wirkenden Mechanismen, haben aber meistens ebenfalls ein grobes Variablengeflecht und die Interpretation der Effekte ist eher im länderspezifischen Längsschnitt möglich. Für unseren Zweck der Analyse der Wirkung von Zugangssystemen bringen diese Studien nur bedingt einen Erkenntnisgewinn, da Policy-Effekte oder Wirkungen von spezifischen strukturellen Veränderungen meistens nicht berücksichtigt werden. Vor allem zwei neuere Studien zeigen bestimmte Zusammenhänge sehr eindrücklich auf, die Verallgemeinerbarkeit ist aber unklar: Eine englische Studie versucht die Nettoeffekte zentraler Variablen abzuschätzen und zeigt erstens, dass der direkte Effekt von Geschlecht und sozioökonomischem Hintergrund immer noch gleich groß ist, dass aber der sozioökonomische Hintergrund mit einer Vielzahl von Faktoren interagiert, so dass seine

Wirkungen schwer zu fassen und daher auch schwer zu bekämpfen sind (Gayle/Berridge/Davis 2002). Eine australische Studie hat diese Interaktionen näher betrachtet, und versucht das Zusammenspiel der „objektiven“ Faktoren (wie Ressourcen, Distanzen) mit „subjektiven“ Faktoren der Wahrnehmung und Einschätzung der eigenen Fähigkeiten und der erforderlichen Ressourcen zu verstehen. Es wurde eindrücklich gezeigt, wie der benachteiligende soziale Hintergrund im Zusammenspiel mit regionalen Faktoren auf der „subjektiven“ Ebene mit dem Fehlen von ermutigenden Faktoren und dem Vorliegen von entmutigenden Faktoren zusammenhängt. Um den Zugang zu verbessern müssen also nicht nur die objektiven Faktoren (Ressourcen, Distanzen, Anforderungen) berücksichtigt werden, sondern insbesondere auch die Signalwirkungen, die im Gesamtsystem transportiert werden (James 2001).

Direkt *policy orientierte Studien* die sich auf ein oder manchmal auf mehrere Länder beziehen, knüpfen an quantitativen Forschungsergebnissen an und sind methodologisch qualitativ orientiert. Diese Studien machen stärkere Aussagen, die sich direkt auf den Hochschulzugang beziehen, und wurden auch als wichtige Quelle für unsere Schlussfolgerungen herangezogen.

Sehr gerafft können die *Hauptergebnisse* folgendermaßen zusammengefasst werden:

1. Soziale Ungleichheit ist in den Hochschulsystemen der verschiedenen Länder und Regionen nach wie vor gravierend vorhanden und wurde in den letzten Jahrzehnten etwas, aber nicht wesentlich abgebaut.
2. Die Entwicklung der wissenschaftlichen und politischen Diskurse der letzten Jahrzehnte hat einiges Auf und Ab erlebt, gegenwärtig ist eine „Wiederentdeckung“ der sozialen Gerechtigkeit festzustellen.
3. Es bestehen unterschiedliche Grundkonzepte der Wahrnehmung und Erklärung der sozialen Ungleichheit in den Hochschulsystemen, die von essentieller Bedeutung für die Entwicklung politischer Strategien sind: Eine „liberale“ Deutung der Ungleichheit als „temporäre Anomalie“ vs. eine „konflikttheoretische“ Deutung der Ungleichheit als Statusreproduktion der privilegierten, wohlhabenden und einflussreichen Schichten.
4. Die Forschungsergebnisse unterstützen die „konflikttheoretische“ Deutung. Demnach ist es eine gesellschaftliche Funktion der Hochschulsysteme, soziale Vorteile zu schaffen. Ungleichheit wird als die durch die vorhandenen Strukturen unterstützte „Normalität“ gesehen. Auch wenn es eine Verringerung von Ungleichheit an bestimmten Aspekten oder Merkmalen gibt, wird ihr Wiederauftauchen an anderen Aspekten oder Merkmalen erwartet. Dies ist auch durch viele empirische Befunde belegt. Auf politischer Ebene resultiert aus der „konflikttheoretischen“ Grundposition, dass eine Verringerung der sozialen Selektivität nur durch aktive politische Gegensteuerung möglich ist.

5. Ausgleich von Ungleichheit, Chancengleichheit und Gerechtigkeit sind vielschichtige Phänomene und werden unterschiedlich interpretiert. Daher müssen die politischen und gesellschaftlichen Diskurse um diese Begriffe in die Analyse einbezogen werden. Insbesondere die Interpretation und Gewichtung der akademischen Leistungen und der Leistungsfähigkeit ist in diesem Zusammenhang von essenzieller Bedeutung.

6. Es gibt verschiedene gesellschaftliche Gruppenzugehörigkeiten und Merkmale, die nachgewiesenermaßen im Hochschulzugang benachteiligend wirken: Geschlecht, sozioökonomischer Hintergrund, Behinderung und spezielle Bedürfnisse, Zugehörigkeit zu Minderheiten, sowie regionale Herkunft und Migrationshintergrund, Generationszugehörigkeit und Alter. Aus vielen Gründen ist die Benachteiligung durch den sozioökonomischen Hintergrund besonders hartnäckig und schwer zu bekämpfen. Teilweise hängt dies mit der Vielschichtigkeit der Wirkungen und Schwierigkeit der Messung zusammen und teilweise mit politischen Prozessen der Tabuisierung und der mangelnden Repräsentation.

7. Den Hochschulinstitutionen und ihren MitarbeiterInnen kommt eine wichtige Rolle bei der Erhaltung wie auch bei der Bekämpfung von Ungleichheit zu. Für weiteres sind nach den Forschungsergebnissen deutliche Signale seitens der steuernden Autoritäten erforderlich.

8. Begünstigende und benachteiligende institutionelle und organisatorische Elemente im Hochschulzugang im engeren Sinne werden teilweise widersprüchlich benannt und interpretiert. Die Erklärung dieser Unterschiede ist nicht eindeutig. (Dieser Aspekt wird im Anschluss an die Hauptergebnisse näher ausgeführt).

9. Gezielte und massive Interventions- und Förderungsstrategien sind – unabhängig von der Art des Zugangssystems – unabdingbar, wenn die Zugänglichkeit der Hochschulsysteme für benachteiligte Gruppen erhöht werden soll. Dies gilt vor allem auf dem Hintergrund der konflikttheoretischen statusreproduktiven Interpretation sozialer Ungleichheit und Selektivität im Hochschulsystem.

### Übersicht 19: Design-Faktoren für den Hochschulzugang

<i>Wesentliche Elemente der Zugangssysteme im engeren Sinne</i>	verschiedene Formen von Prüfungen der abgebenden Schulen; standardisierte Tests; Aufnahmeprüfungen in verschiedenen Formen; Portfolios (neuerdings in breiterem Ausmaß diskutiert)
<i>Merkmale der Durchführung der Prüfungen bzw. Tests</i>	zentralisiert; dezentral und autonom an den Institutionen; dezentral an den Institutionen unter Kontrolle von Administration oder „Buffer“-Organisationen; von „dritten“ AkteurInnen markt- oder quasi-marktmäßig durchgeführt
<i>Grad der Autonomie der Aufnahmeentscheidungen</i>	völlig autonom an Hochschulen, verbunden mit Überprüfung, verbunden mit quantitativen Vorgaben, verbunden mit Finanzierungsentscheidungen;
<i>Leistungsreferenz</i>	Norm- oder Kriteriumsreferenz
<i>Ranking der BewerberInnen</i>	national, regional, schulspezifisch
<i>Kriterien für Aufnahmeentscheidung</i>	Leistung eindimensional gemessen, Leistung mehrdimensional gemessen, Wartezeit, weitere Kriterien (Hintergrund, Entwicklung, etc.)
<i>Matching/Umlenkungsverfahren</i>	bei Diskrepanzen zwischen Plätzen und erfolgreich bestandenen Verfahren.

Quelle: Eigene Zusammenstellung.

Zur Wirkung der verschiedenen institutionellen und organisatorischen Elemente des Hochschulzuges gibt es einige tentative Ergebnisse. Die wesentlichen Dimensionen oder „Design-Faktoren“ werden in Übersicht 19 zusammengefasst.

Hinsichtlich der sozialen Wirkungen ist zunächst die Alternative zwischen schulischen *Abschlussprüfungen und standardisierten Tests* nicht klar. Es gibt widersprüchliche Ergebnisse zu zwei zentralen Aspekten, die möglicherweise mit dem institutionellen Kontext zusammenhängen: Erstens zur Frage der Voraussagekraft der Verfahren für den späteren Studienerfolg, und zweitens zur sozialen Selektivität. Die schulischen Grade sind klarerweise gebunden an die Selektivität des Schulsystems, bei Tests gibt es unterschiedliche Erwartungen hinsichtlich der sozialen Auslese. Ein Faktor ist der Zugang zu den Tests: sind sie allgemein, können sie bei einem Teil der benachteiligten Probanden, die sonst nicht angetreten wären, positiv wirken; wenn Tests zusätzlich als Kompensation angeboten werden, können sie (insbesondere z.B. für Erwachsene) Nachteile in der schulischen Auslese ausgleichen (auch wenn sie innerhalb der Testpopulation wiederum sozial selektiv sind – Vereinigtes Königreich); Tests sind aber selbst wiederum sozial selektiv, so dass diese, vor allem wenn sie die Oberhand gewinnen, eher ungünstig wirken (US-Erfahrung). *Es gibt aber eine klare Tendenz zu multiplen Lösungen, wobei die Möglichkeit geschaffen wird, die Ergebnisse zu verbessern. Sozialer Ausgleich von Kosten kann hier ein Thema sein.*

Auch bei der Frage des *Zentralisierungsgrades* gibt es eine Tendenz zu gemischten Verfahren, weder rein zentralisierte (Schweden) noch rein dezentrale Verfahren (Finnische Universitäten, Vereinigtes Königreich) scheinen sich bewährt zu haben. Wenn man von einem aktionsorientierten Ansatz ausgeht, so wird für den effektiven Einsatz von Anreizen und/oder Förderungen ein wirksames Monitoring und auch eine gewisse Überprüfung und (potentielle) Korrektur erforderlich sein. Beides erfordert jedenfalls einen Handlungsspielraum der AkteurInnen. Es stellt sich die Frage, ob administrative staatliche Organe oder unabhängige „Buffer“-Organisationen bessere soziale Wirkungen ausüben. Dies kann bisher nicht durch Forschungsergebnisse beantwortet werden, ein möglicher Faktor ist ein potentiell höherer Druck auf Professionalität und mehr Flexibilität bei unabhängigen Organisationen, ein anderer gegenläufiger Faktor bei diesen Organisationen ist eine potentiell stärkere Eingebundenheit in Interessengeflechte. *Zentral bei beiden Formen ist jedenfalls Transparenz und Accountability.*

Bei den Auswahlverfahren und Kriterien ist die Tendenz klar: Normreferenzierte Verfahren werden zwar aufgrund ihrer vordergründigen Transparenz und Leistungsgebundenheit weithin präferiert, sind aber wegen der geringen Voraussagekraft in Kombination mit sozialer Selektivität (diese ist umso stärker je punktueller die Verfahren sind) eigentlich weniger effektiv. Kriterienorientierte Verfahren lassen auch leichter zusätzliche Entscheidungsfaktoren zu. Hier ist die Abwägung zwischen Gerechtigkeit und Exzellenz zentral. Man könnte sagen: *Je stärker normorientierte Verfahren verwendet werden, umso*

wichtiger sind alle Formen von massiver Unterstützung und Förderung von sozial benachteiligten Gruppen und Individuen.

Bei dezentralisierten Verfahren sind teilweise ziemliche Ungleichgewichte zwischen erfolgreichen und nicht erfolgreichen BewerberInnen aufgetreten (am deutlichsten in Finnland, wo durch das mehrfache unabhängige Antreten eine erhebliche Zahl an BewerberInnen mehrere Studienplätze gewonnen hat, die dann frei blieben), ein weiterer Aspekt ist der, dass auch eine nennenswerte Zahl an akzeptierten BewerberInnen möglicherweise ihren Studienplatz nicht antritt (das ist in Schweden der Fall). Daher ist es bei knappen Plätzen sinnvoll und effizient, entsprechende Umverteilungen vorzunehmen, damit diese ausgenützt werden. Matching-Verfahren bedeuten, dass eine bestimmte Zahl an Präferenzen bei den BewerberInnen möglich ist (de facto bis zu 15 in manchen Systemen), die dann mit den freien Plätzen abgewogen werden. Hier spielt die Wahrscheinlichkeit eine Rolle, mit der die präferierten Bewerbungen letztlich zu einem wahrnehmbaren Angebot führen. Diese Wahrscheinlichkeit ist wiederum sozial verzerrt, wie Ergebnisse aus dem Vereinigten Königreich zeigen. Jedenfalls ist darauf zu achten, dass diese Verfahren transparent durchgeführt werden.

### 7.3 Schlussfolgerungen und Empfehlungen

Angewandt auf die österreichische Situation können aus Erwägungen einer optimalen Verbesserung der sozialen Zugänglichkeit knapp zusammengefasst die folgenden Empfehlungen gemacht werden:

1. *Die soziale Gerechtigkeit muss überhaupt erst wieder aktiv als Thema der Bildungspolitik adoptiert werden.*
2. *Soziale Gerechtigkeit sollte als eine Qualitätsdimension in die Qualitätsindikatoren auf allen Systemebenen einbezogen werden.*
3. *Es muss ein Beobachtungssystem auf der Basis von Indikatoren installiert werden, das die Erfassung der Situation und der Entwicklung der sozialen Ungleichheiten sowohl in den Institutionen als auch auf aggregierter Ebene dokumentiert.*
4. *Die Ergebnisse dieser Beobachtung sollten ein Element in der Finanzierung der Institutionen darstellen.*
5. *Es muss der Vorlauf in der „Bildungspipeline“ berücksichtigt werden. Die AkteurInnen im Universitätssektor können die gravierenden Schwächen in den vorgelagerten Bildungsbereichen nicht verändern, sie können aber in ihrem Handeln und in ihren Anforderungen an das politische System von einer realistischen Betrachtungsweise dieser Relationen ausgehen und kompensatorische Maßnahmen setzen.*
6. *Bei der Entwicklung von dezentralen Selektionsverfahren muss erstens die soziale Selektivität beobachtet und dokumentiert werden, zweitens sollen gemischte Verfahren angewendet werden, die hinsichtlich des geforderten Niveaus und der geforderten Kompetenzen transparent sind und gegenseitig kompensiert werden können. Drittens wäre eine Abwägung zwischen norm- und kriterienreferenzierten Verfahren zu treffen, die die*



*Folgen für die soziale Zugänglichkeit explizit mit berücksichtigt (Normreferenzierung in Verbindung mit ausreichender Förderung; Kriterienreferenzierung mit Berücksichtigung der zusätzlichen sozialen Kriterien). Viertens sollte eine zentrale Koordination stattfinden.*

*7. Die Hochschulen müssen aktiver zum Abbau sozialer Disparitäten unter ihren Studierenden beitragen und zwar unabhängig von jedem Zulassungsverfahren. Diese Verpflichtung beginnt mit der Sorgfalt bei der Erfassung der statistischen Daten von StudienanfängerInnen und umfasst die Beziehungen der Hochschulen zum Schulsystem, die Studienberatung, eine positive Einstellung gegenüber Studierenden mit nicht-traditionellem Hochschulzugang und älteren Studierenden sowie Unterstützungsangebote zur Vereinbarkeit von Studium und Beruf.*

*8. Die Einführung von Selektionsverfahren muss mit der Entwicklung eines politischen Programms verbunden werden, das eine wirksame Förderung der sozial benachteiligten Gruppierungen ermöglicht.*

## 8 Literaturverzeichnis

- Ahola A./ Kokko A. (2001): Finding the best possible students: student selection and its problems in the field of business, in: *Journal of Higher Education Policy and Management*, 23 (2), 191-203.
- Andrews L. (1999): Does HECS Deter? Factors affection university participation by low SES groups. Department of Education, Training and Youth Affairs: Canberra.
- Australia - Department of Education, Training and Youth Affairs (2000) Learning for the knowledge society: An education and training action plan for the information economy, abrufbar unter: <http://www.dest.gov.au/archive/schools/publications/2000/learning.pdf> [Stand: 29.08.2006].
- Australian Bureau of Statistics (2005): Mature age Persons. Statistical Report: Education and Training, abrufbar unter: [http://www.ausstats.abs.gov.au/Ausstats/subscriber.nsf/0/545258456668AC73CA256F9A0080E95C/\\$File/4905055001\\_mar 2005.pdf](http://www.ausstats.abs.gov.au/Ausstats/subscriber.nsf/0/545258456668AC73CA256F9A0080E95C/$File/4905055001_mar 2005.pdf) [Stand: 29.08.2006].
- Australian Bureau of Statistics (2006): Schools Australia 2005, abrufbar unter: <http://www.abs.gov.au/Ausstats/abs@.nsf/b06660592430724fca2568b5007b8619/1e44bcdef87bca2fca2568a9001393e7!OpenDocument> [Stand: 28.08.2006].
- Bacher J. (2003): Soziale Ungleichheit und Bildungspartizipation im weiterführenden Schulsystem Österreichs, in: *Österreichische Zeitschrift für Soziologie*, 28 (3), 3-33.
- Bacher J. (2005a): Forschungslage zu Bildungsbe/nach/teiligung in Österreich. Vortrag im Rahmen der Veranstaltung „Bildungsbe/nach/teiligung und Migration - in Österreich und im internationalen Vergleich“ der Kommission für Migrations- und Integrationsforschung der Österreichischen Akademie der Wissenschaften, Wien, 06.12.2005, abrufbar unter: [http://www.soz.jku.at/Portale/Institute/SOWI\\_Institute/Soziologie/aes/content/e50/e1512/e3327/VortragBacherAkademieEndfassung.pdf](http://www.soz.jku.at/Portale/Institute/SOWI_Institute/Soziologie/aes/content/e50/e1512/e3327/VortragBacherAkademieEndfassung.pdf) [Stand: 4.11.2006].
- Bacher J. (2005b): Bildungsungleichheit und Bildungsbenachteiligung im weiterführenden Schulsystem Österreichs – Eine Sekundäranalyse der PISA 2000-Erhebung. *SWS-Rundschau*, 45, 37-62.
- Benadusi L. (2001): Equity and education. A critical review of sociological research and thought, in: Hutmacher W / Cochrane D / Bottani N, eds. (2001) *In pursuit of equity in education. Using international indicators to compare equity policies*. Kluwer: Dordrecht, 25-64.
- Betts J. R./ Roemer J. E. (2005): Equalizing Opportunity for Racial and Socioeconomic Groups in the United States Through Educational Finance Reform. Research paper. La Jolla/New Haven, abrufbar unter: <http://econ.ucsd.edu/publications/files/2005-14.pdf> [Stand: 1.11.2006].
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (2005): Sechzehnter Bericht nach § 35 des Bundesausbildungsförderungsgesetzes zur Überprüfung der Bedarfssätze, Freibeträge sowie Vomhundertsätze und Höchstbeträge nach § 21 Abs. 2. BMBF, abrufbar unter: <http://www.bmbf.de> [Stand: 23.08.2006].
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (Hg.) (2004): Grund- und Strukturdaten 2003/2004. BMBF: Bonn, Berlin.
- Brint S./ Karabel J. (1989): *The diverted dream: Community Colleges and the promise of educational opportunity in America*. New York: Open University Press.

- Cerych L./ Sabatier P. (1992): Reforma and higher education: implementation, in: Clark B. R./ Neave G. (Hg.) (1992): The encyclopedia of higher education. Pergamon: Oxford, 1003-1014.
- Cheung S. Y./ Egerton M. (in press): Higher education expansion and reform: Changing educational inequalities in Great Britain, in: Shavit Y./ Arum R./ Gamoran A./ Menahem G. (Hg.) : Expansion, Differentiation and Stratification in Higher Education: A Comparative Study. Standford University Press: Stanford.
- Clark B. R. (1960): The "Cooling-Out" Function in Higher Education, in: American Journal of Sociology, 65 (6), 569-576.
- Clark B. R. / Neave G. (Hg.) (1992): The encyclopedia of higher education. Pergamon: Oxford.
- Clark T. (2006): OECD Thematic Review of Tertiary Education. Country Report: United Kingdom. Department for Education and Skills: Nottingham.
- Coates H./ Krause K.-L. (2005): Investigating Ten Years of Equity Policy in Australian Higher Education, in: Journal of Higher Education Policy and Management, 27 (1), 35-77.
- Dearing Report (1997), abrufbar: unter <http://www.leeds.ac.uk/educol/ncihe/> [Stand 30.10.2006].
- Department for Education and Skills (DfES) (2005a): Youth Cohort Study: The Activities and Experiences of 16 Year Olds: England and Wales 2004. DfES, abrufbar unter: <http://www.dfes.gov.uk/rsgateway/DB/SFR/s000560/SFR04-2005v4.pdf> [Stand: 31.09.2006].
- Department for Education and Skills (DfES) (2006): Participation in Education, Training and Employment by 16-18 Year Olds in England: 2004 and 2005. DfES, abrufbar unter: <http://www.dfes.gov.uk/rsgateway/DB/SFR/s000658/SFR21-2006.pdf> [Stand: 31.08.2006].
- Department for Education and Skills (DfES) (2006a), GCE/VCE A/AS Examination Results for Young People in England 2004/05 (Final). DfES, abrufbar unter: <http://www.dfes.gov.uk/rsgateway/DB/SFR/s000663/SFR25-2006.pdf> [Stand: 19.07.2006].
- Department for Education and Skills (DfES) (2006b), Participation Rates in Higher Education: Academic Years 1999/2000-2004/2005 (Provisional). DfES, abrufbar unter: <http://www.dfes.gov.uk/rsgateway/DB/SFR/s000648/SFR14-2006.pdf> [Stand: 14.07.2006].
- Department for Education and Skills (DfES) (Hg.) (2005): Education and Training Statistics for the United Kingdom. 2005 Edition. DfES: London.
- Department of Education, Science & Training (DEST) (2005): Higher Education Report 2004-05, abrufbar unter: [http://www.dest.gov.au/NR/rdonlyres/136CDC4E-9770-464D-BDCF-72E56B031C6A/8092/highered\\_report\\_fullversion11.pdf](http://www.dest.gov.au/NR/rdonlyres/136CDC4E-9770-464D-BDCF-72E56B031C6A/8092/highered_report_fullversion11.pdf) [Stand: 29.08.2006].
- Department of Education, Science & Training (DEST) (2006a): Summary of Student Numbers 2005, abrufbar unter: <http://www.dest.gov.au/NR/rdonlyres/FEA0D40D-FEF9-4528-87CA-546023E1579E/12713/2005FirstHalfYearStudentSummaryTablei2.xls> [Stand: 28.08.2006].
- Department of Education, Science & Training (DEST) (2006b): Institutional Student Equity Data. National Average, abrufbar unter: [http://www.dest.gov.au/NR/rdonlyres/08AA5017-DEA7-4EF3-AA81-6CA39D705DC2/2407/nat\\_av.xls](http://www.dest.gov.au/NR/rdonlyres/08AA5017-DEA7-4EF3-AA81-6CA39D705DC2/2407/nat_av.xls) [Stand: 29.08.2006].

- Douglass J. A. (2005): A comparative look at the challenges of access and equity: Changing patterns of policy making and authority in the UK and US higher education, in: *Higher Education Policy*, 18 (2), 87-116.
- Egerton M./ Halsey A. H. (1993): Trends by social class and gender in access to higher education in Britain, in: *Oxford Review of Education*, 19 (2), 183-196.
- Ertl H. (2005): Higher Education in Germany: a case of 'uneven' expansion?, in: *Higher Education Quarterly*, 59 (3), 205-229.
- Europäische Kommission (2006a): Efficiency and equity in European education and training systems. Communication from the Commission to the Council and to the European Parliament {SEC(2006) 1096}, abrufbar unter: [http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/en/com/2006/com2006\\_0481en01.pdf](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/en/com/2006/com2006_0481en01.pdf) [Stand: 30.10.2006].
- Europäische Kommission (2006b): Accompanying document to the Communication from the Commission to the Council and to the European Parliament „Efficiency and equity in European education and training systems“. Commission staff working document {COM(2006) 481 final}, abrufbar unter: [http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/sec1096\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/sec1096_en.pdf) [Stand: 30.10.2006].
- Europäische Kommission (Hg.) (2005): Schlüsselzahlen zum Bildungswesen im Europa 2005. Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaft: Luxemburg.
- Eurydice-Eurybase: Finnland, abrufbar unter: <http://194.78.211.243/Eurybase/Application/frameset.asp?country=FI&language=EN> [Stand: 28.08.2006].
- Eurydice-Eurybase: Schweden, abrufbar unter: <http://194.78.211.243/Eurybase/Application/frameset.asp?country=SW&language=EN> [Stand: 28.08.2006].
- Fulton O. (1992): Equality and higher education, in: Clark B. R. / Neave G. (Hg.) (1992): *The encyclopedia of higher education*. Pergamon: Oxford, 907-917.
- Galindo-Rueda F./ Marcenaro-Gutierrez O./ Vignoles A. (2004): *The Widening Socio-economic Gap in UK Higher Education*. The London School of Economics and Political Science, abrufbar unter: <http://www.lse.ac.uk/collections/pressAndInformationOffice/PDF/HigherEducationPaperJuneAmended.pdf> [Stand: 31.08.2006].
- Gambetta D. (1987): *Were they pushed or did they jump? Individual decision mechanisms in education*. Cambridge University Press: Cambridge.
- Gayle V./ Berridge D./ Davis R. (2002): Young people's entry into higher education: quantifying influential factors, in: *Oxford Review of Education*, 28 (1), 5-20.
- Haider G./ Schreiner C., Hg. (2006): *Die PISA-Studie. Österreichs Schulsystem im internationalen Wettbewerb*. Böhlau: Wien.
- Haider G./ Reiter C. (2004): *PISA 2003. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Nationaler Bericht*. Leykam: Graz.
- Halsey A. H. (1993): Trends in access and equity in higher education: Britain in international perspective, in: *Oxford Review of Education*, 19 (2), 129-140.
- Heine C./ Spangenberg H./ Schreiber J./ Sommer D. (2005): *Studienanfänger in den Wintersemestern 2003/04 und 2004/05. Wege zum Studium, Studien- und Hochschulwahl, Situation bei Studienbeginn*. HIS GmbH: Hannover.

- Higher Education Funding Council for England (HEFCE) (2005): Young participation in higher education. HEFCE, abrufbar unter: [http://www.hefce.ac.uk/pubs/hefce/2005/05\\_03/05\\_03.pdf](http://www.hefce.ac.uk/pubs/hefce/2005/05_03/05_03.pdf) [Stand 30.10.2006].
- Higher Education Funding Council for England (HEFCE) (2005a): Strategic plan 2003-08 (Revised April 2005). HEFCE, abrufbar unter: [http://www.hefce.ac.uk/pubs/hefce/2005/05\\_16/05\\_16.pdf](http://www.hefce.ac.uk/pubs/hefce/2005/05_16/05_16.pdf) [Stand 30.10.2006].
- Higher Education Funding Council for England (HEFCE) (2006): Strategic plan 2006-11. HEFCE, abrufbar unter: [http://www.hefce.ac.uk/pubs/hefce/2006/06\\_13/06\\_13.pdf](http://www.hefce.ac.uk/pubs/hefce/2006/06_13/06_13.pdf) [Stand 30.10.2006].
- HIS Hochschul-Informationen-System (2005a): Eurostudent Report 2005. Social and Economic Conditions of Student Life in Europe 2005. Synopsis of Indicators, HIS GmbH: Hannover.
- HIS Hochschul-Informationen-System (2005b): Kurzinformationen A14/2005: Studium, Beruf, Werdegänge. Hannover, abrufbar unter: <http://www.his.de/pdf/Kia/kia200514.pdf> [Stand 29.08.2006].
- Högskoleverket (Swedish National Agency for Higher Education) (2005): Swedish Universities and University Colleges. Short version of annual report 2005. Stockholm, abrufbar unter: <http://web2.hsv.se/publikationer/rapporter/2005/0537R.pdf> [Stand: 28.08.2006].
- Hutmacher W. (2001): Introduction, in: Hutmacher W / Cochrane D / Bottani N, eds. (2001) In pursuit of equity in education. Using international indicators to compare equity policies. Kluwer: Dordrecht, 1-22.
- Jacobs B./ van der Ploeg F. (2005): Guide to Reform of Higher Education: A European Perspective. CEPR Discussion Paper No. 5327, Abstract abrufbar unter: <http://ssrn.com/abstract=873616> [Stand: 30.10.2006].
- James R. (2001): Participation disadvantage in Australian higher education: An analysis of some effects of geographical location and socioeconomic status, in: Higher Education, 42 (4), 455-472.
- James R./ Baldwin G./ Coates H./ Krause K./ McInnis C. (2004): Analysis of Equity Groups in Higher Education 1991-2002, Canberra. On behalf of Department of Education, Science & Training (DEST), abrufbar unter: [http://www.dest.gov.au/NR/rdonlyres/DBDE717B-6367-4847-A091-BD85FC6E0D4A/2391/equity\\_report.pdf](http://www.dest.gov.au/NR/rdonlyres/DBDE717B-6367-4847-A091-BD85FC6E0D4A/2391/equity_report.pdf) [Stand: 29.08.2006].
- Johansson M./ Kim L./ Storan J./ Sörlin S. (2005): Bridging the Gap: widening participation in Sweden and England. Swedish Institute for Studies in Education and Research (SISTER): Stockholm, abrufbar unter: <http://www.sister.nu/pdf/WP%2039.pdf> [Stand: 28.0.2006].
- Kallen D. (1992): Access to higher learning, in: Clark B. R. / Neave G. (Hrsg.). (1992): The encyclopedia of higher education. Pergamon: Oxford, 1547-1557.
- Kallen D. (1992): Access to higher learning, in: Clark B. R. / Neave G. (Hrsg.). (1992): The encyclopedia of higher education. Pergamon: Oxford, 1547-1557.
- Kim L. (2004): Massification in a uniform system of higher education – the Swedish dilemma, in: Fägerlind I. / Strömqvist G. (Hrsg.) (2004): Reforming higher education in the Nordic countries. International Institute for Educational Planning (UNESCO): Paris, 217-244.
- Lassnigg L./ Unger M., Hrsg. (2006): Fachhochschulen - Made in Austria. Review des neuen Hochschulsektors. Lit-Verlag: Münster.

- Lassnigg L./ Unger M./ Pechar H./ Pellert A./ Schmutzer-Hollensteiner E./ Westerheijden D. F. u.a. (2003): Review des Auf- und Ausbaus des Fachhochschulsektors in Österreich. Forschungsbericht im Auftrag des BMBWK, IHS, IFF, Wien, Center for Higher Education Policy Studies (Universiteit Twente): Wien, abrufbar unter: <http://www.bmbwk.gv.at/medienpool/9813/fh-review.pdf> [Stand: 4.11.2006].
- Levy S./ Murray J. (2005): Tertiary Entrance Scores need not dertermine academic success: An analysis of student performance in an equity and access program, in: *Journal of Higher Education Policy and Management*, 27 (1), 129-140.
- Marks G. N./ McMillan J. (2003): Declining Inequality? The Changing Impact of Socioeconomic Background and Ability on Education in Australia, in: *British Journal of Sociology*, 54 (4), 453-471.
- Marks G. N./ McMillan J. (in press): Changes in Socioeconomic Inequalities in University Participation in Australia, in: Shavit Y./ Arum R./ Gamoran A./ Menahem G. (Hg.): *Expansion, Differentiation and Stratification in Higher Education: A Comparative Study*. Stanford University Press: Stanford.
- Mayer K. U./ Müller W./ Pollak R. (in press): Institutional Change and Inequalities of Access in German Higher Education, in: Shavit Y./ Arum R./ Gamoran A./ Menahem G. (Hg.): *Expansion, Differentiation and Stratification in Higher Education: A Comparative Study*. Stanford University Press: Stanford.
- Morey A. (1992): Introduction: faculty and students: teaching, learning and research. Section IV, in: Clark B. R. / Neave G. (Hrsg.) (1992): *The encyclopedia of higher education*. Pergamon: Oxford, 1515-1535.
- Müller W./ Karle W. (1993) Social selection in educational systems in Europe, in: *European Sociological Review*, 9 (1), 1-23.
- Müller W./ Karle W./ König W./ Lüttinger P. (1989): Class and education in industrial nations, in: *International Journal of Sociology*, 19 (3), 3-39.
- Müller W./ Pollak R. (2004): Weshalb gibt es so wenige Arbeiterkinder in Deutschlands Universitäten?, in: Becker R./ Lauterbach W. (Hg.): *Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden, 311-352.
- National Board of Education (2004): *The Development of Education*. National report of Finland, abrufbar unter: <http://www.ibe.unesco.org/International/ICE47/English/Natreprs/reports/finland.pdf> [Stand: 28.08.2006].
- National Centre for Vocational Education Research (NCVER) (2006), abrufbar unter: [http://www.ncver.edu.au/statistics/vet/ann05/id05/s\\_and\\_c2005\\_AUST.xls](http://www.ncver.edu.au/statistics/vet/ann05/id05/s_and_c2005_AUST.xls) [Stand: 28.08.2006].
- Nevala S.-Leena, Kansakunta pienoiskoossa - Lotta- ja Suojeluskuntaperhe. Teoksessa *Suomineitonen hei! Kansallisuuden sukupuoli*. Toim. Tuula Gordon, Katri Komulainen ja Kirsti Lempiäinen, Vastapaino, Tampere 2002.OECD (2001): *Lernen für das Leben*. Erste Ergebnisse von PISA 2000. OECD: Paris.
- OECD (2004): *Education Policy Analysis: Alternatives to Universities Revisited*. Paris, abrufbar unter: <http://www.oecd.org/dataoecd/0/22/35745467.pdf> [Stand: 29.08.2006].
- OECD (2005a): *Education at a glance*. OECD indicators, 2005 edition. OECD: Paris.
- OECD (2005b) *Equity in Education*. Thematic Review. Finland, abrufbar unter: <http://www.oecd.org/dataoecd/49/40/36376641.pdf> [Stand: 29.08.2006].

- Opetusministeriö (Ministry of Education, Finland) (2005): OECD Thematic Review of Tertiary Education. Country Background report for Finland. Helsinki, abrufbar unter: <http://www.oecd.org/dataoecd/14/15/36039008.pdf> [Stand: 28.08.2006].
- Opetusministeriö (Ministry of Education, Finland) (2006): Universities 2005. Annual Report. Helsinki, abrufbar unter: <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2006/liitteet/opm31.pdf?lang=en> [Stand: 28.08.2006].
- Opetusministeriö (Ministry of Education, Finland) (2006a): Education and Science in Finland, abrufbar unter: [http://www.minedu.fi/opencms/opencms/handle404?exporturi=/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2006/liitteet/eng\\_opm15.pdf&lang=en](http://www.minedu.fi/opencms/opencms/handle404?exporturi=/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2006/liitteet/eng_opm15.pdf&lang=en) [Stand: 28.08.2006].
- Parsons T. (1971): *The System of Modern Societies*. Prentice Hall: Englewood Cliffs.
- PISA-Konsortium Deutschland (2004): PISA 2003: Kurzfassung der Ergebnisse. IPN - Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften, abrufbar unter: [http://pisa.ipn.uni-kiel.de/Kurzfassung\\_PISA\\_2003.pdf](http://pisa.ipn.uni-kiel.de/Kurzfassung_PISA_2003.pdf) [Stand: 23.08.2006].
- Ramsay E. (2004): Australian Higher Education Framework: Brief outline of key policy and research documents, abrufbar unter: <http://mams.rmit.edu.au/b2jmcbtioeg7.pdf> [Stand: 29.08.2006].
- Ramsden B. (2005a): Participation in Higher Education: A Study to Determine Whether the Higher Education Initial Participation Rate Should be Disaggregated. DfES (Department for Education and Skills): Nottingham.
- Ramsden B. (2005b): Patterns of higher education institutions in the UK: Fifth Report. Universities UK: London.
- Rinne R. (2004): Searching for the rainbow: changing the course of Finnish higher Education, in: Fägerlind I. / Strömqvist G. (Hg.): *Reforming higher education in the Nordic countries*. International Institute for Educational Planning (UNESCO): Paris, 89-135.
- Roemer J.E. (2000): *Equality of opportunity*. Harvard University Press: Cambridge MA.
- Schuetz G./ Ursprung H.W./Woessman L. (2006): Education policy and equality of opportunity. CESifo working paper 1518. August, abrufbar unter: [http://ideas.repec.org/p/ces/ceswps/\\_1518.html](http://ideas.repec.org/p/ces/ceswps/_1518.html) [Stand 3.11.2006].
- Schwartz Report – Admissions to Higher Education Steering Group (2004): Fair admission to Higher Education: Recommendations for good practice. Admission to Higher Education Steering Group, abrufbar unter: <http://www.admissions-review.org.uk/downloads/finalreport.pdf> [Stand: 30.08.2006].
- Shavit Y./ Blossfeld H.-P., eds.(1993): *Persistent inequality*, Westview Press: Boulder (CO).
- Shavit Y./ Arum R./ Gamoran A. (2004): *Expansion, Differentiation and Stratification in Higher Education: A comparative Study in 15 countries*. Abstract and outline.
- Spielauer M./ Schwarz F./ Schmid K. (2002) Education and the importance of the first educational choice in the context of the FAMSIM Family Microsimulation Model for Austria - working paper 15. OEIF and IBW: Vienna, abrufbar unter: [http://62.116.39.195/ftp/projekte/bildung/wp\\_15\\_famsim\\_Education.pdf](http://62.116.39.195/ftp/projekte/bildung/wp_15_famsim_Education.pdf) [Stand 4.11.2006].
- Statistics Finland (2006): Students in education leading to qualifications and qualifications attained, abrufbar unter: [http://www.stat.fi/tup/suoluk/suoluk\\_koulutus\\_en.html](http://www.stat.fi/tup/suoluk/suoluk_koulutus_en.html) [Stand: 28.08.2006].
- Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz (2003), Nr. 171. Bonn, abrufbar unter: <http://www.kmk.org/statist/Dok171.pdf> [Stand: 29.08.2006].

- Teichler U. (1990): Europäische Hochschulsysteme: Die Beharrlichkeit vielfältiger Modelle. Campus: Frankfurt a.M./New York.
- Usher A./ Cervenak A. (2005): Global Higher Education Rankings 2005. Toronto, ON: Educational Policy Institute, abrufbar unter:  
<http://www.educationalpolicy.org/pdf/Global2005.pdf#search=%22Global%20Higher%20Education%20Rankings%202005%22> [Stand: 29.08.2006].
- Wolter A./ Schnitzer K./ Isserstedt W./ Middendorf E./ Weber S. (2004): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2003. 17. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS Hochschul-Informationen-System. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF): Bonn, Berlin, abrufbar unter:  
[http://www.his.de/Abt2/Foerderung/hb.soz16/hb.soz17/download\\_html](http://www.his.de/Abt2/Foerderung/hb.soz16/hb.soz17/download_html) [Stand: 30.08.2006].
- Wößmann L/ Schütz G (2006): Efficiency and Equity in European Education and Training Systems. Analytical Report for the European Commission prepared by the European Expert Network on Economics of Education (EENEE) (Version: 26. 4. 2006), abrufbar unter: <http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/eenee.pdf> [Stand: 30.10.2006].
- Wroblewski A./ Unger M. (2002): Studierenden-Sozialerhebung 2002, IHS: Wien, abrufbar unter: <http://www.bmbwk.gv.at/studierenden-sozialerhebung> [Stand: 30.10.2006].



## 9 Anhang

### Übersicht 20: Überblickstabellen

Quelle: OECD	AUT	GER	FIN	SWE	UK	AUS
<b>Hochschulzugangsquote A-Sektor</b> (Summe der Zugänge für jede Alterskohorte, 2003)	<b>35%</b>	<b>36%</b>	<b>73%</b>	<b>80%</b>	<b>48%</b>	<b>68%</b>
Frauen	38%	37%	81%	97%	52%	73%
Männer	32%	35%	66%	64%	45%	63%
<b>Bevölkerung mit einem Abschluss im Tertiärbereich A im Alter von 25-34 Jahren</b> (Prozentsatz der AbsolventInnen mit Abschluss im Tertiärbereich A und einem weiterführenden Forschungsprogramm, 2003)	<b>8%</b>	<b>14%</b>	<b>23%</b>	<b>24%</b>	<b>24%</b>	<b>25%</b>
Männer	8%	15%	20%	21%	25%	22%
Frauen	9%	13%	26%	27%	23%	27%
<b>HochschulabsolventInnen nach Studienfach A Sektor 2003 (Fin 2002)</b>						
Education	10%	8%	7%	18%	11%	12%
Humanities and arts	11%	15%	12%	5%	17%	11%
Social sciences, business and law	38%	28%	24%	21%	31%	38%
Services	2%	2%	5%	1%	1%	3%
Engineering, manufacturing and construction	18%	17%	21%	21%	9%	7%
Agriculture	3%	2%	2%	1%	1%	1%
Health and welfare	9%	15%	22%	24%	12%	14%
Life sciences	3%	3%	1%	3%	7%	3%
Physical sciences	3%	5%	2%	2%	4%	2%
Mathematics and statistics	1%	2%	1%	1%	2%	0%
Computing	3%	4%	4%	4%	6%	9%
<b>Frauenanteil an math. u. comp.- techn. Studienabschlüssen Sektor A, 2003 (Fin: 2002)</b>	<b>15%</b>	<b>25%</b>	<b>42%</b>	<b>40%</b>	-	<b>27%</b>
Frauenanteil an übrigen Studienabschlüssen Sektor A	49%	48%	62%	62%	-	56%
<b>NaWi-AbsolventInnen*</b> (im gesamten tertiären Sektor pro 100.000 Beschäftigte im Alter von 25-34 Jahren)	<b>868</b>	<b>1.076</b>	<b>2.232</b>	<b>1.607</b>	<b>2.368</b>	<b>2.385</b>
Männer	1.285	1.507	2.940	2.006	2.758	2.948
Frauen	392	557	1.370	1.163	1.865	1.670
<b>Einfluss der sozialen Herkunft auf die SchülerInnenleistungen in Mathematik, 2003<sup>1)</sup></b> (gemessen am Anteil der erklärten Varianz durch den PISA Index of economic, social and cultural status - ESCS)	<b>16%</b>	<b>23%</b>	<b>11%</b>	<b>15%</b>	-	<b>14%</b>
<b>Einfluss der sozialen Herkunft auf die Lesekompetenz der SchülerInnen, 2000<sup>2)</sup></b> (gemessen am Anteil der erklärten Varianz durch den PISA Index of economic, social and cultural status - ESCS)	<b>14%</b>	<b>22%</b>	<b>9%</b>	<b>11%</b>	<b>19%</b>	<b>17%</b>
<b>Jährliche Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro SchülerIn/StudentIn, 2002</b> (in US-Dollar, kaufkraftbereinigt)						
Primarbereich	7.015	4.537	5.087	7.143	5.150	5.169
Sekundarbereich I	8.683	5.667	8.197	7.075	6.505 <sup>3)</sup>	7.063
Sekundarbereich II	9.125	9.835	6.455	7.670	6.505 <sup>3)</sup>	7.908
Tertiärbereich (inkl. F&E)	12.701	11.860	9.132	15.715 <sup>4)</sup>	11.822 <sup>4)</sup>	13.410
<b>Relative Ausgaben: SchülerInnen des Primar- und Sekundarbereichs vs. StudentInnen</b>	<b>65,1</b>	<b>56,3</b>	<b>71,1</b>	<b>46,4<sup>5)</sup></b>	<b>51,2<sup>5)</sup></b>	<b>50,1</b>
<b>Ausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP, 2002</b>						
Primar-, Sekundar-, postsekundärer, nichttertiärer Bereich	3,8%	3,6%	3,9%	4,6%	4,3%	4,2%
Tertiärbereich	1,1%	1,1%	1,8%	1,8%	1,1%	1,6%

Fortsetzung nächste Seite

Quelle: Global Higher Education Rankings <sup>6)</sup>	AUT	GER	FIN	SWE	UK	AUS
<b>Accessibility in Higher Education, 2005</b> (Ranking von 13 Staaten; je besser die Platzierung, umso leichter der Zugang zu höherer Bildung). <i>Bewertung zusammengesetzt aus folgenden Indikatoren:</i>						
<b>Partizipationsrate<sup>2)</sup></b> (Verwendung der 4 stärksten Altersjahrgänge)	13.	11.	2.	9.	3.	6.
<b>Anteil der 25-34-Jährigen an der Bevölkerung mit einem Abschluss im Tertiärbereich A</b>	9.	13.	1.	9.	5.	6.
<b>Education Equity Index</b> (Beurteilung der sozialen Ausgewogenheit des Hochschulzugangs nach sozioökonomischen Status der Studierenden; je besser die Platzierung, umso sozial ausgewogener der Hochschulzugang)	13.	11.	8.	7.	5.	3.
<b>Gender Parity Index<sup>**)</sup></b> (Bewertung erfolgte nach der zahlenmäßigen Gleichheit der männlichen und weiblichen Studierenden)	12.	11.	5.	8.	2.	6.
	4.	1.	5.	13.	5.	7.

Quelle: Eurostudent Report 2005 <sup>7)</sup>	AUT	GER	FIN	SWE	UK	AUS
<b>Anteil der staatlich unterstützten Studierenden</b>	27%	23%	71%	-	85%	-
<b>Durchschnittsalter der StudienanfängerInnen</b>	20,9	21,9	23,3	-	27,8	-
<b>Durchschnittsalter aller Studierenden</b>	25,3	24,4	24,6	-	28,0	-
<b>Anteil der Studierenden mit nicht-traditioneller Hochschulberechtigung</b>	6,0%	3,0%	7,0%	-	8,0%	-
<b>Verhältnis der Väter von Studierenden mit Hochschulabschluss zu den 40-64-jährigen Männern mit Hochschulabschluss in der Gesamtbevölkerung</b> (Werte über 1,0 sind überdurchschnittlich)	2,6	2,2	1,7	-	-	-

Quellen: Wenn nicht anders angegeben: OECD (2005a): Education at a Glance.

1) Haider G.; Reiter C. (2004): PISA 2003. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Einfluss der sozialen Herkunft auf die Schülerleistungen in Mathematik.

2) OECD (2001): Lernen für das Leben. Erste Ergebnisse von PISA 2000.

3) Zahlen für die Sekundarstufe I und II wurden nicht extra ausgewiesen, es handelt sich hierbei um die jährlichen Ausgaben für den gesamten Sekundarbereich.

4) Tertiärbereich inkl. Tertiärbereich B.

5) Ausgaben für Studierende inkl. Tertiärbereich B.

6) Educational Policy Institute (2005): Global Higher Education Rankings.

7) HIS (2005a): Eurostudent Report 2005.

\*Die naturwissenschaftlichen Fächer umfassen Biowissenschaften, Physik, Mathematik und Statistik, Informatik, Ingenieurwesen, Herstellung und Fertigung, Architektur und Bauwesen.

\*\*Deutschland ist bezüglich des Anteils von männlichen und weiblichen Studierenden das ausgeglichene Land, allerdings ist es auch das einzige unter den verglichenen Ländern, in dem Männer in der tertiären Ausbildung die Mehrheit darstellen. In Schweden ist die zahlenmäßige Überlegenheit der weiblichen Studierenden am stärksten ausgeprägt.

## 9.1 DEUTSCHLAND

### 9.1.1 Zuständigkeiten

Die wesentlichen Bereiche des Bildungswesens – der Schul- und Hochschulbereich sowie die Erwachsenenbildung und die Weiterbildung – sind in Deutschland nahezu ausschließlich Angelegenheit der Länder. Daher gibt es nicht *ein* deutsches Bildungssystem sondern in den 16 Ländern unterschiedliche Systeme. Die Kompetenzen des Bundes beschränken sich hauptsächlich auf den außerschulischen Bereich der beruflichen Aus- und Weiterbildung, das Förderwesen und einige Berufszulassungen. Im Hochschulbereich hat der Bund die Rahmenkompetenz für die allgemeinen Grundsätze des Hochschulwesens inne und er verwaltet die Ausbildungsförderung (Bundesausbildungsförderungsgesetz – BAföG) sowie die Förderung der wissenschaftlichen Forschung und der technologischen Entwicklung einschließlich des wissenschaftlichen Nachwuchses (Ko-Finanzierung DFG, Hochschulbau – HBFG, etc.).

Mit der Förderung der universitären Spitzenforschung ("Elite-Universitäten") läuft derzeit eine Initiative, auf die sich Bund und Länder im Jahr 2005 geeinigt haben. Im Rahmen der so genannten Exzellenzinitiative werden den ausgewählten Hochschulen im Zuge eines Bewilligungsverfahrens 1,9 Mrd. EUR bis zum Jahr 2011 zur Verfügung gestellt, 75% davon trägt der Bund. An den geförderten Institutionen sollen mit diesen Mitteln Graduiertenschulen und Exzellenzcluster entstehen sowie "Zukunftskonzepte zum Ausbau universitärer Spitzenforschung" honoriert werden.<sup>17</sup>

### 9.1.2 Schulsystem

In den meisten deutschen Bundesländern werden Kinder mit der Vollendung des 6. Lebensjahres schulpflichtig. Es gibt verschiedene Möglichkeiten auf eine frühere oder spätere Einschulung. Dieses Spektrum bewegt sich zwischen 5 und 7 Jahren. Die Schulpflicht beträgt je nach Land 9 bis 12 Jahre.

#### *Elementar- und Primarbereich*

Laut Statistischem Bundesamt besuchten im Jahr 2002 knapp 93% der 5-Jährigen Kindergärten oder Vorschuleinrichtungen, bei den 4-Jährigen lag diese Quote bei rund 86%. Der Anteil der unter 3-jährigen Kinder, die eine Kinderbetreuungseinrichtung (Kinderkrippe oder Kindergarten) besuchten, betrug 10%.

---

<sup>17</sup> Vgl.: BMBF, <http://www.bmbf.de/de/1321.php> [Stand: 10.9.2006].

Die Grundschule wird von Kindern der Klassen 1 bis 4 besucht und umfasst die Altersstufen von etwa 6 – 10 Jahren. In Berlin und Brandenburg wird die Grundschule bis zur 6. Klasse besucht.

### *Sekundarstufe I und II*

Das Schulsystem in Deutschland ist charakterisiert durch das gegliederte Schulwesen. Der Übergang von der Primarstufe zur Sekundarstufe I stellt eine frühe Selektion dar, der für den nachfolgenden Bildungserfolg maßgeblich ist. Bereits hier entscheidet sich, wer nach der 4. Klasse (Ausnahme: 6-jährige Grundschule, 2-jährige Orientierungsstufe nach der 4. Klasse) die Hauptschule, die Realschule<sup>18</sup> oder das Gymnasium besucht.<sup>19</sup> Als Alternative zum traditionellen dreigliedrigen Schulsystem (Hauptschule, Realschule, Gymnasium) hat sich in mehreren deutschen Bundesländern die Gesamtschule etabliert. Sie wird meist als Ganztageschule geführt. In Integrierten Gesamtschulen (Nordrhein-Westfalen, Niedersachsen, Hessen und Schleswig-Holstein) werden die SchülerInnen nach der Grundschule gemeinsam unterrichtet. Ab der 7. Klasse werden in einzelnen Fächern unterschiedliche Kurse eingerichtet, auf die die SchülerInnen nach Leistung und Anforderungen aufgeteilt werden. Am Ende des Sekundarbereich I kann nach 9 Schulstufen der Hauptschulabschluss als erster Allgemein Bildender Abschluss erworben werden.

Am Gymnasium wird am Ende der Sekundarstufe I in der Regel kein Abschlusszeugnis ausgestellt, sondern die Berechtigung zum Besuch der gymnasialen Oberstufe erteilt. Diese wird mit dem Abitur abgeschlossen, das als Allgemeine Hochschulreife eine Studienberechtigung für alle Fächer an Universitäten und anderen Hochschularten darstellt, so keine besonderen Zugangsbeschränkungen ("Numerus clausus") bestehen. Das Abitur wird in der Mehrzahl der Länder derzeit noch nach der 13. Klasse erworben, wobei die gymnasiale Oberstufe die Jahrgänge 11 bis 13 umfasst. In den Ländern Sachsen und Thüringen und in Zukunft in 12 weiteren Ländern wird die Allgemeine Hochschulreife am Gymnasium nach der 12. Klasse erlangt. In der gymnasialen Oberstufe der Gesamtschule bleibt es hingegen in der Regel bei 13 Jahren. Für den Erwerb der Fachhochschulreife an beruflichen Bildungsgängen ist der Mittlere Schulabschluss, der in der Regel an Realschulen erworben werden kann, Voraussetzung.

Im Jahr 2002 lag die Studienberechtigtenquote, gemessen als Anteil an der 18-20-jährigen Bevölkerung, bei 38% und markierte damit den bisherigen Höchststand (vgl. Wolter et al.

---

<sup>18</sup> Die Realschule beginnt mit der 5. bzw. in einigen Ländern erst mit der 7. Klasse und wird nach der 10. Klasse mit der Mittleren Reife abgeschlossen.

<sup>19</sup> In mehreren Ländern gibt es darüber hinaus Schularten mit nach Ländern unterschiedlichen Bezeichnungen, in denen die Bildungsgänge der Hauptschule und der Realschule pädagogisch und organisatorisch zusammengefasst werden; dazu gehören die Mittelschule, die Regelschule, die Sekundarschule, die Integrierte Haupt- und Realschule, die Verbundene Haupt- und Realschule, die Regionale Schule und die Erweiterte Realschule.

2004, 104). Diese Quote verteilt sich auf die allgemeine Hochschulreife (27%, fachgebundene Hochschulreife<sup>20</sup> eingeschlossen) und die Fachhochschulreife (11%).

#### *Bildungsschwellen vor dem Hochschulzugang*

Die Selektion nach der Grundschule bedeutet eine *erste entscheidende Bildungsschwelle* im Schulsystem der deutschen Bundesländer. Diese Schwelle wird in der Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks (Wolter et al. 2004) mittels des Indikators "SchülerInnen im 8.Schuljahr" abgebildet. Demnach besuchen 24% nach der Grundschule die Hauptschule, 26% gehen in die Realschule, 31% der SchülerInnen sind im Gymnasium, 10% befinden sich in Gesamtschulen bzw. privaten Schulen und auf Schularten mit mehreren Bildungsgängen, einschließlich Sonderschulen, entfallen 9% der SchülerInnen im 8. Schuljahr (vgl. Wolter et al. 2004, 97ff).

Die besuchte Schulform in der Sekundarstufe I bestimmt weitgehend, ob der Übergang in die gymnasiale Oberstufe erfolgen und die Allgemeine Hochschulreife erreicht werden kann. Es besteht ein enger Zusammenhang zwischen dem Bildungsstand sowie der beruflichen Position der Eltern mit dem Besuch von weiterführenden Schulen. Diese *zweite Bildungsschwelle* (Übergang von Sekundarstufe I zu Sekundarstufe II) wird mit dem Indikator "Bildungsbeteiligung der 17-18-Jährigen an weiterführenden Schulen (Klassenstufen 11-13) nach Schulbildung bzw. beruflicher Stellung des Vaters" erfasst. Insgesamt gehen knapp mehr als die Hälfte aller 17-18-Jährigen an eine weiterführende Schule (51%). 43% aller 17-18-Jährigen haben Väter mit Hauptschulabschluss als höchstem Schulabschluss aber nur 37% besuchen eine weiterführende Schule. Dagegen haben nur 17% aller 17-18-Jährigen Väter, die über die Allgemeine Hochschulreife verfügen, deren Anteil an einer weiterführenden Schule 84% beträgt. Auch bei der beruflichen Stellung des Vaters ist ein ähnlich starker Zusammenhang sichtbar.

**Tabelle 1: Bildungsbeteiligung der 17-18-Jährigen an weiterführenden Schulen (Klassenstufen 11-13) nach Schulbildung des Vaters**

Schulbildung des Vaters	Partizipationsrate in weiterführender Schule (Klasse 11-13)	Verteilung in Gesamtbevölkerung
Hauptschule	37%	43%
Realschule	46%	35%
FH-Reife	75%	5%
Allgemeine HS-Reife	84%	17%
Alle	51%	100%

Quelle: Wolter et al. 2004, 100.

<sup>20</sup> Die Fachgebundene Hochschulreife wird an Berufsoberschulen erworben und berechtigt zum Studium an bestimmten Fächern an Universitäten sowie zu allen Fachhochschulstudiengängen.

**Tabelle 2: Bildungsbeteiligung der 17-18-Jährigen an weiterführenden Schulen (Klassenstufen 11-13) nach beruflicher Stellung des Vaters**

Berufliche Stellung des Vaters	Partizipationsrate in weiterführender Schule (Klasse 11-13)	Verteilung in Gesamtbevölkerung
Arbeiter	34%	31%
Angestellter	60%	35%
Selbstständiger	58%	12%
Beamter	77%	7%
Alle	51%	85%*

Quelle: Wolter et al. 2004, 101.

\* 85% konnten den vier sozialversicherungsrechtlichen Kategorien zugeordnet werden.

Die *dritte Schwelle* im deutschen Bildungssystem ist der Erwerb der Studienberechtigung. Der Anteil der Studienberechtigten an der gleichaltrigen Bevölkerung<sup>21</sup> (Studienberechtigtenquote) betrug 2002 insgesamt 38% (Frauen 42%, Männer 35%), wobei 27% auf die Allgemeine Hochschulreife entfallen und 11% auf die Fachhochschulreife. Dieser Indikator lag 1970 noch bei insgesamt rund 11% (vgl. Wolter et al. 2004, 103ff).

Die PISA-Ergebnisse bestätigen für Deutschland den starken Einfluss der sozioökonomischen Herkunft auf die Bildungsbeteiligung und Kompetenzen (vgl. PISA-Konsortium Deutschland 2004).

### 9.1.3 Hochschulsystem

#### *Größe des Sektors*

Im Jahr 2002 gab es in Deutschland insgesamt 359 Hochschulen, davon sind 99 Universitäten, 187 Fachhochschulen, 50 Kunsthochschulen und 23 Pädagogische bzw. Theologische Hochschulen. 91 der insgesamt 359 Hochschulen sind nichtstaatliche Institutionen (14 Universitäten, 55 Fachschulen, 5 Kunsthochschulen und 17 Theologische Hochschulen). Im Jahr 2002 studierten knapp 2 Mio. Personen an einer der 359 Hochschulen, auf Universitäten und Kunsthochschulen entfielen davon mehr als 1,4 Mio. Studierende (BMBF 2004, 150ff).

#### *Studiengebühren, Förderungssystem*

Derzeit sind an den staatlichen Hochschulen Deutschlands meist keine Studiengebühren für das Studium zu entrichten. Dies gilt in der Regel für grundständige Studiengänge die zu einem ersten Abschluss führen (Diplom, Magister, Bachelor) sowie für konsekutive Studiengänge (Master). Doktoratsstudiengänge sind derzeit generell gebührenfrei.

<sup>21</sup> Die Quote bezieht sich auf den Durchschnitt der 17- bis unter 20-Jährigen bzw. 18- bis unter 21-Jährigen Bevölkerung (bei 12 bzw. 13 Schuljahren).

In vielen der 16 Bundesländer existieren Studiengebühren für Langzeitstudierende, Zweitstudierende (Studierende, die bereits über einen anderen akademischen Abschluss verfügen), nicht konsekutive postgraduale Studiengänge bzw. Weiterbildungsstudiengänge sowie für GasthörerInnen. Langzeitstudierende zahlen derzeit zwischen 500 EUR und 900 EUR pro Semester, wobei in der Mehrzahl der Bundesländer die Gebühren bei 500 EUR liegen. In den restlichen gebührenpflichtigen Studiengängen sind je nach Bundesland und Studiengang zwischen 300 EUR und 1.500 EUR zu entrichten. Die Gebühren für GasthörerInnen hängen meist mit der Zahl der besuchten Lehrveranstaltungen zusammen und liegen zwischen 15 EUR und 150 EUR, es gibt aber auch Gebührenstaffeln von bis zu 500 EUR.

In einigen Bundesländern sind pro Semester "Verwaltungskostenbeiträge" bzw. "Rückmeldegebühren" für Verwaltungsleistungen wie Einschreibung, Rückmeldung etc. in der Höhe von ungefähr 50 EUR zu zahlen.

Inzwischen steht in den meisten Bundesländern die Einführung von allgemeinen Studiengebühren bevor. In 6 deutschen Bundesländern wurde die Einführung bereits beschlossen. Hier werden ab dem Wintersemester 2006/07 (Hamburg, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen), dem Sommersemester 2006 (Baden-Württemberg, Bayern) bzw. dem Wintersemester 2007/08 (Saarland) Semestergebühren in der Höhe von 500 EUR eingehoben. In Brandenburg, Bremen, Hessen, Sachsen, Schleswig-Holstein und Thüringen sind Studiengebühren von mindestens 500 EUR geplant.

Im tertiären Bereich wird Studierenden, denen die Mittel für Lebenshaltung und Studium nicht anderweitig (vor allem aus dem Einkommen der Eltern) zur Verfügung stehen, die Finanzierung ihres Studiums durch das Bundesausbildungsförderungsgesetz (BAföG) ermöglicht. Im Jahr 2003 waren 66,5% aller knapp 2 Mio. Studierenden BAföG-anspruchsberechtigt, knapp 26% davon (rund 330.000 Studierende) nahmen die Förderung tatsächlich in Anspruch (vgl. BMBF 2005, 12). Maßgebend für die Dauer der Förderung ist die gewählte Fachrichtung. Die Förderungshöchstdauer entspricht grundsätzlich der Regelstudienzeit. Die Höhe der Förderung ist abhängig vom Einkommen und Vermögen des Studierenden sowie vom Einkommen des/der Ehegatt/en/in und der Eltern.

Ausbildungsförderung wird durchgehend auch während der Semesterferien zur Deckung des Bedarfs geleistet. Studierende an Hochschulen, die nicht bei ihren Eltern wohnen, können seit dem 1.4.2001 bis zu 585 EUR monatlich erhalten (466 EUR für ihren Lebensunterhalt, 47 EUR Krankenversicherungszuschlag, 8 EUR Pflegeversicherungszuschlag und bis zu 64 EUR Mietzuschlag). Die Förderung wird im Rahmen der Förderungshöchstdauer jeweils zur Hälfte als Zuschuss bzw. als zinsloses Staatsdarlehen geleistet. Die Rückzahlung des Staatsdarlehens ist sozial und einkommensabhängig gestaltet. Seit 2001 müssen nur noch maximal 10.000 EUR zurückgezahlt werden. Nach Überschreiten der

Förderungshöchstdauer erhalten Studierende eine Förderung in der Regel nur in Form eines verzinslichen Bankdarlehens, wobei schwerwiegende Gründe Ausnahmen ermöglichen.

Seit 2001 werden auch Studierende gefördert, die nach den ersten zwei Semestern ihres Studiums von Deutschland in einen anderen Mitgliedstaat der EU wechseln und dort ihr Studium fortsetzen und gegebenenfalls dort auch beenden. Darüber hinaus wurde mit der letzten BAföG-Reform ein Bildungskreditprogramm eingeführt, das SchülerInnen und Studierenden unabhängig von der o.g. gesetzlichen Ausbildungsförderung für bis zu 24 Monate mit monatlich 300 EUR unterstützt. Der so genannte Bildungskredit wird auch für das Studium oder ein Praktikum während des Studiums im Ausland gewährt und muss vollständig und mit Zinsen zurückgezahlt werden.

Zusätzlich zum BAföG haben seit dem Urteil der Karlsruher Verfassungsrichter, das die Einführung von allgemeinen Studiengebühren ermöglichte, eine Reihe von Banken und Fonds spezielle Studienkredite eingeführt oder angekündigt. Diejenigen Kreditmodelle, die allen Studierenden unabhängig von ihrer Hochschule und ihrem Studienfach offen stehen sollen, haben unterschiedliche Konditionen: Die maximale Höhe des Kreditvolumens reicht von Teilfinanzierungen in der Höhe von 250 EUR monatlich bis zu rund 800 EUR monatlich, wobei die Laufzeit und in einigen Fällen die Gesamthöhe begrenzt ist. Die Zinssätze bewegen sich zwischen 3,5 und 10% je nach Höhe, Laufzeit und Tilgung. Die Rückzahlung beginnt in der Regel ein oder zwei Jahre nach Studienende. Darüber hinaus gibt es eine Reihe von Studienkrediten für bestimmte Regionen und Hochschulen bzw. Studienfächern, die unter bestimmten Bedingungen mit den unterschiedlichsten Konditionen vergeben werden.

#### 9.1.4 Hochschulzugang

##### *Universitäten*

Für den Zugang zum Studium an Universitäten und gleichgestellten Hochschulen ist das Zeugnis der Allgemeinen Hochschulreife oder der Fachgebundenen Hochschulreife erforderlich, das am Ende der Sekundarstufe II erworben werden kann. Zahlenmäßig ist die Fachgebundene Hochschulreife zu vernachlässigen: im Wintersemester 2004/05 verfügten nur 2% der Studierenden an Universitäten über diese Art der Zugangsberechtigung, im Vergleich zu 95% mit Allgemeiner Hochschulreife. Die restlichen 3% entfallen auf die Fachhochschulreife, andere Studienberechtigungen, wie z.B. besondere berufliche Qualifikationen<sup>22</sup>, kommen an Universitäten so gut wie nicht vor. (Heine et al. 2005, 44).

---

<sup>22</sup> Für beruflich qualifizierte BewerberInnen bestehen in fast allen Ländern Möglichkeiten, eine Studienberechtigung zu erlangen, wobei die für ein Studium erforderlichen Kenntnisse und Fähigkeiten durch ein Prüfungsverfahren an der Hochschule (z.B. Einstufungsprüfung, Eignungsprüfung, Eignungsgespräch) oder durch ein Aufnahmeverfahren (z.B. durch eine vorläufige Immatrikulation für ein Probestudium) nachzuweisen



Für die Mehrzahl der Studiengänge bestehen keine Zulassungsbeschränkungen. Damit ist das durch das Grundgesetz garantierte Recht, Beruf, Arbeitsplatz und Ausbildungsstätte frei zu wählen, gewährleistet. Alle StudienbewerberInnen, die die o.g. Zugangsvoraussetzungen erfüllen, werden ohne besondere Zulassungsverfahren von den Hochschulen für den gewählten Studiengang eingeschrieben.

In Studiengängen, in denen die BewerberInnenzahl die Gesamtzahl der zu vergebenden Studienplätze übersteigt (Medizin, Tiermedizin, Zahnmedizin, Pharmazie, Biologie, Psychologie), bestehen bundesweit Zulassungsbeschränkungen ("Numerus Clausus"). Für diese Studiengänge werden die Studienplätze von der Zentralstelle für die Vergabe von Studienplätzen durch ein allgemeines Auswahlverfahren vergeben. Rechtsgrundlage dafür ist der Staatsvertrag der Länder über die Vergabe von Studienplätzen von 1999<sup>23</sup>. Welche Studiengänge in das allgemeine Auswahlverfahren einbezogen werden, kann von Semester zu Semester unterschiedlich sein. Außerdem ist es möglich, dass in Studiengängen mit Zulassungsbeschränkungen alle BewerberInnen aufgenommen werden können, wenn es weniger BewerberInnen als Studienplätze gibt.

Ein Teil der Studienplätze, die in das allgemeine Auswahlverfahren einbezogen sind, wird vorab vergeben (u.a. an AusländerInnen, die nicht der Europäischen Union angehören, ZweitstudienbewerberInnen, Härtefälle). Danach kommen die Kriterien des Numerus clausus zum Zug: Derzeit sind dies die Durchschnittsnote des/r Bewerbers/in im Abitur (20% der Plätze), die Wartezeit zwischen Abitur und Bewerbung (20%) sowie das Ergebnis eines hochschuleigenen Auswahlverfahrens (60%). In diesem Auswahlverfahren werden die Studienplätze entweder nach der Durchschnittsnote im Abitur, dem Ergebnis eines Auswahlgesprächs, nach beruflichen Qualifikationen oder nach einer Kombination dieser drei Kriterien vergeben. In den vergangenen Jahren hat die Bedeutung der hochschuleigenen Auswahlverfahren stark zugenommen. Bis zum Sommersemester 2000 sind alle bundesweiten NC-Fächer aufgrund von Noten (60%) und Wartezeit (40%) vergeben worden, später wurde das Hochschulauswahlverfahren mit 20% (bis Sommersemester 2002) bzw. mit 24% beteiligt. Ab dem Wintersemester 2005/06 wird die Mehrheit der bundesweiten NC-Plätze über hochschuleigene Verfahren vergeben.

Für Studiengänge, die nicht in das bundesweite Zulassungsverfahren einbezogen sind, hat fast jede Universität für zahlreiche Fächer auch örtliche Zulassungsbeschränkungen ("Universitätsinterner Numerus Clausus").<sup>24</sup> Hier entscheidet die Hochschule über die

---

sind. Anknüpfend an die vorangegangene berufliche Qualifikation wird in der Regel lediglich eine *begrenzte*, auf einen bestimmten Studiengang bezogene Studienberechtigung erteilt.

<sup>23</sup> Vgl. <http://www.zvs.de/service/Download/G02.pdf> [Stand: 24.8.2006].

<sup>24</sup> So sind beispielsweise an der LMU München zusätzlich zum bundesweiten Numerus Clausus derzeit (STJ 2005/06) 90 Studiengänge zulassungsbeschränkt, wobei der weitaus größte Teil davon auf Lehramtsstudiengänge (Gymnasium, Realschule, Hauptschule, Sonderschule und Berufliche Schulen) entfällt,

Zulassung der BewerberInnen insbesondere nach den Auswahlkriterien Durchschnittsnote und Wartezeit. Die hochschulinterne Festsetzung der Zulassungszahlen erfolgt analog dem bundesweiten Auswahlverfahren auf der Grundlage der jährlichen Aufnahmekapazität. Die Zulassungszahlen werden dabei einmal jährlich von der Universität ermittelt und der zuständigen Landesbehörde übermittelt, die die Zulassungszahlen endgültig festsetzt.<sup>25</sup>

Zukünftig soll die Hochschulzulassung neu geordnet werden. Ziel der Reformbestrebungen ist es, das Auswahlrecht der Hochschulen weiter zu stärken und letztlich die Zahl der StudienabbrecherInnen zu senken. In diesem Zusammenhang hat die Kultusministerkonferenz 2003 Eckpunkte für die Neuordnung der Hochschulzulassung beschlossen

#### *Fachhochschulen*

An den Fachhochschulen weicht die Zusammensetzung der Studierenden hinsichtlich der Art ihrer Studienberechtigung deutlich von den Universitäten ab. Jeweils rund 45% der Studierenden im Wintersemester 2004/05 haben die Allgemeine Hochschulreife bzw. die Fachhochschulreife erworben, 9% verfügten über die Fachgebundene Hochschulreife und andere Studienberechtigungen kommen auch an Fachhochschulen mit rund 1% sehr selten vor (Heine et al. 2005, 44).

#### *Lifelong Learning*

Da das hochschulische Bildungsangebot in Deutschland hauptsächlich akademische Programme der Erstausbildung umfasst (Bachelor, Diplom, Staatsexamen und konsekutive Studiengänge), sind die Universitäten und Fachhochschulen nicht sehr stark im Weiterbildungs- und Erwachsenenbildungsbereich vertreten. Das liegt auch daran, dass es – wie in Österreich – nur in sehr geringem Maße Bildungsprogramme an Hochschulen gibt, wie sie beispielsweise in den weiterbildungsintensiven Tertiärsektoren Englands, Australiens und Finnlands dem unteren Tertiärbereich zugeordnet sind. Die Institutionen sind derzeit im Aufbau von universitären bzw. fachhochschulischen Weiterbildungsprogrammen und Angeboten für Erwachsene und Erwerbstätige begriffen.

### **9.1.5 Selektivität im Hochschulwesen**

Nach den thematisierten drei wesentlichen Bildungsschwellen im deutschen Schulsystem bildet der Studienbeginn eine *vierte Schwelle*, indem nicht von allen Studienberechtigten ein

---

vgl.: [http://www.uni-muenchen.de/studium/hochschulzugang/bewerb\\_einschreib/zulassungsbeschr/oertlich/index.html](http://www.uni-muenchen.de/studium/hochschulzugang/bewerb_einschreib/zulassungsbeschr/oertlich/index.html) [Stand: 24.8.2006].

<sup>25</sup> Die besonderen Verfahren der Länder werden entweder per Verordnung (z.B. Kapazitätsverordnung in Bayern) oder per Gesetz (z.B. Hochschulzulassungsgesetz in Baden-Württemberg) geregelt.

Studium aufgenommen wird. Im Jahr 2002 begannen 35% der gleichaltrigen Bevölkerung<sup>26</sup> ein Studium. Während die Zahl der Studienberechtigten kontinuierlich wächst, stagniert seit den frühen 1980er Jahren die Zahl derer, die ein Studium aufnehmen. 1981 gab es 255.000 studienberechtigte SchulabgängerInnen, wovon 218.000 (85%) ein Studium begannen. Im Jahr 1998 gingen bereits 327.000 SchülerInnen mit Studienberechtigung ab, wovon knapp 226.000 (69%) bis zum Jahr 2003 ein Studium aufnahmen (BMBF 2004, 152).

Wie an den vorhergehenden Bildungsschwellen ist auch die Bildungsbeteiligung an den Hochschulen nach dem sozioökonomischen Hintergrund segregiert: 84% der Kinder, deren Väter eine Hochschulreife erworben haben, besuchen eine Hochschule (61% an einer Universität und 23% an einer Fachhochschule). Dieser Anteil ist bei Kindern, deren Väter über einen Realschul- bzw. maximal über einen Hauptschulabschluss verfügen, deutlich geringer (27% bzw. 21%).

**Tabelle 3: Bildungsbeteiligung der 19 bis 24-Jährigen an Hochschulen nach Schulbildung des Vaters 2003**

Schulbildung des Vaters	Partizipationsrate an Universität	Partizipationsrate an Fachhochschule	Verteilung in Gesamtbevölkerung
Hauptschule	12%	9%	45%
Realschule	16%	11%	33%
Hochschulreife	61%	23%	22%

Quelle: Wolter et al. 2004, 113.

Diese Unterschiede werden auch bei der Betrachtung nach der sozialen Herkunft deutlich: Nur 11% der Kinder, deren Väter der Herkunftsgruppe "niedrig" zugeordnet werden, besuchen eine Hochschule (7% eine Universität und 4% eine Fachhochschule), während 81% der Kinder aus der höchsten sozialen Herkunftsgruppe ein Studium an einer Hochschule aufnehmen (59% an einer Universität und 22% an einer Fachhochschule).

**Tabelle 4: Bildungsbeteiligung der 19- bis 24-Jährigen an Hochschulen nach sozialer Herkunft 2000**

Soziale Herkunft	Partizipationsrate an Universität	Partizipationsrate an Fachhochschule	Verteilung in Gesamtbevölkerung
Niedrig	7%	4%	49%
Mittel	17%	12%	20%
Gehoben	44%	23%	18%
Hoch	59%	22%	13%

Quelle: Wolter et al. 2004, 116.

Müller und Pollak (2004) bzw. Mayer, Müller und Pollak (in press) haben in ihren Untersuchungen über die Beteiligung an der Tertiärbildung in Deutschland hervorgehoben, dass es im gegliederten deutschen Bildungssystem zu einer Akkumulation von hohen Herkunftsunterschieden bis zur Universität kommt. Als wesentliche Aspekte werden die frühe

<sup>26</sup> Die Quote bezieht sich auf den Durchschnitt der 19- bis unter 25-jährigen Bevölkerung am 31.12. des Vorjahres.

und de facto irreversible Aufteilung von Kindern in verschiedene Bildungslaufbahnen nach der Grundschule, die spezifische Attraktivität berufsbezogener Bildung sowie die „entscheidungsintensive“ Struktur der Bildungssysteme im Allgemeinen genannt. Je früher die Selektion in der Bildungslaufbahn stattfindet, desto nachteiliger wirke sie sich auf bildungsferne Schichten aus, so die AutorInnen, da sich diese viel eher von einer langen Dauer (speziell des allgemeinen Bildungsweges über das Gymnasium zur Hochschule) sowie der Erfolgsunsicherheit und der hohen antizipierten Bildungskosten abschrecken ließen. Das heißt, Bildungsferne wählen weniger riskante und anspruchsvolle Bildungsgänge und bevorzugen vergleichsweise sichere Abschlüsse in der Berufsbildung, die mit geringeren Kosten verbunden sind und gute Berufsaussichten versprechen. Dies führt in der Folge zur unterschiedlichen Entwicklung von ursprünglich potentiell gleichen Fähigkeiten. Dieser Mechanismus wirkt auch bei der Bildungsentscheidung nach dem Erwerb der Hochschulreife, denn AbiturientInnen aus bildungsfernen Schichten wählen häufiger eine nichttertiäre Berufsausbildung.<sup>27</sup>

Die AutorInnen konnten in einer Kohortenanalyse zeigen, dass die Bildungswege bis zum Abitur im Zeitverlauf weniger sozial selektiv wurden, beobachteten hingegen eine Zunahme der sozialen Selektivität in der Bildungsentscheidung nach dem Abitur (berufsbildende nichttertiäre Ausbildung vs. Studium an Universität oder Fachhochschule). Müller und Pollak kommen zu dem Ergebnis, dass für die Bildungsentscheidung der Männer die soziale Klassenzugehörigkeit der Väter einen sogar zunehmenden Einfluss hat und die Vaterbildung dagegen weniger stark wirkt. Umgekehrt ist bei den Frauen die Vaterbildung entscheidend und die soziale Klassenzugehörigkeit weniger.

### 9.1.6 Equity Maßnahmen

Der familiäre Hintergrund wirkt sich in Deutschland vergleichsweise stark auf den Bildungsverlauf und die Bildungschance aus. Obwohl dies in vielen einschlägigen Vergleichsstudien und in letzter Zeit besonders vonseiten der OECD regelmäßig festgestellt wird, gibt es bis dato keine ausdrücklichen Equity-Maßnahmen bzw. Ziele zu einer ausgeglichenen Bildungsbeteiligung auf politischer Ebene. Derzeit handelt es sich um Bestrebungen der Qualitätsentwicklung und der allgemeinen Förderungen der Studienbeteiligung sowie Diskussionen über verbesserte Beteiligungschancen von MigrantInnen. Auch entlang der öffentlich geführten Debatte um die Einführung der Studiengebühren werden gegenwärtig – sowohl von BefürworterInnen als auch GegnerInnen – Argumente der sozialen Gerechtigkeit angeführt. Es bleibt abzuwarten, wie sich die Einführung von allgemeinen Studiengebühren auf die soziale Zusammensetzung der Studierenden auswirkt und welche Bedeutung den existierenden und neuen Modellen der Studienfinanzierung dabei zukommt.

---

<sup>27</sup> Hier ist zu berücksichtigen, dass in Deutschland die Wahl einer Lehre im dualen System oft von AbiturientInnen getroffen wird (die dann aber wiederum nach Abschluss der Lehre nicht selten ein Hochschulstudium beginnen).

## 9.2 FINNLAND

### 9.2.1 Das Schulsystem<sup>28</sup>

#### *Vorschule*

In Finnland können Kinder von Geburt an bis zu ihrem 6. Lebensjahr Betreuungseinrichtungen nutzen, deren Kosten sich nach dem elterlichen Einkommen richten. Seit 2001 haben alle 6-Jährigen das Recht auf eine kostenlose Vorschule, welche im Jahr 2002 von 98% der Kinder in diesem Alter besucht wurde.

#### *Gesamtschule*

Die verpflichtende Gesamtschule beginnt für alle Kinder im 7. Lebensjahr und ist kostenlos. Diese Grundausbildung dauert 9 Jahre und wird seit 1999 nicht mehr in eine Unter- und Oberstufe unterteilt.<sup>29</sup> Mit der Beendigung der Pflichtschulausbildung erhalten die SchülerInnen ein Abschlusszeugnis, wobei im Falle der freiwilligen Absolvierung des 10. Schuljahres ein zusätzliches Zertifikat verliehen wird.

#### *Sekundarstufe II*

Bei erfolgreicher Absolvierung der Pflichtschule kann mit einer Allgemein Bildenden oder Berufsbildenden Höheren Schule fortgesetzt werden. Die SchülerInnen sind berechtigt, sich an jeder beliebigen nationalen Institution zu bewerben. Über die Aufnahme entscheiden hauptsächlich die vorhergehenden Schulleistungen, wobei die Auswahlkriterien in Berufsbildenden Schulen oft auch Arbeitserfahrung oder andere vergleichbare Faktoren sowie Eignungstests mit einschließen.

Mehr als 90% der SchülerInnen setzen nach ihrem Pflichtschulabschluss mit einer höheren Ausbildung fort, ca. 55% entschließen sich für eine Allgemein Bildende Höhere Schule und 37% für eine Berufsbildende Höhere Schule.<sup>30</sup> Diejenigen, die den berufsbildenden Zweig einschlagen, sind meist SchülerInnen "whose grades are too low to be competitive for general upper secondary education" (OECD 2005b, 10). Jedoch berechtigen beide Ausbildungen zur Bewerbung um Aufnahme an einer Fachhochschule (*Polytechnic*) oder Universität.

---

<sup>28</sup> Quelle: Eurydice-Eurybase: Finland.

<sup>29</sup> Ein Unterschied innerhalb der Ausbildung besteht lediglich darin, dass es während der ersten 6 Jahre eine/n Klassenlehrer/in gibt, und der Unterricht in den letzten 3 Jahren von verschiedenen FachlehrerInnen geführt wird.

<sup>30</sup> Etwa 2% absolvieren nach der Pflichtschule ein freiwilliges 10. Schuljahr in der Gesamtschule und 5% beenden ihre Schulbildung.

Der Lehrplan der Allgemein Bildenden Höheren Schulen sieht eine Ausbildung von zumindest 3 Jahren vor, es ist jedoch auch möglich, diese in 2 bzw. 4 Jahren abzuschließen, da der Unterricht nicht in Schuljahren sondern in Form von Modulen organisiert ist. An Allgemein Bildenden Höheren Schulen werden zwei Mal jährlich landesweit und zeitgleich "Matriculation Examinations" durchgeführt. Die Prüfungen werden schulextern vom Matriculation Examination Board organisiert und ausgewertet und stellen keine verpflichtende Prüfung für die SchülerInnen dar. Jedoch treten fast alle zu den Prüfungen an, da die Noten dieser Prüfung zentrales Kriterium der Zugangschancen zum Tertiärsektor sind. Die Ausbildung der Berufsbildenden Höheren Schulen, an denen keine Matriculation Examinations durchgeführt werden, bewegt sich im Rahmen von drei Jahren und beinhaltet auch Praktika in Unternehmen sowie die Durchführung eines Abschlussprojekts. Im Jahr 2003 besuchten 121.816 SchülerInnen eine Allgemein Bildende Höhere Schule und 174.813 befanden sich in Berufsbildenden Schulen (Statistics Finland 2006). Die Zahl der SchülerInnen an Berufsbildenden Schulen ist höher als an Allgemeinbildenden Schulen, da neben der Erstausbildung zahlreiche Weiterbildungsprogramme inkludiert sind.

### 9.2.2 Hochschulsystem

#### *Größe des Sektors*

Im Jahr 2005 existierten in Finnland insgesamt 20 Universitäten<sup>31</sup> – alle davon staatlich – und 29 Polytechnics, die hauptsächlich von den Gemeinden oder den Zusammenschlüssen von Gemeinden und Stiftungen betrieben werden. Diese berufsorientierte Form der nichtuniversitären tertiären Bildungseinrichtungen entstand 1991 durch die Zusammenlegung von etwa 250 post-sekundären berufsbildenden Bildungseinrichtungen. Polytechnic-Studierende schließen mit einem Bachelor ab, welcher unter die ISCED 5A Abschlüsse fällt. Nach 3 Jahren Berufserfahrung besteht weiters die Möglichkeit einen Polytechnic-Master zu absolvieren. 2001 besuchten bereits 45% der finnischen Studierenden Polytechnics (OECD 2004), im Jahr 2004 ging dieser Anteil leicht zurück auf 43%. Die enorme Expansion des tertiären Bildungssektors im Zuge der Einführung der Polytechnics kann anhand der Entwicklung der Studierendenzahlen zwischen 1995 und 2004 verdeutlicht werden. Die Zahl der Polytechnic-Studierenden stieg in diesem Zeitraum von rund 31.500 auf knapp 132.000, jedoch ging diese Zunahme nicht zulasten der Universitäten, deren Studierende im selben Zeitraum um rund 30% auf knapp 174.000 anstiegen. Insgesamt kam es seit 1990 fast zu einer Verdreifachung der Studierenden im tertiären Sektor von knapp 113.000 Universitätsstudierenden auf über 300.000 Studierende an den Polytechnics und Universitäten im Jahr 2004 (Statistics Finland 2006).

---

<sup>31</sup> Von diesen 20 Universitäten bestehen 10 Universitäten aus mehreren Fakultäten, 3 sind technische Universitäten, 3 Wirtschaftsuniversitäten und 4 Kunstuniversitäten.

Laut Zahlen aus dem Jahr 2003 verfügen 34% der finnischen Bevölkerung zwischen 25 und 64 Jahren über einen tertiären Bildungsabschluss, wobei 17% auf den ISCED 5A Typ und ebenso viele auf den ISCED 5B Typ<sup>32</sup> entfallen. Betrachtet man die Altersgruppe der 25-34-Jährigen so beträgt der Anteil mit tertiärem Abschluss sogar 40% (davon 23% ISCED 5A, 17% ISCED 5B) (OECD 2005a).

Bezüglich der Altersverteilung der Studierenden zeigen sich deutliche Unterschiede zwischen den Universitäten und Polytechnics. Studierende an den Polytechnics sind durchschnittlich jünger, rund 61% sind unter 24 Jahre alt. Im Gegensatz dazu ist der Anteil der unter 24-Jährigen an den Universitäten mit rund 46% deutlich geringer, der Anteil der über 35-jährigen Studierenden fällt hingegen an den Universitäten mit ca.16% höher aus als an den Polytechnics, an denen 12% der Studierenden über 35 Jahre alt sind (OECD 2004).

#### *Studiengebühren, Förderungssystem*

Das Studieren an finnischen tertiären Bildungseinrichtungen ist kostenlos. Weiters verfügt Finnland über ein umfassendes Stipendiensystem. 75% aller Schüler- und StudentInnen über 16 Jahre erhalten eine staatliche Förderung. Auch ausländische Studierende haben die Möglichkeit, einen Antrag auf Studienbeihilfe zu stellen. Die Voraussetzungen für den Erhalt einer solchen finanziellen Unterstützung ist die Aufnahme an einer Bildungsinstitution, ein Vollzeitstudium sowie hinreichende Bedürftigkeit, wobei sich der Grad der Bedürftigkeit nach dem eigenen Einkommen des/r Studierenden richtet und nicht nach dem Einkommen der Eltern.

Die Unterstützung selbst besteht neben der Sozialversicherung aus einem monatlichen Stundenzuschuss (22 EUR - 214 EUR), einem Wohnzuschuss (80% der durchschnittlichen Wohnkosten) und einer staatlichen Bürgschaft für Kredite (160 EUR - 220 EUR pro Monat, bzw. 360 EUR für finnische Studierende im Ausland).

#### *Veränderungen, aktuelle Entwicklungen*

Im Rahmen der Implementierung des Bologna Prozesses wurden 2005 alle Studienrichtungen mit Ausnahme von Medizin und Zahnmedizin auf die zweigliedrige Bachelor-, Master-Struktur umgestellt sowie ein ECTS-äquivalentes Credit System eingeführt. Die dafür notwendigen gesetzlichen Regelungen traten am 1. August 2005 in Kraft.

---

<sup>32</sup> Universitäts- und Polytechnic-Abschlüsse zählen zu den ISCED 5A-Abschlüssen. Mit der Einführung der Polytechnics und der damit verbundenen Umstrukturierung des tertiären Bildungssektors in Finnland kam es zu einem Auslaufen der ISCED 5B-Abschlüsse, da die 2-3-Jährigen Vocational Colleges, von denen diese Abschlüsse vergeben wurden, von den Polytechnics abgelöst wurden.

### 9.2.3 Hochschulzugang

2005 befanden sich in Finnland 65% der 19-21-Jährigen in tertiärer Ausbildung (Opetusministeriö 2005). Grundsätzlich darf jede/r Studierende seit 1999 pro Jahr nur noch ein Studium belegen. An den Universitäten wird für rund ein Drittel der relevanten Altersgruppe ein Studienplatz garantiert. Im Jahr 2002 gab es an den finnischen Universitäten knapp 111.000 BewerberInnen mit abgelegtem Matriculation Exam, von denen knapp 53% zugelassen wurden (vgl. Tabelle 5). Im Jahr 2006 lag der Anteil der StudienanfängerInnen unter den 18-20-jährigen BewerberInnen bei 32%.

Der verspätete Eintritt ins Studium wird als ein Problem des finnischen tertiären Bildungssystems gesehen. Momentan ist die Zahl der jährlichen StudienbewerberInnen etwa dreimal so groß wie die jährliche Kohorte mit Matriculation Exam. Jedes Jahr bekommt nur etwa die Hälfte der Jahrgangs-AbsolventInnen einen Studienplatz, abgewiesene können ihr Glück im nächsten Jahr erneut versuchen. Der Großteil der Studierenden bekommt auf diese Weise innerhalb von drei Jahren einen Studienplatz. Im Fachhochschulsektor ist dieses Problem etwas geringer als an den Universitäten.

**Tabelle 5: Entwicklung der Zahl der StudienplatzbewerberInnen mit Matriculation Exam**

	(1) Jahrgangs-AbsolventInnen mit Matriculation Exam	(2) „Überhang“ an BewerberInnen über Jahrgangs-AbsolventInnen <sup>1</sup>	(3) Gesamtzahl der BewerberInnen mit Matriculation Exam	(4) Erfolgreiche BewerberInnen (in % von (3))
1995	34.506	61%	87.896	51%
1996	34.817	65%	99.737	45%
1997	35.187	65%	100.416	48%
1998	34.883	64%	97.829	51%
1999	34.489	67%	104.692	52%
2000	35.864	67%	109.588	5%
2001	35.500	68%	109.981	51%
2002	36.524	67%	110.997	53%

Quelle: Opetusministeriö 2005 und eigene Berechnung.

<sup>1</sup> (Spalte3-Spalte1)/Spalte3.

In Hinblick auf den Arbeitsmarkt verfolgt die finnische Politik das Ziel des „fast in – fast out“, was so viel wie ein kurzes und effektives Studieren bedeutet. Veranschlagtes Ziel der Regierung ist es, den Anteil der StudienanfängerInnen, die im selben Jahr maturiert haben, bis 2008 auf 55% zu erhöhen. 2003 war es nur ein Viertel, ein weiteres Viertel hatte die Matura im Vorjahr abgelegt. Spezielle Maßnahmen sollen allerdings einer „Altersdiskriminierung“ entgegenwirken. Gesetzlich vorgegebene Mindestquoten, die auf eine stärkere Partizipation unterrepräsentierter Personengruppen abzielen, existieren in Finnland nicht.

Erhebliche Unterschiede bezüglich der Zulassungsquoten existieren zwischen den Studienrichtungen. Während über 60% der StudienbewerberInnen von Ingenieurwesen



einen Studienplatz bekommen, sind es bei Theater und Tanz – der Studienrichtung mit der geringsten Zulassungsquote – lediglich 5% (Opetusministeriö 2006).

### *Universitäten*<sup>33</sup>

Prinzipiell besteht eine Zugangsmöglichkeit für alle, die die Matriculation Examination absolviert haben, einen internationalen oder europäischen Bachelor-Abschluss vorweisen können bzw. in einem anderen Land die Hochschulreife erworben haben. Weiters werden auch Personen aufgenommen, die einen Polytechnic-Abschluss, einen post-sekundären beruflichen Abschluss oder eine zumindest 3-jährige berufliche Qualifikation vorweisen können. Universitäten akzeptieren ebenfalls BewerberInnen, die entweder bestimmte offene Universitätskurse abgeschlossen haben, die für das Studium erforderlich sind, oder aus anderen Gründen für fähig erachtet werden, das Studium absolvieren zu können.

Universitäten sind zwar bei der Auswahl ihrer Studierenden unabhängig, die Zahl der zu vergebenden Studienplätze richtet sich allerdings nach Zielvorgaben, die zwischen dem Bildungsministerium und den Universitäten für jede Studienrichtung verhandelt werden. Zugangsbeschränkungen existieren daher in allen Studienrichtungen. Wenn die Zahl der BewerberInnen die Zahl der verfügbaren Studienplätze übersteigt, verwenden die Universitäten unterschiedliche Arten von Auswahlkriterien:

- Die Noten der Matriculation Examination und des Abschlusszeugnisses der Allgemein Bildenden Höheren Schule in Verbindung mit den Resultaten eines Aufnahmetests (üblichste Form).
- Nur die Resultate des Aufnahmetests.
- Nur die Noten des Maturazeugnisses und des Abschlusszeugnisses einer höheren Sekundarschule (allgemeinbildend oder berufsbildend).

Die Aufnahmetests werden von den Universitäten, Fakultäten oder Abteilungen selbst erstellt. Meistens wird in den Tests die erforderliche Lesefertigkeit geprüft. Es können auch Interviews oder praktische Prüfungen angewendet werden. BewerberInnen ohne Maturazeugnis werden meistens nur auf Basis des Aufnahmetests bewertet.

### *Polytechnics*<sup>34</sup>

Berechtigt zur Bewerbung sind Personen mit erfolgreich abgelegter Matriculation Examination, aber auch jene, die eine Allgemeinbildende Höhere Schule ohne diese Prüfung abgeschlossen haben und nur über ein Abschlusszeugnis verfügen. Weiters können sich Personen mit einer abgeschlossenen Berufsbildenden Höheren Schule bzw. einer Lehre oder vergleichbaren internationale Qualifikationen bewerben. BewerberInnen wenden sich

---

<sup>33</sup> Quelle: Eurydice-Eurybase: Finland.

<sup>34</sup> Quelle: Eurydice-Eurybase: Finnland.

an das Joint National Application System, das die Informationen an die entsprechende Institution weiterleitet.

Auch die Polytechnics entscheiden unabhängig über die Art ihrer Auswahlkriterien, die meistens auf Schulleistungen, bereits vorhandener Arbeitserfahrung sowie Aufnahmetests beruhen. Direkte Verhandlungen mit dem Bildungsministerium über die Anzahl der aufzunehmenden BewerberInnen finden – wie im Falle der Universitäten – in dieser Form nicht statt.

### *Lifelong Learning*

Lifelong Learning und Erwachsenenbildung stellen in der finnischen Bildungspolitik ein wichtiges Thema dar. Lebenslanges Lernen für HochschulabsolventInnen wird in Finnland seit den 1970er Jahren durch spezielle Weiterbildungseinrichtungen gefördert (Continuing Education Centres), welche heute in jeder Universität institutionalisiert sind und von der Wirtschaft gesponsert werden. Zusätzlich gibt es an manchen Universitäten auch freie Universitätskurse. An Universitäten besuchen jährlich etwa 170.000 Erwachsene spezielle Angebote (83.300 Continuing Professional Education, 82.300 Open University und 4.300 University Specialisation Studies), an Polytechnic rund 40.000 (22.000 in Erwachsenenbildungsprogrammen, die zu einem Polytechnic-Abschluss führen und 18.000 Open Polytechnic bzw. Polytechnic Specialisation Studies, vgl. Opetusministeriö 2006a, 38). Für die Freien Kurse (Open University bzw. Open Polytechnic) gibt es keine formalen Zugangsbeschränkungen, dafür aber auch keine offiziellen Abschlüsse.

Eine sehr flexible Form der Berufsqualifizierung stellt auch das System der „*Kompetenzbasierten Qualifikationen*“ dar, welches speziell für Erwachsene entwickelt wurde. Dieses System ermöglicht es Erwachsenen, ihre beruflichen Fähigkeiten und Kompetenzen in einem Test unter Beweis zu stellen, unabhängig davon, ob sie diese Kompetenzen in der Arbeit, in der Schule, oder durch Freizeitaktivitäten erworben haben.

#### **9.2.4 Selektivität**

Der Entwicklungsplan für Bildung und Forschung 2003-2008 (National Board of Education 2004) nennt als erstes zentrales Ziel der finnischen Bildungspolitik das Recht jedes/r Einzelnen auf qualitativ hochwertige Bildung und Berufsausbildung gemäß der eigenen Fähigkeiten und speziellen Bedürfnisse unabhängig der finanziellen Situation, des Alters oder der Sprache. Trotz dieser hohen Zielsetzungen und des tatsächlich erreichten hohen Grades an Chancengleichheit im finnischen Bildungssystem im Vergleich zu anderen Ländern, kann nach Ansicht der ReviewerInnen des OECD Berichts Equity in Education (OECD 2005b) dennoch nicht von Chancengleichheit im Bezug auf den Hochschulzugang gesprochen werden.

Die Studie betont die außerordentliche Qualität der Grundschule mit ihrem umfassenden Förderangebot für SchülerInnen, die drohen, den Anschluss an die Klasse zu verlieren<sup>35</sup>, jedoch verflüchtigt sich diese hochgelobte Praxis der Förderung und Unterstützung in der Sekundarstufe II und ist auf den Universitäten oder Polytechnics praktisch nicht mehr existent. Der Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe II stellt einen Einschnitt in das bis dahin sehr von Chancengleichheit geprägte Schulsystem dar. Die Ursache dafür liegt nach Ansicht der ReviewerInnen in den leistungsbezogenen Aufnahmeverfahren der Allgemein Bildenden Höheren Schulen, da bei selektiven Mechanismen dieser Art nahezu immer der familiäre Hintergrund und die elterliche Bildung eine große Rolle spielen. So zeigt sich in der Sekundarstufe II eine Schullandschaft, die einerseits aus Allgemein Bildenden Höheren Schulen mit variierender Qualität und Reputation<sup>36</sup> besteht und andererseits aus den generell weniger angesehenen Berufsbildenden Höheren Schulen. Den Sprung in die tertiäre Bildung schaffen nur wenige der SchülerInnen aus dem berufsbildenden Sektor, von denen 15% ihre Ausbildung an einem Polytechnic fortsetzen und lediglich 1% bis 2% an einer Universität (OECD 2005b, 24).

Dieser Selektionsprozess setzt sich auch beim Übergang in das tertiäre Bildungssystem fort, in welchem die Zulassung ebenfalls durch leistungsbezogene Aufnahmeverfahren bestimmt wird. So wird auch der finnische tertiäre Bildungssektor von Studierenden aus der Mittel- und Oberschicht dominiert. „Furthermore, the university is the much preferred option, with polytechnics a second choice for those with poor results in matriculation and university entrance examinations; roughly, then students from well-educated white collar families end up in universities, while polytechnics are more likely to be attended by students from working-class families“ (OECD 2005b, 27).

Dieser Befund wird durch Tabelle 6 und Tabelle 7 bestätigt.<sup>37</sup> Die Polytechnics sind sozial weniger selektiv, 34% der Studierenden zwischen 20 und 24 Jahren haben Väter mit Pflichtschulabschluss im Vergleich zu 22% der Studierenden an Universitäten. zeigt die Zusammensetzung der Studierenden an Hochschulen nach Bildung des Vaters.

**Tabelle 6: Verteilung der 20-24-jährigen Studierenden nach Sektor und Bildung des Vaters, 2000**

Ausbildung des Vaters	Verteilung in Polytechnics	Verteilung in Universitäten	Verteilung in Tertiärsektor gesamt
Pflichtschule	34%	22%	28%
Berufsbildende Schule	50%	40%	45%
Hochschule	16%	38%	26%
Alle	100%	100%	100%

Quelle: Opetusministeriö 2005, 50.

<sup>35</sup> Laut Gesetz steht jedem/r Schüler/in der Grundschule wenn nötig spezielle Förderung und Unterstützung zu, was im Jahr 2003 auf 20% der SchülerInnen zutraf, denen irgendeine Form der Unterstützung zuteil wurde.

<sup>36</sup> Ein wichtiger Indikator hierfür ist die Strenge der Aufnahmekriterien.

<sup>37</sup> Die Indikatoren, die beiden Tabellen zugrunde liegen, sind nicht vergleichbar, da sie einer anderen Abgrenzungslogik folgen.

In Tabelle 7 sieht man die Entwicklung an Universitäten im Zeitverlauf (1985 bis 2005). Es ist eine leichte Erhöhung des Anteils von Studierenden mit Vätern, die über einen niedrigen Bildungsabschluss verfügen, zu beobachten. 1995 hatten noch 48% der 20-24-jährigen Studierenden an Universitäten Väter mit einer mehr als vierjährigen Tertiärausbildung, fünf Jahre später etwas weniger (43%). "One explanation [for this] is that the competition for university education places reached a saturation point among young people from favourable family backgrounds, while less-advantaged young people still predominantly do not participate." (Kivinen et. al. 2001, 2002, zit. nach Opetusministeriö 2005, 49).

**Tabelle 7: Partizipationsrate von 20-24-jährigen Studierenden an Universitäten nach Bildungsniveau des Vaters, 2000**

Bildungsniveau des Vaters	1985	1990	1995	2000
Tertiär (>4 Jahre)	45%	48%	48%	43%
Berufsbildend II (3-4 Jahre)	23%	24%	25%	24%
Berufsbildend I (< 3 Jahre)	10%	10%	11%	12%
Primär	6%	8%	9%	10%

Quelle: Opetusministeriö 2005, 49.

### 9.2.5 Equity Maßnahmen

Sozioökonomische Unterschiede hinsichtlich der Bildungsbeteiligung wurden zwar in den beiden OECD Berichten (Opetusministeriö 2005, OECD 2005b) festgestellt. Equity-Maßnahmen wurden zur Verringerung der geschlechtsspezifischen Ungleichheit und insbesondere für die Verbesserung der Situation der MigrantInnen gesetzt, zur Bekämpfung der sozialen Ungleichheit werden hingegen keine Maßnahmen genannt.

Im gesamten tertiären Bildungsbereich bekamen 2002 42% der weiblichen und 58% der männlichen BewerberInnen einen Studienplatz. Betrachtet man die Verteilung der StudienanfängerInnen, so zeigen sich deutlich männlich bzw. weiblich dominierte Studienrichtungen,<sup>38</sup> weshalb Projekte initiiert wurden, die Einfluss auf die Studienwahl von Frauen nehmen sollen und im Besonderen auf die Zunahme von Frauen in technischen Studienrichtungen abzielen.

Im Entwicklungsplan für Bildung und Forschung 2003-2008 wurde spezielles Augenmerk auf die Situation von ImmigrantInnen im Bildungssystem gelegt und detailliertere Förderpläne für das gesamte Bildungssystem entwickelt. Eine Erhöhung des Anteils der Studierenden mit Migrationshintergrund im tertiären Bereich soll mithilfe der Weiterentwicklung der Studierendenauswahl, gezielten Informationen für MigrantInnen und Sprachkursen gelingen (National Board of Education 2004, 27). Der Anteil der Studierenden mit

<sup>38</sup> Für einen detaillierten Überblick über die Studienrichtungen siehe Opetusministeriö 2005, 54.

Migrationshintergrund wurde bisher bei den offiziellen Studierendenzahlen nicht extra ausgewiesen.

### 9.2.6 Monitoring-System/Evaluation/Studien

In den offiziellen Hochschulberichten werden die Studierendenzahlen nicht nach Geschlecht, sozialer und ethnischer Herkunft ausgewiesen.

Eine umfassende Evaluation von Equity-Maßnahmen oder ein Monitoring System gibt es derzeit noch nicht, und diese scheinen auch nicht in Planung zu sein.

## 9.3 SCHWEDEN

### 9.3.1 Schulsystem<sup>39</sup>

#### *Vorschule*

Neben der allgemeinen Vorschulbetreuung, die in Schweden für alle Kinder im Alter zwischen 1 und 5 Jahren angeboten wird, gibt es im letzten Vorschuljahr einen speziellen Unterricht. Die Vorschulklasse ist ein Teil des öffentlichen Schulsystems, die Anwesenheit ist allerdings freiwillig. Seit Januar 2003 muss für alle Kinder, die im Herbst des jeweiligen Jahres 5 Jahre alt werden, ein Platz in einer solchen Vorschule angeboten werden. Für diese Altersgruppe ist die Vorschule während der Schulzeit für 3 Stunden kostenfrei. Rund 90% der 3-jährigen und 94% der 6-jährigen Kinder besuchen vorschulische Einrichtungen.

#### *Pflichtschule*

Die Pflichtschule, welche eine Ausbildung bis zum Ende der Sekundarstufe I beinhaltet, dauert neun Jahre und umfasst die Altersjahrgänge 6/7 bis 15/16. Die gesamte Pflichtschulzeit wird in Form einer Gesamtschule ("single structure") absolviert. Neben dem kostenfreien Unterricht haben Kinder, deren Eltern erwerbstätig sind oder studieren, auch ein Recht auf Nachmittagsbetreuung in speziellen Einrichtungen.

#### *Sekundarstufe II*

Die Sekundarstufe II wird in „Gymnasien“ angeboten, wobei es 17 unterschiedliche Ausbildungsprogramme gibt (davon 14 beruflich orientiert). SchülerInnen im Alter zwischen 16 und 19 sind berechtigt, diese Schulen nach Abschluss der Pflichtschule zu besuchen, allerdings ist es erforderlich, zumindest in den Fächern Schwedisch, Englisch und Mathematik einen positiven Abschluss zu haben. Die Allgemeinbildenden und

---

<sup>39</sup> Quelle: Eurydice-Eurybase Sweden.

Berufsbildenden Schulen sind formal gleichwertig, de facto bestehen jedoch Unterschiede (z.B. sind die Übergangsraten in den tertiären Sektor von der Berufsbildung geringer). Fast alle SchülerInnen setzen nach der Pflichtschule mit einer höheren Schulbildung fort, 2003 haben 97,7 % der SchülerInnen, die im Sommer die Pflichtschule beendet haben, im Herbst desselben Jahres mit einer höheren Ausbildung begonnen.

Alle nationalen Bildungsprogramme sowie die speziellen Programme bieten eine breite allgemeine Ausbildung und befähigen zum Besuch einer Hochschule im tertiären Sektor. Es gibt keine Abschlussprüfung, sondern nur ein Zertifikat über die Absolvierung der Ausbildung mit den Noten in den einzelnen Fächern. Allerdings wurden nationale Prüfungen für einzelne Fächer entwickelt. Es besteht auch die Möglichkeit, Prüfungen nach Abschluss der Schule nachzuholen, um die Noten zu verbessern.

### 9.3.2 Hochschulsystem

#### *Größe des Sektors*<sup>40</sup>

2005 gab es in Schweden rund 50 staatliche und private Hochschulen.<sup>41</sup> Zu den staatlichen Hochschulen gehören 12 Universitäten plus das Karolinska Institut sowie das Royal Institute of Technology, 7 Colleges of Art und 15 University Colleges. Universitäten dürfen generell postgraduelle Studien anbieten, University Colleges nur für bestimmte Fächer, wenn sie in einer Disziplin Forschung betreiben dürfen. University Colleges können auf Antrag und unter bestimmten Voraussetzungen zu Universitäten werden.

Im Wintersemester 2004 studierten 337.415 Undergraduates<sup>42</sup> an den Hochschulen des Landes. Die Zahl der AnfängerInnen betrug im Studienjahr 2003/04 83.300 (inkl. 15% Austauschstudierende),<sup>43</sup> die Zahl der AbsolventInnen 52.343 (Erst- und Zweitabschlüsse). Knapp 70% der Studierenden besuchen eine Universität, knapp 30% ein University College und rund 1% eine Kunsthochschule. Bei den Abschlüssen wird zwischen generellen Qualifikationen<sup>44</sup> und rund 60 berufsqualifizierenden Qualifikationen (z.B. Lehramt, Medizin, Krankenpflege, Psychotherapie, einige technische Ausbildungen, Sport und künstlerische Studien), unterschieden.

Zu den Undergraduates kommen 19.260 Postgraduates auf Doktorsniveau hinzu.<sup>45</sup> Postgraduelle Studien werden in der Regel nicht von University Colleges und

<sup>40</sup> Alle Zahlen aus: Högskoleverket (Swedish National Agency for Higher Education) (2005).

<sup>41</sup> Alle offiziell verfügbaren Daten beziehen sich auf die 39 größten Hochschulen, d.h. rund 10 kleinere private Hochschulen sind nicht inkludiert.

<sup>42</sup> Zu den Undergraduates gehören zweijährige Diplomkurse, Bachelor- und Master-Programme.

<sup>43</sup> Median des Alters: 22,5; Anteil Männer 43%, Working Class Background 24% und Migrationshintergrund (Studierende/r selbst oder beide Eltern im Ausland geboren): 16%.

<sup>44</sup> Diplom, BA, MA, Doktor, Lizentiat.

<sup>45</sup> AnfängerInnen: 2.944, PhD-AbsolventInnen: 2.741 und Lizentiate: 1.096.

Kunsthochschulen angeboten, so dass das Spektrum 21 Hochschulen umfasst. Die Übertrittsquoten in den Postgraduate-Sektor sind in den letzten Jahren stark gesunken, rund 7% der AbsolventInnen eines Undergraduate-Programmes nehmen ein Postgraduate-Studium auf.

#### *Studiengebühren, Förderungssystem*

In Schweden werden keine Studiengebühren eingehoben. Für den Besuch einer Hochschule muss ein Hochschülerschaftsbeitrag entrichtet werden.

Jede Person bis zum Alter von 54 Jahren hat für maximal 240 Wochen (also ca. 4 ½ Jahre) das Recht auf eine Studienunterstützung. Diese Unterstützung beträgt maximal rund 190 EUR/ Woche (2005) und besteht aus einem Stipendium und einem Darlehen. Die Höhe des Stipendienanteils beträgt in der Basisvariante ca. 65 EUR pro Woche oder 155 EUR/ Woche in der Variante mit erhöhtem Stipendium<sup>46</sup> und der Darlehensanteil somit ca. 125 EUR/ Woche bzw. 35 EUR/ Woche (hochgerechnet sind das monatlich ca. 260 EUR an Stipendium und maximal ca. 500 EUR an Darlehen, in Summe also 760 EUR, was für den Lebensunterhalt in Schweden nur schwer ausreicht. Hochgerechnet auf die maximale Bezugsdauer beträgt die Unterstützung ca. 15.600 EUR an Stipendium und maximal ca. 30.000 EUR an Darlehen).<sup>47</sup> Diese Darlehen müssen innerhalb von 25 Jahren bzw. bis zum 60. Lebensjahr zurückgezahlt werden. Die Rückzahlungen hängen neben der Höhe der Gesamtschulden und der Zinsrate auch vom verfügbaren Einkommen der KreditnehmerInnen ab. Zusätzlich sind weitere Kredite für weiterführende Studien (ab dem Alter von 25 Jahren) oder besondere studienbezogene Ausgaben wie z.B. Musikinstrumente, zweifacher Wohnsitz, Studienreisen und ausländische Studiengebühren verfügbar. BezieherInnen der Studienunterstützung werden zusätzlich pensionsversichert. Das System der Studienunterstützung gilt auch für Studien im Ausland (wobei die Höhe vom Studienland abhängig ist) und für EU- bzw. EFTA-BürgerInnen, die in Schweden studieren. Wie stark die Kredite in Anspruch genommen werden ließ sich im Rahmen dieses Projektes nicht eruieren.

#### *Veränderungen, aktuelle Entwicklungen*

Die Schwedische Regierung hat sich zum Ziel gesetzt, dass 50% jeder Alterskohorte ein Hochschulstudium bis zum Alter von 25 Jahren beginnen sollen. Dieser Anteil lag 2003/04 bei 47,3%, was einem geringfügigen Rückgang gegenüber dem Vorjahr entspricht. Die entsprechenden Anteile betragen für Männer 40,5% und für Frauen 54,5%.

---

<sup>46</sup> Ab 25 Jahren und für bestimmte Studien; allerdings limitierte Zahl an höheren Stipendien.

<sup>47</sup> Die potentielle Verschuldenssumme liegt also deutlich unter einer Eigentumswohnung und in der Größenordnung eines besseren Mittelklasseautos.

Bis 2010 wird der Anteil der 20-Jährigen in der Bevölkerung um ein Drittel zunehmen, weshalb eine beträchtliche Expansion des Hochschulsektors erforderlich sein wird, damit die Hochschulzugangsquote nicht sinkt. In Zahlen: Die Kapazität der Hochschulen müsste laut Högskoleverket (2005) in den nächsten zehn Jahren um 60.000 Studierende (Vollzeitäquivalente) steigen (gegenüber der Studierendenzahl von 2004 wäre dies eine Steigerung um etwas weniger als 20%).

### 9.3.3 Hochschulzugang

Grundvoraussetzung für ein Hochschulstudium in Schweden ist ein erfolgreicher Abschluss der Sekundarstufe II oder ein Abschlusszeugnis einer Erwachsenenbildung mit entsprechenden Noten, das auch an "Volkshochschulen"<sup>48</sup> erworben werden kann. Auch durch Berufserfahrung kann die Grundvoraussetzung für ein Studium erfüllt werden: Die 25:4-Regel besagt, dass jede/r ab dem Alter von 25 Jahren mit mindestens vierjähriger Berufserfahrung im Mindestausmaß eines halben Vollzeitäquivalentes die Grundvoraussetzung erfüllt. Zusätzlich sind Kenntnisse in Schwedisch und Englisch äquivalent zu einem positiven Sekundarabschluss nachzuweisen.

Für viele Studien sind zusätzlich spezifische Voraussetzungen zu erfüllen. Diese beziehen sich auf bestimmtes in der Sekundarschule oder vergleichbaren Einrichtungen erworbenes Wissen oder Kenntnisse. Diese Anforderungen sind in einem System namens "Standardised Admission Requirements" organisiert. Die Nationale Hochschulagentur legt darin die spezifischen Anforderungen für berufsqualifizierende Studien fest. Für Allgemeinqualifizierende Studien legen die Hochschulen die standardisierten Anforderungen fest.

In der Regel übersteigt die Nachfrage das Angebot an Studienplätzen. Die Zahl der Plätze legt letztendlich jede Hochschule eigenständig fest, allerdings wird von der Regierung nur eine bestimmte Anzahl an Studienplätzen finanziert. Die BewerberInnen werden daher nach ihren Qualifikationen (Numerus Clausus) gereiht, aber zuvor in vier Kategorien unterteilt:<sup>49</sup>

- AbsolventInnen von Sekundarschulen, Erwachsenenbildungseinrichtungen oder ausländischen Sekundarschulen.
- BewerberInnen mit einem generellen Zulassungszertifikat einer "Volkshochschule".
- BewerberInnen, die den Swedish Scholastic Aptitude Test absolviert haben.

---

<sup>48</sup> Folk high schools.

<sup>49</sup> Quelle: <http://www.hsv.se/highereducation/undergraduateeducation/admission.4.7cb94a2910b5ac8d550800030091.html>



- BewerberInnen, die den Swedish Scholastic Aptitude Test absolviert haben und über Berufserfahrung verfügen.

Mindestens ein Drittel der Plätze eines Studienprogramms muss auf Basis der Schulnoten und mindestens ein Drittel nach den Ergebnissen des Swedish Scholastic Aptitude Tests vergeben werden. Zusätzlich können die Hochschulen spezifische Selektionskriterien (spezifische Kenntnisse oder andere objektive Kriterien) festlegen, nach denen bis zu 10% der Plätze vergeben werden. Außerdem können die Hochschulen auf Antrag auch eigene Auswahlverfahren für bestimmte Studienrichtungen durchführen. Bei Punktegleichstand der BewerberInnen entscheidet das Geschlecht, um eine ausgewogenere Geschlechterverteilung in den einzelnen Studiengängen zu erzielen.<sup>50</sup>

Der Swedish Scholastic Aptitude Test (SweSAT) überprüft die Studierfähigkeit. Mindestens ein Drittel der Plätze je Studienprogramm werden nach den Ergebnissen dieses Tests vergeben. Rund 75.000 Personen treten pro Jahr zu diesem zweimal jährlich abgehaltenen Test an. Die Teilnahmegebühr beträgt derzeit rund 39 EUR. Der Test wurde von der Nationalen Hochschulagentur entwickelt und implementiert, die Durchführung wird von den Hochschulen übernommen. Der Test wurde 1977 eingeführt, als Personen mit Berufserfahrung zum Studium zugelassen wurden (damals 25:5 Regel), die nach keinen anderen Kriterien gereiht werden konnten. Bis 1990 stand der Test nur für diese Personengruppe offen. Seit 1991 bietet der Test auch allen SekundarschulabgängerInnen eine zweite Chance.

Getestet werden fünf Sektionen:

- Interpretation von Tabellen, Diagrammen und Karten
- Vokabular
- Leseverständnis
- Englisches Leseverständnis
- Ausreichende Datenlage ("Data Sufficiency")<sup>51</sup>

Etwas mehr als die Hälfte der BewerberInnen wurden im Wintersemester 2004 aufgenommen. Während die Anzahl der Plätze für Neueintritte in den Hochschulsektor in den letzten zehn Jahren ziemlich konstant bei knapp 60.000 blieb, schwankte die Zahl der Bewerbungen stärker. Am meisten BewerberInnen pro Studienplatz gibt es in Medizin, Psychologie, Physiotherapie und Architektur (8 BewerberInnen pro Platz).

---

<sup>50</sup> Quelle: Eurydice-Eurybase Sweden.

<sup>51</sup> "This section involves deciding whether enough information has been provided to solve a problem. The items require mathematical skills but primarily test the capacity to draw logical conclusions" (Högskoleverket: <http://www.hsv.se/highereducation/undergraduateeducation/swedishscholasticaptitudetests/wesat/atstoffivesections.4.7cb94a2910b5ac8d550800030203.html>).

### 9.3.4 Soziale Aspekte der Selektivität

Ein Drittel der AnfängerInnen sind 26 Jahre oder älter, etwas mehr als 10% sind 35 Jahre oder älter. 58% der AnfängerInnen sind Frauen, die vor allem in den Altersgruppen ab 30 deutlich überrepräsentiert sind. Verzerrt wird der Gendergap noch durch die Austauschstudierenden, die mehrheitlich Männer sind.

Laut Bericht der Nationalen Hochschulagentur hat die Expansion des Hochschulsektors in den letzten 15 Jahren zu einem Angleichen der Zusammensetzung der Studierenden nach sozialer Herkunft geführt, aber die Unterschiede bleiben deutlich. Zwischen 1993 und 2003 stieg der Anteil der StudienanfängerInnen aus der Arbeiterklasse ("Working Class Background") von 18% auf 24%, während der Anteil der Studierenden mit besserverdienenden Eltern ("Senior Salaried Employees") von 33% auf 28% zurückging. Die entsprechenden Gruppen in der Gesamtbevölkerung haben sich während dieser Periode dagegen kaum verändert: In der Altersgruppe der 20-25-Jährigen zählen 34% der Eltern zur Arbeiterklasse und 20% zu den Besserverdienenden (Högskoleverket 2005, 12).

Deutliche Unterschiede zeigen sich nach bestimmten Programmen. In Medizin sind höhere Schichten deutlich überrepräsentiert, ähnlich wie in anderen längeren Studien. Der Anteil der Studierenden aus der Arbeiterklasse ist höher in kürzeren Studien im Gesundheitsbereich, Lehrerausbildung und technischen Kurzstudien.

Der Anteil der Studierenden mit Migrationshintergrund stieg in den letzten Jahren und unter den AnfängerInnen sind sie mit knapp 17% im Ausmaß der Gesamtbevölkerung vertreten.<sup>52</sup> Regionale Zugangsquoten unterscheiden sich ebenfalls deutlich, wobei die höchsten Quoten in Counties mit Universitäten zu verzeichnen sind.

Die Abschlussquoten sind laut Johansson et al. (2005) insgesamt recht niedrig in Schweden, aber es zeigen sich keine signifikanten Unterschiede nach sozialer Herkunft.

### 9.3.5 Equity-Maßnahmen

Bis vor kurzem gab es keine eigentlichen Equity-Maßnahmen, allerdings seit längerem das bereits erwähnte Ziel, dass 50% einer Alterskohorte bis zum Alter von 25 Jahren ein Studium aufnehmen sollten. Dabei sollen alle Personen gleiche Zugangschancen haben, unabhängig von ihrem sozialen Hintergrund, Wohnort, Geschlecht, ethnischer Herkunft oder einer

---

<sup>52</sup> Allerdings zeigen sich deutliche Unterschiede nach der Nationalität. Stark vertreten sind IranerInnen sowie SkandinavierInnen und WesteuropäerInnen, während AfrikanerInnen deutlich unterrepräsentiert sind. Am stärksten sind Studierende mit Migrationshintergrund in Zahnmedizin und Bio-Medizinischen Studien vertreten, aber auch in Medizin und technischen Studien. Der Anteil in Rechtswissenschaften steigt stark an.

möglichen Behinderung. Jede Institution soll aktiv die Teilnahme an Hochschulbildung bewerben und den Zugang ausweiten.<sup>53</sup>

Laut Johansson et al. (2005) ist das schwedische Equity-Ziel definiert als Rückgang des sozial ungleichen Hochschulzugangs, also eine Gleichverteilung des Hochschulbesuchs nach sozialem, ökonomischem und Bildungshintergrund sowie nach Alter. Berücksichtigt wird allerdings nur der Zugang, nicht die Performance (Abschluss, Abbruch) innerhalb des Systems.

Von 2002 bis 2005 wurde ein Special Committee on Recruitment to HE eingesetzt. Diesem Komitee wurden Ressourcen und Autorität der nationalen Bildungsbehörden mit Bezug auf die Ausweitung des Hochschulzugangs übertragen. Seine Ziele waren:

- Hochschulen bei ihrem aktiven Rekrutieren zu unterstützen,
- (Finanzielle) Unterstützung für das expandierende College-System, als Bindeglied zwischen Sekundarschule und tertiärer Ausbildung,
- (Finanzielle) Unterstützung für Kooperationen, bei denen Hochschulen, Einrichtungen der Erwachsenenbildung, Volkshochschulen und reguläre Schule zusammenarbeiten (Johansson et al. 2005).

Dem Komitee standen umgerechnet rund 13 Mio. EUR für die Umsetzung dieser Ziele in den drei Jahren zur Verfügung. Dabei sollten nicht die AnfängerInnenzahlen steigen, sondern die Hochschulbesuchsquote von unterrepräsentierten sozialen und ethnischen Gruppen. 108 Projekte mit unterschiedlichen Schwerpunkten wurden in diesem Zeitraum finanziert.<sup>54</sup> Rund 16.000 Personen waren aktiv in diesen Projekten involviert und geschätzte 400.000 wurden damit erreicht.

Im März 2003 wurde von der Regierung ein Special Commissioner eingesetzt, der die Regularien des Hochschulzugangs evaluierte. Die Ergebnisse flossen in den Gesetzesentwurf 2004/05:162 und im Juni 2006 beschloss die Regierung die Zugangsregeln für Hochschulstudien zu ändern.

### 9.3.6 Neue Zugangsregelungen ab 2007

Hauptziel der Reformen ist die Zugangsregeln simple, fair und konsistent zu gestalten. So werden zum Beispiel die Zugangsregeln für AbsolventInnen von Sekundarschulen und

---

<sup>53</sup> Aus dem Gesetzesentwurf an den Reichstag, frei übersetzt nach Johansson et al. (2005).

<sup>54</sup> "Raising aspirations before school, bridging courses for students trying to enter HE and supporting measures for students already enrolled in HE. The spread of information was also considered an important aspect." (Johansson et al. 2005).

"lokaler Erwachsenenbildung"<sup>55</sup> angeglichen, fachspezifische Ausbildungen auf Sekundarebene werden gestärkt. Die neuen Regeln treten in drei Phasen in Kraft:

*Ab Herbst 2006:*

- Bei gleichen Qualifikationen der BewerberInnen (z.B. maximale Punktezahl beim Sekundarschulzeugnis) können die Hochschulen anhand zusätzlicher Verfahren zwischen den BewerberInnen auswählen (z.B. Interviews) anstatt Gruppentests durchzuführen.

*Ab Herbst 2007:*

- Hochschulen können nun die Auswahlkriterien für bis zu 20% der BewerberInnen pro Studienprogramm eigenständig festlegen. Dadurch sollen programmspezifische Qualifikationen (z.B. Berufserfahrung) besser berücksichtigt werden als Schulnoten oder Ergebnisse des SweSAT dies vermögen. Quotierungen der Plätze bleiben allerdings weiterhin untersagt.
- Zugangsregeln unterscheiden sich für die Basic-, Advanced- und Research-Level der Hochschulbildung. Für die beiden letztgenannten werden neue Regeln eingeführt, die v.a. die notwendigen Abschlüsse auf den vorangegangenen hochschulischen Ausbildungsleveln betreffen.

*Ab Herbst 2010:*

- Die Grundvoraussetzung für ein Hochschulstudium wird an ein neues Abschlusszertifikat (ab 2007) der Sekundarschulen angepasst und noch weiter mit den Zulassungsregelungen für AbsolventInnen "lokaler Erwachsenenbildung" angeglichen. Es müssen mind. 2250 Credits in der oberen Sekundarstufe positiv absolviert sein und die Oberstufe insgesamt positiv absolviert sein. Die gilt sowohl für BewerberInnen von Sekundarschulen als auch von "lokaler Erwachsenenbildung".
- Die standardisierten Zugangsregeln werden durch fachspezifische ersetzt. Diese werden aus unterschiedlichen Schulfächern für bestimmte Studienprogramme bestehen, d.h. minimale fachspezifische Voraussetzungen plus Zusatzfächer in der Schule für die es Extra-Punkte gibt (s.u.). Die Nationale Hochschulagentur wird diese Zugangsregeln ausarbeiten.
- In den Oberstufen werden vertiefende Fächer angeboten. Für den Besuch dieser Fächer erhält man 1 Extrapunkt, wobei einer/m StudienbewerberIn maximal 3 Extrapunkte angerechnet werden. Zwei dieser möglichen 3 Punkte werden in Mathematik und einer modernen Fremdsprache vergeben. Wie sehr diese Fächer vertieft werden müssen, hängt vom Studienprogramm ab, für das man sich

---

<sup>55</sup> Local authority adult education.

bewerben will. Der dritte Zusatzpunkt kann in Fächern erworben werden, die spezifisch für das jeweilige Studienfach sind.

- Die Möglichkeit Kurse an den "lokalen Erwachsenenbildungseinrichtungen" zu wiederholen, um die Sekundarschulnoten zu verbessern, werden eingeschränkt. Der direkte Übergang von den Sekundar- auf die Hochschulen soll dadurch gestärkt werden.
- StudienplatzbewerberInnen werden in vier Gruppen unterteilt je nachdem an welchen Institutionen sie ihre Qualifikationen erworben haben. Für Studierende mit Sekundarschulabschlüssen und AbsolventInnen "lokaler Erwachsenenbildungseinrichtungen" werden mehr Plätze geschaffen. In den meisten Studienfächern wird weiterhin zumindest ein Drittel der Plätze auf Basis des SweSAT vergeben.

### **9.3.7 Monitoring-System/ Evaluation/Studien**

Die soziale und ethnische Herkunft sowie das Geschlecht der Studierenden wird im Jahresbericht der Nationalen Hochschulagentur ausgewiesen. Das Zugangssystem als solches wurde durch einen Special Commissioner im Jahr 2003 evaluiert.

Das 50%-Ziel wurde durch eine gemeinsame Studie von SISTER (Stockholm) und CONTINUUM (London), die vom Special Committee on Recruitment (s.o.) finanziert wurde, mit dem englischen 50%-Ziel verglichen und evaluiert (Johansson et al. 2005).

## **9.4 VEREINIGTES KÖNIGREICH / ENGLAND**

Das Bildungssystem des Vereinigten Königreichs ist differenziert aufgebaut und unterteilt in das englische, walisische, schottische und nordirische System. Die einzelnen Systeme weisen in den Grundzügen viele Gemeinsamkeiten auf, zeichnen sich jedoch teilweise durch erhebliche Unterschiede aus. Vor allem das schottische System ist nur sehr bedingt mit dem der anderen Länder vergleichbar. Am ähnlichsten sind sich die Systeme von England und Wales, doch auch hier gibt es wichtige Unterschiede, die im Rahmen dieser Untersuchung von Bedeutung sind. Beispielsweise zeichnet sich die Sekundarstufe II durch die Gesamtschule (Comprehensive Schools) aus, jedoch gibt es in England im Gegensatz zu Wales weiterhin selektive staatliche Schulen (Grammar Schools). Aufgrund der Unterschiede und der eingeschränkten Vergleichbarkeit beziehen sich die folgenden Beschreibungen, so nicht anders angegeben, ausschließlich auf England.

### **9.4.1 Schulsystem**

Die 11-jährige Schulpflicht beginnt in England im Alter von 5 Jahren. Die Besuchsquote der 4-Jährigen in Vorschuleinrichtungen mit Bildungsfunktion liegt bereits bei fast 100% im Schuljahr 2001/02 (99,9%, siehe Schlüsselzahlen zum Bildungswesen in Europa 2005, 133).

59% aller 3- und 4-Jährigen besuchen elementare Bildungseinrichtungen.<sup>56</sup> Die Primarschule umfasst 6 Jahrgangsstufen und endet in der Regel mit 11 Jahren. Im Anschluss daran erfolgt der Wechsel in die Sekundarstufe I.

#### *Sekundarstufe I (Gesamtschule und Grammar Schools)*

In den 1960er Jahren wurde das dreigliedrige Sekundarschulsystem (Grammar, Secondary Modern, Technical Schools) abgeschafft und durch die Gesamtschule ersetzt, die nun bis zum Ende der Schulpflicht mit 16 Jahren führt. Die Reorganisation des Schulsystems, die von den lokalen Bildungsbehörden durchgeführt wurde, nahm mehr als ein Jahrzehnt in Anspruch, so dass einige Schulen erst 1979 in Gesamtschulen umgewandelt wurden. Dennoch gibt es in einigen Regionen Englands weiterhin selektive Schulen (hauptsächlich Grammar Schools), die ihre SchülerInnen entsprechend ihrer Fähigkeiten selektieren. Im Schuljahr 2004/05 gab es 164 staatliche Grammar Schools in England im Vergleich zu 2.814 Gesamtschulen (Department for Education and Skills 2005). Im Jahr 2002/03 besuchten 3,4 Millionen SchülerInnen Gesamtschulen und 213.000 Grammar Schools.<sup>57</sup> Neben den staatlichen Schulen gibt es unabhängige Privatschulen (Independent Schools), die ebenfalls selektiv sind und für die Schulgebühren zu entrichten sind.

#### *Sekundarstufe II*

Am Ende der Pflichtschule steht meist das General Certificate of Secondary Education (GCSE), das es seit 2002 auch in beruflichen Fächern gibt. Im Sekundarbereich II nach der Pflichtschule (Alter von 16 bis 18+) können eine Reihe von Programmen absolviert werden, die zu anerkannten Qualifikationen führen: General Certification of Education Advanced-Level (GCE A-Level), GCE Advanced Subsidiary Qualifications und Vocational Certificates of Education (VCEs). Erfolgreiche AbsolventInnen dieser Programme können ihre Bildung abhängig von der Art der absolvierten Kurse und der erreichten Qualifikationen im Tertiärsektor fortsetzen. Der Tertiärsektor besteht im Wesentlichen aus Weiter- und Hochschulbildung.

Ende 2005 betrug der Anteil der 16-18-Jährigen in Allgemeiner und Beruflicher Bildung 76,2% (2004: 75,2%, 1994: 77,6%). Mit 16 Jahren, im ersten Jahr nach der Pflichtschule, befanden sich 76,5% in Vollzeitprogrammen des oberen Sekundarbereichs (insgesamt 89,1% in Voll- und Teilzeitprogrammen), 62,9% der 17-Jährigen und 38,4% der 18-Jährigen. Mit dem "14-19 Implementationsplan" wurde das längerfristige Ziel formuliert, dass im Jahr 2015 90% der 17-Jährigen in Ausbildung sein sollen. Inklusiv dem Äquivalent der

<sup>56</sup> Quelle: National Statistics, <http://www.statistics.gov.uk/CCI/nscl.asp?ID=6155&RT=128&PG=1> [Stand 24.8.2006].

<sup>57</sup> Weitere 346.000 SchülerInnen besuchten andere staatliche Sekundarschulen wie z.B. *Modern Schools*, vgl. National Statistics, <http://www.statistics.gov.uk/STATBASE/Expodata/Spreadsheets/D7297.xls> [Stand 30.10.2006].

Lehrausbildung (work-based learning) waren dies 76% der 17-Jährigen per Ende 2005 (vgl. DfES 2006).

**Tabelle 8: Partizipationsraten der 16-Jährigen in Vollzeitausbildung (als Anteil an der 16-jährigen Gesamtbevölkerung) nach Geschlecht, Elternberuf und Elternbildung**

<b>Geschlecht</b>	1989	1994	2004
Männlich	43%	69%	67%
Weiblich	53%	75%	77%
Alle	48%	72%	72%
<b>Elternberuf</b>	1989 (SEG)	1994 (SEG)	2004 (NS-SEC)
Higher professional	68%	85%	85%
Lower professional	60%	83%	79%
Intermediate	39%	68%	71%
Lower supervisory	35%	61%	61%
Routine	27%	56%	57%
Other / not classified (inkl. Eltern ohne Beruf)	36%	61%	63%
Gesamt	48%	72%	72%
<b>Elternbildung</b>			2004
Mindestens ein Elternteil mit akademischem Abschluss	n.a.	n.a.	85%
Mindestens ein Elternteil mit GCE/VCE A level	n.a.	n.a.	77%
Kein Elternteil mit GCE/VCE A level	n.a.	n.a.	64%
Alle	48%	72%	72%

Quelle: Department for Education and Skills (DfES) (2005a).

Ein weiterer Indikator misst den Anteil von 16-Jährigen, die in einer Vollzeitausbildung stehen, an der 16-jährigen Gesamtbevölkerung. Hier ist eine Differenzierung nach sozialer Herkunft und Bildung der Eltern möglich (vgl. DfES 2005a). Hier hat zwischen 1989 und 2004 ein starker Anstieg der Partizipation in allen Herkunftsgruppen stattgefunden, in den weniger qualifizierten Herkunftsgruppen deutlich stärker.

#### 9.4.2 Hochschulsystem

##### *Größe des Sektors*

Das differenzierte britische (England, Wales, Schottland, Nordirland) Hochschulsystem (Higher Education Institutions) besteht aus Universitäten und nichtuniversitären hochschulischen Institutionen, sowie teilweise auch aus Weiterbildungseinrichtungen (Further Education Institutions), die hinsichtlich ihres Status gemischt sind.

- Die nichtuniversitären Hochschulen bestehen aus den Colleges (Higher Education Colleges und University Colleges). Diese Institutionen bieten Bachelor-Studiengänge, Lehrgänge (non-degree) und postgraduale Programme. In Ausnahmefällen werden auch Master- und PhD-Studiengänge angeboten. Während die University Colleges unabhängige Institutionen sind, die ihre Programme

entwickeln und eigenständig Abschlüsse verleihen, so werden die Abschlüsse und Qualifikationen der meisten Higher Education Colleges von externen Einrichtungen wie Universitäten oder Akkreditierungsagenturen validiert.

- Weiterbildungsanbieter können seit 1992 (Further and Higher Educations Act) als tertiäre Bildungseinrichtungen firmieren, wenn mindestens 55% ihrer Vollzeitstudierenden in Programmen auf Hochschulniveau eingeschrieben sind. Traditionellerweise besteht das Angebot hauptsächlich aus beruflichen Ausbildungen, derzeit geht die Tendenz in Richtung einer Kombination aus allgemeinen (akademischen) und beruflichen Angeboten. Auch wenn einige der Further Education Colleges Programme auf Hochschulniveau (degree courses) anbieten, so verleihen sie größtenteils Qualifikationen auf Weiterbildungs- oder Schulniveau (GCE A-Level, General National Vocational Qualification), die nicht dem Tertiärsektor zuzuordnen sind.

In Großbritannien gibt es derzeit 169 HEIs (Higher Education Institutions). In England sind es 132 HEIs, knapp 90 davon sind Universitäten (vgl. Clark 2006, 13). Weiters sind 52 der insgesamt 390 Further Education Colleges dem Tertiärsektor zugeordnet.<sup>58</sup> Bei den statistischen Daten ist zu beachten, dass Überschneidungen zwischen hochschulischer Bildung und Weiterbildung bestehen: Einerseits werden in den HEIs Weiterbildungsprogramme angeboten und andererseits gibt es an einigen Further Education Colleges hochschulische Bildungsangebote. Dies ist speziell bei internationalen Vergleichen von Partizipationsraten zu berücksichtigen.

Knapp 6% aller Studierenden an HEIs besuchen Weiterbildungsprogramme, die nicht der Tertiärbildung zuzuordnen sind. Etwa ebenso viele Studierende an Further Education Institutions (FEIs) besuchen hochschulische Bildungsprogramme. Das ergibt in England im Studienjahr 2002/03 eine Studierendenzahl von 1.930.285 Köpfen in tertiären Bildungsprogrammen, wovon 1.807.665 Personen in HEIs studieren (davon 41% Teilzeit) und 122.620 Studierende in FEIs (rund 70% Teilzeit, vgl. Ramsden 2005b, 9). Von den Studierenden in HEIs sind knapp 1,4 Mio. in Undergraduate-Programmen, der Rest entfällt auf Studierende nach dem ersten Abschluss (Postgraduates). Die Undergraduate-Programme in England führen auch zu Qualifikationen, die in Österreich nicht Bestandteil tertiärer Bildung sind.<sup>59</sup> In diesen Programmen sind mehr als die Hälfte der AnfängerInnen in Vollzeitprogrammen über 21 Jahre alt, bei den mit Österreich vergleichbaren First Degree AnfängerInnen beginnen immerhin fast ein Viertel ihr Studium nach 21 Jahren.

<sup>58</sup> Eine Verteilung der Further Education Colleges auf die verschiedene Sparten und Sektoren findet sich im Internet unter <http://www.dfes.gov.uk/rsgateway/DB/STA/t000667/colleges91-04.xls> [Stand 24.8.2006].

<sup>59</sup> Das betrifft zwei Kategorien von Abschlüssen auf Subdegree-Niveau: C-Level (Certificates of Higher Education) und I-level (Foundation Degrees, Ordinary (Bachelors) Degrees, Diplomas of Higher Education und sonstige Higher Diplomas).



Tabelle 9 zeigt den Zusammenhang zwischen sozialer Selektivität des Hochschulzugangs und Art des besuchten hochschulischen Bildungsprogramms. Die Zugangschancen für Personen aus benachteiligten sozialen und regionalen Herkunftsschichten sind bei First Degree-Programmen erheblich schlechter als bei den weniger anspruchsvollen Subdegree-Programmen, die zu einem erheblichen Teil der Weiterbildung zuzuordnen sind. Nur 28% der First Degree-AnfängerInnen, bei denen soziale Herkunftsdaten bekannt sind, entstammen den unteren 4 sozialen Schichten im Vergleich zu 41% bei Subdegree-AngängerInnen. Der Referenzwert in der Gesamtbevölkerung für diesen Indikator liegt bei 47%. Personen aus bildungsbenachteiligten Regionen sind ebenfalls in First Degree-Programmen mit 13% deutlicher unterrepräsentiert als in Subdegree-Programmen mit 20%. Der Referenzwert in der Gesamtbevölkerung liegt hier bei 30%.

**Tabelle 9: Erstzugelassene in HE, England 2004/05 nach sozialer und regionaler Herkunft (First Degree und Subdegree AnfängerInnen in Vollzeitprogrammen)**

	Erstzugelassene in First Degree-Programmen	Anteil an allen Erstzugelassenen	Verteilung in Gesamtbevölkerung*
Gesamt	255.805	100%	-
Davon unter 21 Jahren	198.205	78%	-
Davon von unteren sozialen Schichten (NS-SEC 4,5,6,7; in 163.460 Fällen bekannt)	45.550	28%	47%
Davon aus Regionen mit geringer Bildungsbeteiligung (in 182.880 Fällen bekannt)	23.875	13%	30%
	Subdegree	Anteil	Verteilung in Gesamtbevölkerung*
Gesamt	43.400	100%	-
Davon unter 21 Jahren	18.110	42%	-
Davon von unteren sozialen Schichten (NS-SEC 4,5,6,7; in 6.210 Fällen bekannt)	2.545	41%	47%
Davon aus Regionen mit geringer Bildungsbeteiligung (in 16.740 Fällen bekannt)	3.355	20%	30%

Quelle: Higher Education Statistics Agency (HESA).<sup>60</sup>

\* Werte beziehen sich auf das gesamte Vereinigte Königreich.

### *Bildungsbeteiligung im Tertiärsektor*

Die Higher Education Initial Participation Rate (HEIPR) misst den Anteil der 17- bis 30-jährigen Personen mit Wohnsitz in England, die erstmals an einer Institution des Tertiärsektors zugelassen werden für einen Studiengang von einer Dauer von mindestens 6 Monaten und die mindestens 6 Monate diesen Studiengang besucht haben. Bei der Interpretation dieser Quote ist zu beachten, dass neben einer Vielzahl von Subdegree-

<sup>60</sup> Die entsprechenden Daten sind Bestandteil der "Performance Indicators"; die Tabellen der First Degree-AnfängerInnen finden sich unter [http://www.hesa.ac.uk/pi/0405/t1a\\_0405.xls](http://www.hesa.ac.uk/pi/0405/t1a_0405.xls) [Stand 30.10.2006] und jene der Subdegree-AnfängerInnen unter: [http://www.hesa.ac.uk/pi/0405/t1c\\_0405.xls](http://www.hesa.ac.uk/pi/0405/t1c_0405.xls) [Stand 30.10.2006]. Die angegebenen Referenzwerte beziehen sich auf das gesamte Vereinigte Königreich: 47% der Bevölkerung im arbeitsfähigen Alter mit bekannten sozialen Herkunftsdaten entstammen laut Labour Force Survey den NS-SEC-Gruppen 4 – 7, 30% der Gesamtbevölkerung bewohnen Gegenden mit geringer Bildungsbeteiligung, vgl.: <http://www.hesa.ac.uk/pi/0405/summary.htm> [Stand 30.10.2006].

Studiengängen auch Teilzeitstudiengänge berücksichtigt werden. Laut Department for Education and Skills (DfES) (2006b) lag im Jahr 2004/05 der HEIPR in England bei 42% (37% bei Männern und 47% bei Frauen, 35% in Vollzeit, und 7% in Teilzeit-Studiengängen).

#### *Studiengebühren, Förderungssystem*

1998 wurden im Vereinigten Königreich allgemeine Studiengebühren für AnfängerInnen eingeführt. Ab 2006 können die Hochschulen (Universities und Colleges) die Höhe der Gebühren für Undergraduate-Vollzeitstudiengänge innerhalb eines Limits eigenständig festlegen (maximal 3.000 GBP pro Jahr in England und Wales, 2006/07 in Wales noch maximal 1.200 GBP).

**Tabelle 10: Studiengebühren in Großbritannien für Erstzugelassene ab dem Studienjahr 2006/07**

	2006/07	2007/08*	2008/09*	2009/10*
England	3.000 GBP	3.000 GBP	3.000 GBP	
Wales	1.200 GBP	3.000 GBP	3.000 GBP	
Scotland	1.700 GBP	1.700 GBP	1.700 GBP	1.700 GBP
Medicine Courses in Scotland	2.700 GBP	2.700 GBP	2.700 GBP	2.700 GBP
Northern Ireland	3.000 GBP	3.000 GBP	3.000 GBP	

Quelle: Department for Education and Skills (DfES): [http://www.dfes.gov.uk/studentssupport/students/200\\_2006\\_entry.shtml](http://www.dfes.gov.uk/studentssupport/students/200_2006_entry.shtml) [Stand: 23.9.2006].

\* Zahlen ab dem Studienjahr 2007/08 können abhängig von der Inflation angepasst werden; Standardprogramme (Degree Courses) dauern in Schottland in der Regel 4 Jahre, in England dagegen in der Regel 3 Jahre.

1990/91 wurde das Kreditsystem für Studierende (Student Loan System) eingeführt, die Studienbeihilfe (Maintenance Grant) lief etwa zur selben Zeit aus. Die Erhöhung der Studiengebühren ab 2006 gilt für alle Erstzugelassenen ab diesem Zeitpunkt. Alle anderen Studierenden haben weiterhin Studiengebühren in der Höhe von bis zu 1.200 GBP zu zahlen. Mit der Neuregelung und Erhöhung der allgemeinen Studiengebühren ab 2006 wurden auch das Fördersystem reformiert. Dieses besteht ab September 2006 im Wesentlichen aus drei Säulen:

- Kredit für Studiengebühren (New Student Loan for Fees).
- Studienbeihilfe für den Lebensunterhalt (New Maintenance Grant).
- Kredit für Lebensunterhalt (Student Loan for Living Costs).

Der Kredit für Studiengebühren wird bis zur Deckung der gesamten Studiengebühren für Undergraduate-Vollzeitprogramme gewährt (maximal 3.000 GBP). Die einkommensabhängige Rückzahlung nach dem Studium beginnt erst ab einem Jahreseinkommen von derzeit 15.000 GBP. Die Kreditzinsen belaufen sich auf die Höhe der Inflationsrate, weshalb wertmäßig nicht mehr zurückgezahlt werden muss als geborgt wurde. Die Studienbeihilfe für den Lebensunterhalt wird abhängig vom Haushaltseinkommen bis zu einem Maximum von 2.700 GBP gewährt und ist nicht zurückzuzahlen. Maximaleinkommen

für die Beihilfe liegt derzeit bei 37.425 GBP. Etwa die Hälfte aller StudienanfängerInnen in Vollzeitprogrammen ist demnach förderungswürdig. Neben dem Kredit für die Studiengebühren gibt es auch einen Kredit für den Lebensunterhalt, der bis zu einer Höhe von 4.405 GBP (6.170 GBP in London<sup>61</sup>) gewährt wird. Die Rückzahlung beginnt mit dem Eintritt in das Erwerbsleben ab einem Jahreseinkommen von 15.000 GBP. Der Zinssatz liegt ebenfalls nur auf der Höhe der Inflation.

Zusätzlich gibt es diverse Beihilfen bzw. Stipendien von Universitäten und Colleges, je nach Angebot der Universitäten und Colleges. Diese Zuwendungen sind nicht zurückzuzahlen. Institutionen, deren Studiengebühren 2.700 GBP pro Jahr übersteigen, müssen entsprechende Beihilfen für jene Studierenden anbieten, die die volle Studienbeihilfe beziehen (2.700 GBP) und zwar mindestens in der Höhe des Differenzbetrages.

### 9.4.3 Hochschulzugang

Die Frage der Hochschulzugangs ist in Großbritannien komplex: Erstens gibt es leichte Variationen zwischen dem englischen/walisischen und dem schottischen System. Traditionell besteht die übliche Mindestvoraussetzung für den Zugang zum oberen Tertiärsektor (First Degree) in England und Wales in zwei oder drei erfolgreich abgelegten Examen auf dem Advanced Level des General Certificate of Education (GCE A-Level). Diese Prüfungen werden normalerweise mit 18 Jahren am Ende der Sekundarstufe II abgelegt. Das schottische Pendant ist das Higher Level of the Scottish Certificate of Education, das mit 17 Jahren abgelegt werden kann.<sup>62</sup> Zusätzlich zu den GCE A-Levels wird eine Minimalzahl von GCSE-Prüfungen (General Certificate of Secondary Education) vorausgesetzt. Neben diesen üblichen Zugangsqualifikationen gibt es eine Reihe von anderen Qualifikationen, die den A-Levels gleichgestellt sind und hauptsächlich dem angewandten beruflichen Bereich entstammen (z.B. GCE A-Levels in angewandten Fächern (VCE), BTEC National Qualifications). Für den oberen Tertiärsektor, der mit den Hauptangeboten der österreichischen Universitäten und Fachhochschulen (Bachelor bzw. Diplom) vergleichbar ist, können als minimale Zugangsvoraussetzung 2 GCE/VCE auf dem A-Level (bzw. Äquivalente) angesetzt werden.<sup>63</sup>

Für die Zulassung in den meisten Studienprogrammen sind entweder einige oder alle der vorausgesetzten Zugangsqualifikationen in fachspezifischen Bereichen abzulegen. Da die Studienplätze im Wettbewerb an die BewerberInnen vergeben werden, sind für die erfolgreiche Zulassung an vielen Institutionen entsprechend der Nachfrage teilweise deutlich höhere Qualifikationen erforderlich. Dies bezieht sich einerseits auf formale Abschlüsse,

<sup>61</sup> Studierende, die in London oder leben oder deren Studienort nicht der Herkunftsort ist, erhalten höhere Kredite.

<sup>62</sup> Dafür dauern in Schottland die Studien bis zum ersten akademischen Abschluss (Honours Bachelor u.ä.) normalerweise 4 Jahre, während diese Studiengänge in England und Wales üblicherweise 3 Jahre dauern.

<sup>63</sup> Für den unteren Tertiärbereich werden üblicherweise zumindest eine erfolgreich abgelegte GCE/VCE Prüfung auf dem A-Level oder berufliche Qualifikationen (Berufserfahrung) auf einem bestimmten Niveau vorausgesetzt.

andererseits aber auch auf Qualifikationen, die im Berufsleben oder im Rahmen anderer Erfahrungen bzw. Engagements erworben wurden.

Darüber hinaus haben die Universitäten traditionellerweise ihre eigenen Zulassungsprüfungen bzw. Zugangskurse. Durch die Bildungsexpansion und der damit steigenden Zahl an sich Zugangsberechtigter (2 A-Levels) hat sich die Bedeutung institutioneller Auswahlverfahren verstärkt. So legen die Universitäten mehr Wert auf Zugangskurse oder vergleichbare Zusatzqualifikationen, etwa technische Qualifikationen wie beispielsweise Higher National Diplomas, die im unteren Tertiärbereich erworben werden können (hauptsächlich an University Colleges und Further Education Colleges aber auch an Universitäten).

**Tabelle 11: GCE/VCE A-Levels in England 2004/05 als Anteil an der 17-jährigen Bevölkerung**

Erfolgreich abgelegte GCE/VCE A-Level Prüfungen	1993/94	2004/05
Eine oder mehr	29%	39%
Zwei oder mehr	25%	34%
Drei oder mehr	18%	28%

Quelle: Department for Education and Skills (DfES) (2006a).

Als autonome Institutionen legen die Universitäten und Colleges ihre Zulassungsbestimmungen eigenständig fest. Die Zahl der Studienplätze ist hingegen Bestandteil zentraler Planung. Die zuständige staatliche Behörde hat ein Finanzierungsabkommen mit jeder einzelnen Institution, das auch Planungen bezüglich der Studierendenzahlen enthält, jedoch keine fix einzuhaltende Höchstzahl an Studienplätzen vorschreibt. Die tatsächlichen Studierendenzahlen übersteigen daher in vielen Institutionen bzw. Studienrichtungen die Planungszahlen. Einzig in Medizin und Zahnmedizin gibt es eine Quotenregelung.

#### 9.4.4 Selektivität

In der Praxis ist das englische Hochschulsystem durch eine hierarchische Struktur gekennzeichnet, die auf Prestige ausgerichtet ist. Universitäten konkurrieren um die "besseren" (oder einfacher zu unterrichtenden) Studierenden. Dabei werden die A-Level Exams als das Hauptkriterium für die Einschätzung akademischer Fähigkeiten herangezogen. Obwohl die Zulassungen vom Universities & Colleges Admissions Service (UCAS) koordiniert werden, unterscheiden sich die Zugangsvoraussetzungen an den einzelnen Institutionen beträchtlich. Da die Studienplätze im Wettbewerb unter den BewerberInnen vergeben werden, verlangen prestigeträchtigere Universitäten mit einer hohen Zahl an BewerberInnen deutlich bessere Prüfungsergebnisse auf dem A-Level. Das Ranking der Universitäten im Zuge der Research Assessment Exercise (RAE), das auf einer Bewertung der Forschungsergebnisse auf Department-Ebene basiert, spielt eine große Rolle

in diesem Zusammenhang. Es wirkt sich nicht nur auf die Zahl der BewerberInnen aus, sondern auch direkt auf die weitere Finanzierung der Departments. Auf diese Weise wurden die unabhängigen Universitäten indirekt dem Staat rechenschaftspflichtig, weshalb diese Entwicklung als Kombination von Zentralisierung und Dezentralisierung charakterisiert wurde (Kogan/ Hanney 2000 und Cheung/ Egerton in press).

Bei den Testergebnissen (GCE/VCE scores) schneiden SchülerInnen von selektiven Schulen und unabhängigen Schulen deutlich besser ab als SchülerInnen von Gesamtschulen, Modern Schools und Weiterbildungscolleges (FEIs). Da diese Testergebnisse das Hauptkriterium der Aufnahme an Universitäten darstellen, verfügen deren SchülerInnen einen erheblichen Startvorteil beim Zugang zur (prestigeträchtigen) Wunschuniversität.

Auch Cheung und Egerton (in press) haben in ihrer Untersuchung über die Ungleichheit im britischen Hochschulsystem die Differenzierung und Selektivität des Tertiärsektors betont, der im Vergleich zu Österreich ein sehr viel breiteres Spektrum umfasst. Während tertiäre Studienprogramme in Colleges oder FEIs in bezug auf die soziale Zusammensetzung der Studierenden zunehmend egalitärer werden, sind akademische Studiengänge an Universitäten (degree programs) nach wie vor sehr selektiv (vgl. auch Tabelle 9). Nach den Ergebnissen der Kohortenanalyse von Cheung und Egerton hat sich hier der starke Einfluss der Elternbildung bzw. der sozialen Herkunft im Zeitverlauf nicht signifikant verändert. Die bessere Leistung der unteren sozialen Schichten in der Sekundarstufe habe zwar zu höherer Beteiligung an der weniger prestigeträchtigen unteren Tertiärausbildung geführt, nicht aber zu einer höheren Partizipation in Bildungsgängen an prestigeträchtigen Studiengängen und Institutionen. Dagegen haben Hasley, Heath und Rigde 1980 (zit. nach Cheung/ Egerton in press) festgestellt, dass die soziale Klasse einen geringen Effekt auf den Universitätszugang hat, wenn die Studienberechtigung dafür berücksichtigt – d.h. konstant gehalten – wird (absolvierte Prüfungen auf dem A-Level).

#### 9.4.5 Equity Maßnahmen

Im Vereinigten Königreich wurde in den letzten Jahren ein ambitioniertes und umfangreiches Programmpaket zur Erweiterung des Zuganges und der Beteiligung geschnürt, das auch explizit auf die Verbesserung sozial ausgeglichener Beteiligungschancen abstellt. Dieser Politikansatz berührt wesentliche Bereiche aller Bildungssektoren und bündelt zahlreiche gesetzliche Regelungen<sup>64</sup>, Initiativen<sup>65</sup> und Partnerschaften (nähere Information in diesem

---

<sup>64</sup> Beispielsweise bezieht sich auch der Higher Education Act von 2004 explizit auf die Verbesserung der Situation von SchülerInnen und Studierenden aus ärmeren Schichten beim Zugang zu höherer Bildung. Dabei handelt es sich zum einen um finanzielle Unterstützung und den Aufbau des unabhängigen Office for Fair Access (OFFA), das den Zugang von Personen aus unterrepräsentierten Gruppen fördern soll.

Beitrag, 28-30). Für den Hochschulbereich wird dieses Programm im strategischen Ziel des Higher Education Funding Council for England (HEFCE) formuliert: "Widening participation and fair access" (Higher Education Funding Council for England 2006, 17-20). Kernpunkt dieses Ziels ist die Erhöhung der Bildungsbeteiligung im Tertiärsektor unter sozialen Gesichtspunkten: bis zum Jahr 2010 sollen 50% aller jungen Menschen bis zum Alter von 30 Jahren an höherer Bildung partizipieren. Im Besonderen soll die Teilhabe von Personen aus den unteren sozialen Gruppen sowie von ethnischen Minderheiten erhöht werden.

Gemessen wird diese Quote mit der Higher Education Initial Participation Rate (HEIPR), die in den letzten 5 Jahren (bis 2005) lediglich von 41% auf 42% gestiegen ist, wobei dieser Anstieg auf die erhöhte Partizipation von Frauen zurückzuführen ist (47%), während bei jungen Männern die Partizipationsrate bei 37% stagnierte.<sup>66</sup> Die Beteiligungsrate von jungen Personen (vergleichbar etwa mit der "direct transfer rate" in Schweden) liegt bei rund 30% und hat sich in den vergangenen Jahren ebenfalls nur unwesentlich verändert.<sup>67</sup> Die Ungleichheit der Beteiligung nach Geschlecht hat sich dagegen vergrößert, junge Frauen haben eine 18% höhere Wahrscheinlichkeit eine Hochschulbildung zu beginnen als junge Männer (Johansson et al. 2005, Ramsden 2005a). Zuwachspotenzial bei der Bildungsbeteiligung wird allenfalls auf der unteren Tertiärebene auf Subdegree-Niveau in 2-jährigen Foundation Degrees mit beruflichen Schwerpunkten gesehen (Clark 2006, 18-19).

Als unabhängige Institutionen bestimmen die Universitäten und Colleges ihre Aufnahmenregelungen weitgehend eigenständig. Wenn sie jedoch ab 2006 die laut Higher Education Act höchstmöglichen Studiengebühren einheben wollen, so sind sie verpflichtet, mit OFFA ein Zulassungsabkommen (Access Agreement) abzuschließen. Im Rahmen dieser Abkommen müssen die Institutionen darlegen, wie sie einen fairen Zugang, vor allem für Studierende aus Familien mit geringem Einkommen, gewährleisten und vorantreiben. Eine von der Regierung beauftragte Arbeitsgruppe erarbeitete die Grundsätze fairer Zugangsregelungen. Diese Arbeitsgruppe untersuchte die Aufnahmenbestimmungen und die diesbezüglichen Abläufe an den Universitäten und stellte fünf allgemeine Prinzipien auf, die einen fairen Hochschulzugang kennzeichnen (Schwartz Report 2004). Demnach sollen faire Zulassungssysteme:

- transparent sein,

---

<sup>65</sup> Eine Initiative, die sich speziell an sozial Benachteiligte richtet, ist das *Aimhigher programme*. Im Rahmen dieses Programms werden 13-19-Jährige ermutigt, eine hochschulische Bildung anzustreben. Diese Initiative, die von HEFCE und DfES koordiniert wird, richtet sich besonders an Jugendliche aus bildungsfernen Familien.

<sup>66</sup> Der HEIPR berücksichtigt 17-30-jährige Personen mit Wohnsitz in England, die erstmals an einer Institution des Tertiärsektors zugelassen wurden für einen Studiengang von einer Dauer von mindestens 6 Monaten und die mindestens 6 Monate diesen Studiengang besucht haben.

<sup>67</sup> Im Gegensatz zum HEIPR berücksichtigt diese Maßzahl nur junge Menschen im Alter von 18 und 19 Jahren.

- es den Institutionen ermöglichen, Studierende mit guten Erfolgsaussichten nach ihren Leistungsmöglichkeiten und ihrem Potenzial auszuwählen,
- zuverlässige und gültige Auswahlverfahren anwenden,
- Barrieren für BewerberInnen minimieren und
- in jeder Hinsicht professionell und von adäquaten institutionellen Strukturen und Prozessen begleitet sein.

Um die Abschreckung der erhöhten Studiengebühren vor allem auf Personen aus finanziell schwächeren Haushalten zu minimieren, werden von den Universitäten Stipendien und andere finanzielle Unterstützungen verlangt, zumindest in der Höhe der Differenz zwischen Studiengebühren und der maximalen staatlichen Studienbeihilfe. In den Abkommen mit OFFA sind daher neben einer Beschreibung der Zugangskriterien detaillierte Angaben über die jeweiligen Studiengebühren und das universitätsinterne Fördersystem enthalten. Außerdem werden von den Institutionen weiterführenden Aktivitäten gefordert, um bildungsferne und finanziell schwächere Personen anzusprechen und zu ermutigen, eine hochschulische Ausbildung anzustreben.

#### **9.4.6 Monitoring/Evaluation/Studien**

Ein wesentlicher Bestandteil der Widening Participation and Fair Access-Politik ist die Entwicklung von Indikatoren verbunden mit einem permanenten Monitoring der Veränderungen. Die Higher Education Statistics Agency (HESA) produziert etwa jährlich seit 2002 die "Performance Indicators" (PI) im Auftrag der zuständigen Finanzierungsbehörden (HEFCE, HEFCW, Scottish Funding Council) und des Department for Employment and Learning. Diese Indikatoren bieten vergleichbare Daten über die Performanz aller öffentlich finanzierten Institutionen in bezug auf Erweiterung des Zugangs für sozial benachteiligte und gesundheitlich beeinträchtigte Studierende, Studienabbruch, Lehr- und Lernergebnisse, Forschungsergebnisse und Erwerbstätigkeit von AbsolventInnen. Eine Reihe von statistischen Publikationen und Studien erweitern und bearbeiten dieses statistische Material (HEFCE 2005, DfES 2005, DEST 2006a, 2006b, Ramsden 2005a, 2005b, Johansson et al. 2005), sodass in der Zwischenzeit ein umfangreiches Datenmaterial vorliegt, das unter anderem im Rahmen der Finanzierungsabkommen zwischen den Institutionen und der Finanzierungsbehörde eine wichtige Rolle spielt.

## **9.5 AUSTRALIEN**

### **9.5.1 Das Schulsystem**

Im Jahr 2005 waren 72% der australischen Schulen staatliche geführte Schulen, den Rest bilden nicht staatliche, meist konfessionelle Schulen. Der Anteil der SchülerInnen in staatlichen Schulen ging seit 1995 von 71% auf rund 67% im Jahr 2005 zurück.

*Gesamtschule*

Das australische Schulsystem umfasst ohne Einbeziehung der einjährigen Vorschule (Preparatory Year) 12 Schuljahre, wobei bis zum 10. Jahr Schulpflicht besteht. Die Mehrheit der Kinder tritt im Alter von fünf Jahren in die Primarschule ein, die zwischen sechs und sieben Jahre dauert und ohne weitere Wahloptionen in die *Junior High School* übergeht. Somit stellt der Übergang von der Primarstufe in die Sekundarstufe I im Alter von 12/13 Jahren noch keine sozial selektive Schnittstelle im Bildungssystem dar.

*Sekundarstufe II*

Bei erfolgreichem Abschluss des 10. Schuljahrs erhalten die SchülerInnen das *Junior High School Certificate*. Die Zugangsberechtigung für den tertiären Bereich kann nach weiteren zwei Schuljahren mit dem High School Abschluss (*Senior Secondary Certificate*) erworben werden. Für das Jahr 2005 betrug der Anteil der australischen SchülerInnen eines Altersjahrgangs, die die High School bis zum 12. Jahr besuchten, 75,3% (1995: 72,2%). Schülerinnen schlossen deutlich öfter die High School ab als ihre männlichen Kollegen, wie eine Abschlussquote von 81,6% im Gegensatz zu 71,5% bei Schülern belegt. Weitaus geringer ist jedoch die Abschlussquote der indigenen<sup>68</sup> SchülerInnen. Zwar stieg deren Anteil von 36,4% im Jahr 2000 auf 39,5% im Jahr 2005, der Unterschied bezogen auf die gesamte Schülerschaft ist allerdings immer noch beträchtlich. Der Prozentsatz der indigenen SchülerInnen, die bis zum 10. Schuljahr in der High School bleiben, stieg ebenfalls an und betrug im Jahr 2005 88,3%, 2002 lag er noch bei 83% (Australian Bureau of Statistics 2006).

**9.5.2 Hochschulsystem***Größe des Sektors*

Der australische Hochschulsektor umfasst 37 staatliche, 3 private Universitäten und 4 andere autonome Hochschulen. Hinzu kommen über 100 weitere private Bildungseinrichtungen, die auch tertiäre Ausbildungen in ihrem Angebot haben. Die berufliche Ausbildung erfolgt an den staatlich finanzierten TAFE Colleges (Technical and Further Education) oder den privaten beruflichen Colleges (VET). TAFEs zählen zu den nichtuniversitären tertiären Bildungseinrichtungen, obwohl ISCED 5B Kurse nur ein relativ kleines Segment ihres Bildungsangebotes ausmachen.<sup>69</sup>

Im Jahr 2005 betrug die Gesamtstudierendenzahl an den Universitäten und Hochschulen rund 844.000. Rund 70% davon befanden sich in einem Bachelor Programm, etwa 15% in einem Master Programm, die übrigen Studierenden verteilten sich auf andere Programme

<sup>68</sup> Zur indigenen Bevölkerung zählen Aborigines und Torres State Islander.

<sup>69</sup> Das Bildungsangebot der TAFEs umfasst Kurse von ISCED 2 bis ISCED 5B Level: OECD 2004.



(eigene Berechnungen nach Department of Education, Science & Training 2006a). 2005 nahmen in Australien insgesamt 1.641.300 Personen das Bildungsangebot des berufsbildenden Sektors in Anspruch. Auf tertiäre Programme, die nur von TAFEs angeboten werden, entfielen dabei knapp 12% der Studierenden (National Centre for Vocational Education Research 2006). Somit umfasst der tertiäre Sektor einschließlich der tertiären TAFE Programme 1.036.500 Studierende im Jahr 2005.

Die australischen Hochschulen sind im Wesentlichen autonom, die australische Regierung und das 1995 gegründeten AQF (*Australian Qualifications Framework*) üben jedoch Kontrollfunktionen aus. Das AQF betrifft nur den post-sekundären Bereich und ist ebenso für Wechsel innerhalb des Studiensystems sowie für die Anerkennung ausländischer Studienleistungen zuständig. Die Zahl der staatlich geförderten Studienplätze (*Commonwealth Supported*) wird vom Bildungsministerium festgelegt. Darüber hinaus besteht für die Universitäten die Möglichkeit weitere Studienplätze anzubieten, für die die Studierenden deutlich höhere Studiengebühren zu entrichten haben. Zahlenmäßig stellen diese Studienplätze allerdings nur einen geringen Anteil dar.

#### *Studiengebühren, Förderungssystem*

Im Rahmen des 2003 initiierten Reformpaketes, auf das im Anschluss noch näher eingegangen wird, kam es zu einer Änderung des Studiengebühren- und Förderungssystems, welches in das *Higher Education Loan Programme* (HELP), das 2005 in Kraft trat, umgewandelt wurde. Seither können die Bildungseinrichtungen die Höhe der Studiengebühren für staatlich geförderte Studienplätze im Rahmen einer festgesetzten Obergrenze selbst bestimmen. Diese Obergrenze variiert je nach Bildungssparte und beträgt für die teuerste Sparte Human-, Zahn-, Tiermedizin und Recht 6.414 AUD (entspricht rund 3.900 EUR, Department of Education, Science & Training 2005).<sup>70</sup>

Studierende mit staatlich geförderten Studienplätzen können HELP im Rahmen des *Higher Education Contribution Scheme* (HECS) in Anspruch nehmen. Dabei handelt es sich um ein zinsfreies Darlehen, das erst bei einem späteren Jahreseinkommen ab derzeit 38.184 AUD (2005/06) über das Steuersystem zurückzuzahlen ist.

FEE-HELP steht inländischen Studierenden zur Verfügung, die Studiengebühren etwa an privaten Universitäten zu zahlen haben. Das Maximum der entlehnbaren Summe liegt bei 50.950 AUD. OS-HELP (*Oversea-HELP*) stellt eine Unterstützung für inländische Studierende dar, die Kurse im Auslands besuchen möchten.

Studiengebühren können auch im Voraus bezahlt werden, wofür es ab einem Mindestbetrag von 500 AUD einen Rabatt von 20% gibt. Neben den Studiengebühren besteht noch eine

---

<sup>70</sup> Ein Australischer Dollar (AUD) entspricht knapp 0,61 EUR.

zweite Art von Gebühr, die so genannte General Service Fee oder Non-Academic Fee.<sup>71</sup> Dabei handelt es sich um Gebühren, die etwa dem Erhalt von Sport- und Freizeiteinrichtungen der Universitäten oder auch der Bibliothek etc. zugute kommen. Für Vollzeit-Studierende betrug sie 2003 durchschnittlich 350 AUD, für Teilzeit-Studierende zwischen 150 AUD und 200 AUD.

An den staatlichen TAFEs betragen die Studiengebühren im Jahr 2004 durchschnittlich 750 AUD pro Studienjahr. Je nach Lebenssituation sind allerdings viele Vergünstigungen möglich. Für Lehrlinge beträgt die Gebühr beispielsweise nur 290 AUD. Die General Service Fee belief sich 2004 für Vollzeit-Studierende auf ca. 120 AUD, für Teilzeit-Studierende in etwa auf 70 AUD.

#### *Veränderungen, aktuelle Entwicklungen*

Das bereits weiter oben angesprochene Reformpaket der australischen Regierung *“Our Universities: Backing Australia’s Future”* sieht eine weitere Aufstockung der finanziellen Mittel sowie eine Verwaltungsreform für den Hochschulsektor vor. Die Implementierung dieses Reformpakets soll bis 2008 abgeschlossen sein.<sup>72</sup>

### **9.5.3 Hochschulzugang**

Die Zugangsbestimmungen werden von den Universitäten eigenständig festgelegt. Ein wichtiges Aufnahmekriterium ist der *Tertiary Entrance Score* eines/r StudienplatzbewerberIn. Basierend auf den Noten des 11. und vor allem des 12. Schuljahres wird für jede/n SchülerIn ein Ranking errechnet. Dieses ist in weiterer Folge ausschlaggebend für die Aufnahmechancen an einer Universität. Es gibt unterschiedliche Higher Education Rankings, die sich je nach Region unterscheiden. Möchte ein/e SchülerIn in einem anderen Bundesstaat studieren, so können diese Rankings umgerechnet werden.

Neben den Rankings bedarf es weiterer fachbezogener Voraussetzungen die erforderlich sind, um zum Studium zugelassen zu werden. Diese Voraussetzungen können ja nach Universität und Studienfach verschieden sein. Für zukünftige Studierende ist es daher wichtig, sich die Auswahl ihrer Fächer in den beiden letzten Schuljahren gut zu überlegen, da hier bereits die Weichen für die weitere Studien- und Berufslaufbahn gestellt werden.

In Australien existieren im Hochschulbereich zwar keine gesetzlich vorgegebenen Mindestquoten für unterrepräsentierte gesellschaftliche Gruppen, allerdings werden den

---

<sup>71</sup> Es gibt noch weitere Bezeichnungen für diese zweite Art der Studiengebühren.

<sup>72</sup> Weitere Informationen dazu unter <http://www.backingaustraliasfuture.gov.au/> [Stand 31.10.2006]

Universitäten finanzielle Anreize geboten, um die Quote der Studierenden, die einer „Equity-Gruppe“<sup>73</sup> angehören, zu erhöhen.

Wie bei den Universitäten gibt es auch bei den TAFE Aufnahmebedingungen, die allerdings weniger streng ausfallen. TAFE Kurse werden von vielen auch zur Vorbereitung auf die Universität genutzt. Einen alternativen Weg auf die Universität stellen neben diesen TAFE Kursen so genannte *Bridging Courses* oder *Foundation Studies* dar, die von Universitäten, TAFE und auch anderen privaten Bildungseinrichtungen angeboten werden.

### *Lifelong Learning*

TAFEs – und damit tertiäre Bildungseinrichtungen – spielen in Australien eine zentrale Rolle im Bereich des Lifelong Learning und der Erwachsenenbildung, da sie auch viele Abend- und Wochenendkurse für Berufstätige anbieten. Im Jahr 2004 nahmen 169.000 Personen zwischen 45 und 64 Jahren an Weiterbildungskursen teil, die zu einer anerkannten Qualifikation führen. 39% der TeilnehmerInnen waren männlich und 61% weiblich. Etwa ein Drittel dieser angestrebten Qualifikationen befinden sich auf dem Bachelor-Niveau oder höher (postgraduale Degrees oder Zertifikate). Neben anderen hochschulischen Programmen auf dem Subdegree-Niveau befinden sich diese Personen auch in Kursen zur Erlangung eines sekundären Bildungsabschlusses (Australian Bureau of Statistics 2005). Viele private Bildungseinrichtungen bieten auch eine formale Anerkennung von Berufserfahrung und Fertigkeiten (*Experiential Skills*) und informellem Lernen (*Recognition of Prior Learning (RPL)*).

#### 9.5.4 Selektivität

Die zu Beginn der 1990er Jahre definierten *Equity-Groups* stellen Gruppen von Studierenden dar, die im tertiären Bildungssystem unterrepräsentiert waren.

**Tabelle 12: Partizipationsrate der Studierenden aus Equity-Gruppen 2004**

Equity-Gruppen*	Anteil an Studierenden	Referenzwert
Niedriger sozioökonomischer Status	14%	25%
Ländliche Gebiete	17%	24%
Isolierte Gebiete	1%	5%
Nicht-englischsprachiger Hintergrund	4%	4%
Studierende mit Behinderung	4%	4%

Quelle: Department of Education, Science and Training 2006b und James et al. 2004.

\* Weitere Equity-Gruppen, die nicht in der Tabelle aufscheinen, sind:

- Indigene Studierende (in der zitierten Studie als auch in den Daten des Bildungsministeriums keine Angaben)
- Frauen in nicht-traditionellen Studienrichtungen (Zahlen sind jedoch nur für jede einzelne Studienrichtung vorhanden, weshalb diese Gruppe in der Tabelle ausgespart bleiben muss).

<sup>73</sup> Als Equity Gruppen werden jene gesellschaftlichen Gruppen bezeichnet, die bisher in der tertiären Ausbildung unterrepräsentiert waren. Eine Beschreibung dieser Equity Gruppen findet sich weiter unten.

Die Beteiligung dieser in obiger Tabelle aufgezählten unterrepräsentierten Gruppen im tertiären Bildungssystem soll(te) mithilfe zahlreicher Equity-Maßnahmen angehoben werden. Wie aus der Tabelle allerdings auch ersichtlich wird, liegt der Anteil der Studierenden aus Equity-Gruppen – mit Ausnahme der Studierenden mit Behinderung – weiterhin deutlich unter dem Referenzwert, der den Anteil der Gruppe an der australischen Gesamtbevölkerung widerspiegelt.

### 9.5.5 Equity Maßnahmen

Die australische Equity-Politik (*Higher Education Equity Policy Framework*) nahm 1990 mit dem Regierungsdokument *A Fair Chance For All* konkrete Formen an. Darin wurden Zielsetzungen, Strategien und vor allem die Zielgruppen der Equity Politik definiert:

- Sozioökonomisch Benachteiligte
- Indigene Bevölkerung (Aborigines und Torres State Islander)
- Frauen, besonders in nicht-traditionellen Studien
- Menschen mit Behinderung
- Menschen mit nicht-englischsprachigem Hintergrund
- Menschen aus ländlichen und isolierten Gebieten

Für das Monitoring der Maßnahmen wurden Anfang der 1990er Jahre Performance Indikatoren eingeführt, die sich auf Access, Participation, Success und Retention beziehen.

**Tabelle 13: Performance Indikatoren für das Monitoring der Equity-Maßnahmen**

Indikator	Definition
<i>Access</i> (Zugang)	Anteil der beginnenden Studierenden einer Equity-Gruppe
<i>Participation</i> (Beteiligung)	Anteil der Studierenden einer Equity-Gruppe
<i>Success</i> (Erfolg)	Anteil der bestandenen Kurse an allen belegten Kursen eines Jahres
<i>Retention</i> (Verbleib im Studium)	Anteil der Studierenden einer Equity-Gruppe, die sich tatsächlich für ein weiteres Studienjahr einschreiben, an jenen Studierenden der Equity-Gruppe, die sich einschreiben müssten, da sie einen Kurs nicht abgeschlossen haben.

Quelle: James et al. 2004.

Seit 1991 müssen alle Universitäten jährlich über ihre Equity-Pläne und Aboriginal-Education-Strategien berichten. Finanziert werden die Maßnahmen des Higher Education Equity Programms (HEEP) mit Mitteln des *Higher Education Equity Support Programme*, des *Indigenous Support Programme* und des *Higher Education Disability Support Programme* im Gesamtausmaß von knapp 35 Mio. AUD im Jahr 2005 (vgl. Department of Education, Science and Training 2005).

Für die konkrete Ausgestaltung der Maßnahmen innerhalb des Rahmens der vorgegebenen Zielsetzungen sind die Bildungseinrichtungen selbst verantwortlich. Dadurch soll die erforderliche Flexibilität gewährleistet sein, um auf die spezifische Situation der eigenen

Bildungseinrichtung eingehen zu können. Jeder Universität steht eine Basisfinanzierung von 80.000 AUD pro Jahr zu. Die restlichen finanziellen Mittel werden leistungsabhängig vergeben, d.h. abhängig von der Anzahl und dem akademischen Erfolg der Studierenden aus Equity-Gruppen.

Equity-Maßnahmen am Beispiel der Monash University:

- „Provide a range of equity-based scholarship programs at undergraduate and postgraduate levels aimed at educationally or financially disadvantaged students in Australia and internationally
- develop, in consultation with indigenous leaders, a comprehensive education program to achieve effective preparation and bridging, recruitment and retention of indigenous students
- enter partnerships with TAFE providers and secondary schools to develop bridging and articulation programs to assist educationally disadvantaged students to access Monash courses.“<sup>74</sup>

1999 führte der Gippsland Campus der Monash University ein einjähriges Programm (*Diploma of Foundation Studies*) mit der Zielsetzung ein, SchulabsolventInnen, die aufgrund ihres mäßigen Abschneidens im „Tertiary Entry Ranking“ keine Chance auf einen Studienplatz gehabt hätten, die Möglichkeit zu geben, den Sprung in die tertiäre Ausbildung zu schaffen. 45% der KursteilnehmerInnen zwischen 2000 und 2002 schlossen erfolgreich ab, von diesen konnten 72,8% mit einer tertiären Ausbildung beginnen (vgl. Levy/ Murray 2005, 133).

Das bereits weiter oben angesprochene Reformpaket der australischen Regierung *Our Universities: Backing Australia's Future* sieht speziell für den Equity-Bereich folgende Reformen vor (Ramsay 2004, 8):

- Weitere Freigabe der Studiengebühren.
- Erhöhung der jährlichen Equity-Finanzierung von 2005 (um 45 Mio. AUD pro Jahr).
- Equity-Finanzierung muss bestimmte Anspruchsvoraussetzungen erfüllen und leistungsabhängig sein.
- Einführung eines Commonwealth Learning Scholarship Programms (für indigene Studierende, Studierende mit niedrigem sozioökonomischen Status, sowie für Studierende aus ländlichen und isolierten Regionen)
- Erhöhung der Unterstützung für behinderte und indigene Studierende.

---

<sup>74</sup> Quelle: Monash University: <http://www.monash.edu.au/about/monash-directions/excellence.htm> [Stand: 29.08.2006].

- Einführung eines Indigenous Staff Scholarships und eines indigenen Hochschulbeirats (Indigenous Higher Education Advisory Council).

Das *Commonwealth Learning Scholarships Programme* wurde im Jahr 2004 eingeführt, das bis 2008 weitere 327 Mio. AUD für die Förderung von Studierenden mit niedrigem sozioökonomischen Status zur Verfügung stellt.

### 9.5.6 Monitoring

Durch die Einführung der Performance Indikatoren wurde es möglich, die jährliche Entwicklung der Equity-Zielsetzungen zu beobachten. 1996 zeigte sich, dass trotz des starken Commitments aller Universitäten – wie die Verantwortlichen meinten – weiterhin zwei Gruppen stark unterrepräsentiert waren: Dabei handelte es sich um Studierende mit niedrigem sozioökonomischem Status sowie Studierende aus ländlichen und isolierten Regionen. Dies wurde zum Anlass genommen, um die Persistenz der geringen Partizipation dieser beiden Gruppen weiter zu untersuchen (Ramsay 2004, 4).

**Tabelle 14: Entwicklung der Partizipationsrate der Equity-Gruppen**

Equity-Gruppen	1997	2004	Referenzwert	1997 % v. Referenzwert	2004 % v. Referenzwert
Niedriger sozioökonomischer Status	15%	14%	25%	59%	58%
Ländliche Gebiete	18%	17%	24%	72%	70%
Isolierte Gebiete	2%	1%	5%	42%	29%
Nicht-englischsprachiger Hintergrund	5%	4%	4%	124%	88%
Studierende mit Behinderung	2%	4%	4%	60%	93%

Quelle: James et al. 2004 und eigene Berechnung.

Wie Tabelle 14 zeigt, gelang es auch nach 1996 nicht, die Bildungsbeteiligung von sozioökonomisch Benachteiligten und SchülerInnen aus ländlichen und isolierten Regionen anzuheben. Die Studie von James et al. (2004) hatte zum einen das Ziel, die Performance der Equity-Gruppen seit 1991 zu analysieren, und zum anderen, festzustellen, ob eine Neudefinition der Equity-Gruppen notwendig wäre. Diese Studie wurde zwischen 2003 und 2004 an der Universität Melbourne im Auftrag des australischen Bildungsministeriums durchgeführt und stellte eine groß angelegte Evaluation des 1991 initiierten Equity Programms dar.

Einige wichtige Ergebnisse dieser Studie:

- Studierende mit niedrigem sozioökonomischen Status (SES) sind weiterhin stark unterrepräsentiert, wobei dies für sozioökonomisch Benachteiligte aus ländlichen und isolierten Regionen noch stärker zutrifft. Kritik wird an der bisherigen Erfassung des sozioökonomischen Status geübt, wonach allen BewohnerInnen einer räumlichen Einheit ein „durchschnittlicher“ SES zugewiesen wird. Die

AutorInnen fordern eine Messung des SES über den beruflichen Status der Eltern und eventuell auch mithilfe der elterlichen Schulbildung.

- Auch Studierende – insbesondere männlichen Studenten – aus ländlichen und isolierten Regionen sind weiterhin signifikant unterrepräsentiert und sollten im Equity Policy Framework weiterhin eine wichtige Rolle einnehmen.
- Personen mit nicht-englischsprachigem Hintergrund nach ihrer derzeitigen Definition sollten keine Equity-Gruppe mehr darstellen.
- Frauen in den Fächern Engineering und Information Technology sollten weiterhin eine Equity-Gruppe bleiben mit dem Ziel eines Anteils von 40%.
- Mögliche neue Equity-Gruppen: Männer in den Bereichen Nursing, Society and Culture sowie Education. Die generelle Partizipationsrate von Männern sollte über einen Zeitraum von 2 bis 3 Jahren beobachtet werden. Erhöht sie sich in diesem Zeitraum nicht, könnten Männer in diesen Bereichen eine neue Equity-Gruppe darstellen.

---

Authors: Lorenz Lassnigg, Martin Unger, Stefan Vogtenhuber, Margot Erking  
Title: Soziale Aspekte des Hochschulzugangs und Durchlässigkeit des Bildungssystems

Endbericht

© 2006 Institute for Advanced Studies (IHS),  
Stumpergasse 56, A-1060 Vienna • ☎ +43 1 59991-0 • Fax +43 1 59991-555 • <http://www.ihs.ac.at>

---